

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ALIQUELE CRISTINI DA SILVA

**GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA: A TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA NOS DOCUMENTOS  
OFICIAIS E NO LIVRO DIDÁTICO.**

Maringá – PR  
2022

ALIQUELE CRISTINI DA SILVA

**GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA: A TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA NOS DOCUMENTOS  
OFICIAIS E NO LIVRO DIDÁTICO.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para a obtenção do Grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586g

Silva, Aliquele Cristini da

Gênero como construção social no ensino e aprendizagem de língua inglesa : a transversalidade temática nos documentos oficiais e no livro didático / Aliquele Cristini da Silva. -- Maringá, PR, 2023.

180 f.: il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Concepção dialógica da linguagem. 2. Ensino de línguas. 3. Língua inglesa. 4. Livro didático. 5. Gênero como construção social. I. Oliveira, Neil Armstrong Franco de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 420.7


ALIQUELE CRISTINI DA SILVA


**GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA**  
A TRANSVERSALIDADE TEMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO LIVRO  
DIDÁTICO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em Maringá, **22 de novembro de 2022**

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Cabrini Simões Calvo  
Membro Titular - UEM/PLE

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Freire França  
Membro Externo (UNESPAR – Campo Mourão/PR)

  
Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Presidente – Orientador

Dedico à minha família, às minhas amizades sinceras e  
a quem sofre e luta por uma sociedade justa,  
por um mundo com mais equidade.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a muitas pessoas: família, namorado, amigas e amigos por sempre estarem ao meu lado na busca por minha formação profissional e contentamento pessoal para a obtenção do grau de mestra.

À minha família, que sempre deu suporte e me encorajou a continuar meus estudos, minha graduação e minha pós. Foi ela, e principalmente papai e mamãe, que me impulsionaram a não desistir a cada obstáculo. E mesmo depois de adulta, continuam a me enriquecer com sua sabedoria.

Ao meu namorado, colegas, amigas e amigos, que nunca deixaram de acreditar que eu era capaz e que teria êxito. São grandes entusiastas desta pesquisa.

Aos docentes que passaram por mim durante minha formação, eternos professores que me servem de exemplo a todo momento de minha carreira.

Também aos/às profissionais da educação que estão na lida no chão da escola e que por diversas razões não tiveram oportunidade de alcançar uma vaga de mestrado na universidade e atrelá-la à carga de trabalho nas diversas funções nos colégios, em especial professoras e professores. São muito competentes. Muitos estão esperando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Aos discentes que, ao compartilharem suas angústias ou pela simples tentativa de se exporem de forma autêntica, têm sofrido discriminação, por me estimularem a estudar, pesquisar e querer fazer algo para melhorar, conscientizar, educar todos e todas para uma convivência de respeito.

Agradeço ainda, a todas as pessoas que por curiosidade, interesse profissional ou pessoal, lerão nossa pesquisa e poderão compreender um pouco mais sobre nossa perspectiva de respeito, diversidade e educação.

Ao meu orientador Neil Armstrong Franco de Oliveira, pela calma, paciência e disposição em se debruçar a pesquisar sobre o tema. À minha amiga Ana Paula Yairo, colega de mestrado, com quem partilhei as angústias, as dúvidas e as celebrações durante este tempo, e tantos/as colegas de estudos que me ajudaram na construção desse caminho.

*Que nada nos defina.  
Que nada nos sujeite.  
Que a liberdade seja nossa própria substância.*

Simone de Beauvoir

## RESUMO

A escola tem como função social levar discentes ao desenvolvimento integral como sujeitos crítico-reflexivos, que podem transformar a sociedade a partir da prática de respeito. Entretanto, há um crescente movimento de desestímulo e de ameaças a quem tenta levantar discussões que envolvam gênero no ambiente escolar, pois o tema ainda é considerado um tabu, mesmo dentro das famílias, principalmente por estar relacionado a assuntos como orientação sexual e identidade de gênero. Por isso, justificamos nossa pesquisa pela necessidade do debate acerca do gênero como construção social na escola, pois, além de ser mediadora na formação do sujeito, é, também, um local de apoio e de proteção para os estudantes. Dessa forma, objetivamos analisar enunciados de uma coleção de livro didático de língua inglesa adotada pela rede pública de ensino do estado do Paraná, entre os anos 2020 e 2023, e de documentos oficiais da educação, atentando-se para o gênero como construção social nos temas transversais. Metodologicamente, adotamos, sobretudo, a perspectiva da análise documental qualitativa dos documentos embaixadores da educação, sem desconsiderar os quantitativos, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1998), Constituição Federal (CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e da coleção de livro didático para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, na rede pública do estado do Paraná. A pesquisa se sustenta teoricamente pela concepção dialógica da linguagem, advinda dos postulados do círculo de Bakhtin, com destaque para os conceitos de enunciado concreto, ideologia, signo ideológico e por estudiosos como Freire (1996; 1967), Foucault (1996), Scott (1989), Swain (2001), Butler (2003), sendo esses três últimos para fomentar a discussão sobre gênero como construção social. Os resultados nos levam a constatar que em alguns documentos (PNDH, LDB, PNC) há diálogo mais explícito acerca da temática gênero como construção social, enquanto que em outro (BNCC) há uma espécie de silenciamento. No conjunto dos PCN (1998) para o ensino fundamental há um livro destinado ao Tema Transversal (TT) *Orientação Sexual: Relações de Gênero* que explica, conceitua e orienta os docentes. Já na BNCC, além de não constar no corpo do documento a menção a gênero, a possibilidade dessa discussão ficou diluída no Tema Contemporâneo Transversal (TCT) de *Direitos Humanos* e de *Vida Familiar e Social*, cujo conteúdo verificamos apenas por meio da referência em nota de rodapé. Na análise da coleção didática, vimos que o livro promove gradativamente, por meio de enunciados a discussão sobre o gênero como construção social, o respeito e a convivência na diversidade. Concluímos com esta pesquisa que os documentos embaixadores da educação e a coleção de livro didático analisada possuem uma relação de diálogo que possibilita a discussão sobre gênero como construção social no ambiente escolar, isto é, os docentes estão amparados, tanto pelos documentos quanto por sua própria função social, a trabalhar o gênero em sala de aula. Além disso, diante do contexto atual, as discussões acerca da identidade de gênero e da orientação sexual se tornam essenciais para a formação discente e a própria construção de uma sociedade com equidade.

**Palavras-chave:** Concepção dialógica da linguagem; Ensino de línguas; Língua inglesa; Livro didático; Gênero como construção social



## ABSTRACT

The school's social function is to lead students to integral development as a critical-reflective subject, which can transform society through the practice of respect. However, there is a growing movement of discouragement and threats to those who try to raise discussions involving gender in the school environment, as the topic is still considered a taboo, even within families, mainly because it is related to issues such as sexual orientation and gender identity. Therefore, we justify our research by the need to debate gender as a social construction at school. For, in addition to being a mediator in the formation of the subject, it is also a place of support and protection for students. In this way, we aim to analyze statements from an English language textbook collection adopted by the public school system in the state of Paraná, between 2020 and 2023, and from official education documents, paying attention to gender as a social construction in the themes transversal. Methodologically, we adopted, above all, the perspective of qualitative document analysis, without disregarding the quantitative ones, of the documents that support education, namely: Universal Declaration of Human Rights (UDHR, 1998), Constituição Federal (CF, 1988), Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB (1996), Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) and Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) and the textbook collection for teaching and learning. The research is theoretically supported by the dialogical conception of language, arising from the postulates of Bakhtin's circle, with emphasis on the concepts of concrete utterance, ideology, ideological sign, and by scholars such as Freire (1996; 1967), Foucault (1996), Scott (1989), Swain (2001), Butler (2003), these last three, and to discuss gender as a social construction, we brought in addition to others. The results lead us to verify that in some documents there is a more explicit dialogue about the theme of gender as a social construction, while in another (BNCC, 2018) there is a kind of silencing. In the set of PCNs (1998) for elementary education there is a book dedicated to the Transversal Theme (TT) *Sexual Orientation: Gender Relations* that explains, conceptualizes and guides teachers, already in the BNCC, in addition to not mentioning in the body of the document the gender, the possibility of this discussion was diluted in the Transversal Contemporary Theme (TCT) of *Human Rights and Family and Social Life*, whose content we verified through the reference in a footnote. In the analysis of the didactic collection, we saw that the book gradually promotes, through statements, the discussion about gender as a social construction, respect and coexistence in diversity. We conclude with this research that the foundational documents of education and the analyzed textbook collection have a dialogue relationship that enables the discussion about gender as a social construction in the school environment, that is, teachers are supported both by the documents and by their own role of teaching. to work on gender in the classroom. In addition, given the current social context, discussions about gender identity and sexual orientation become essential for student education and the very construction of a society with equity.

**Keywords:** Dialogic conception of language; Language teaching; English language; Textbook; Gender as a social construction.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Temas Transversais nos PCN	110
<b>Figura 2</b> – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC	111
<b>Figura 3</b> – Competências Específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.	126
<b>Figura 4</b> – What is a family?. Excerto do livro didático.	140
<b>Figura 5</b> – Underneath we are all the same. Excerto do livro didático.	142
<b>Figura 6</b> – Japan: School hold ‘Sex Change Day’ for students. Excerto do livro didático.	144
<b>Figura 7</b> – What are my rights at school?. Excerto do livro didático	145
<b>Figura 8</b> – Gender Equality. Texto retirado do livro didático	147

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – pontos positivos e negativos do uso do LD	57
<b>Quadro 2</b> – Aspectos metodológicos	70
<b>Quadro 3</b> – Volumes dos PCN	94
<b>Quadro 4</b> – Análise dos documentos oficiais	122
<b>Quadro 5</b> – Divisões de cada volume do Livro Didático Way to English	129
<b>Quadro 6</b> – 6º, 7º e 8º anos	135
<b>Quadro 7</b> – 9ºAno	136

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Levantamento de estudos publicados pela CAPES

18

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
- GD – Gêneros Discursivos ou Gêneros do Discurso
- ILF – Inglês como Língua Franca
- LA – Linguística Aplicada
- LD – Livro Didático
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa
- MEC – Secretaria de Educação do Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDPI – Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PFI – Paraná Fala Inglês
- PLE – Programa de Pós-Graduação em Letras
- PNDEH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
- SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná
- TT – Temas Transversais
- TCT – Temas Contemporâneos Transversais
- TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*
- UEL – Universidade Estadual de Londrina
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
- UNICEF – *United Nation Children's Fund*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1. ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b>	22
1.1 O CONCEITO DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	23
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	32
1.2.1 A NOÇÃO DE IDEOLOGIA PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN	37
1.2.2 O SIGNO IDEOLÓGICO	40
1.2.3 O ENUNCIADO CONCRETO	42
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	48
2.1 ESCOLA PÚBLICA: DISCENTES E DOCENTES	48
2.2 ESCOLA PÚBLICA: DOCUMENTOS EMBASADORES E LIVROS DIDÁTICOS	52
2.3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	60
2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	64
2.4.1 NATUREZA DA PESQUISA, ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA	65
<b>3 GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL EM DOCUMENTOS EMBASADORES DA EDUCAÇÃO</b>	73
3.1 O QUE DIZ A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	75
3.2 O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL	79
3.3 O QUE DIZ A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	82
3.4 O QUE DIZ O PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	86
3.5 PARÂMETROS E BASE	90
3.5.1 O QUE DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	91
3.5.2 O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	102
3.5.3 UMA REFLEXÃO SOBRE O QUE DIZEM PCN E BNCC SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS/TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS COM RELAÇÃO AO GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	108
<b>4 ANÁLISE DO LD DE LÍNGUA INGLESA SOBRE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL</b>	123

4.1 A PERSPECTIVA DIALÓGICA NA BNCC COMO CAMINHO PARA O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	124
4.2 O TEMA GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NA COLEÇÃO <i>WAY TO ENGLISH</i>	128
4.3 O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL EM ENUNCIADOS DE OUTRAS ESFERAS NO LIVRO DIDÁTICO	138
<b>CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS</b>	151
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	158
<b>ANEXOS</b>	171

## INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a introdução desta pesquisa, preciso lançar um olhar em retrospectiva para contar sobre minha própria vida, experiências que me trouxeram ao ponto em que me encontro e que alicerçaram/alicerçam minha trajetória. Este é um olhar sobre a forma como me constituí enquanto sujeito, professora, pesquisadora, defensora da diversidade, da igualdade e do respeito.

Filha, neta, bisneta de trabalhadores, agricultores e pessoas de pouca ou nenhuma instrução escolar, a educação, por meio da rede pública, entrou em minha vida aos sete anos de idade e, para qualquer outra criança moradora da zona rural, o acesso à escola quase sempre tinha seus percalços que iam desde o caminho ao ponto de ônibus em dias chuvosos até o próprio acesso a meios de pesquisa. Isso não impediu que me fascinasse pelas letrinhas. Como minha professora primária era minha tia, havia ainda mais prestígio dentro da família o fato de saber falar, liderar, “se aparecer” e isso me incentivava a brincar de ser professora com a “primaiada”. Até aqui, nada de extraordinário.

No Ensino Fundamental II, começa minha jornada junto à Língua Inglesa. Foi fascinante! Cada palavra entendida era uma vitória. Decifrar frases, captar sentidos, compreender o que alguém diz em outra língua era/é fantástico. Gostava de várias disciplinas, me saía bem em todas, mas a de inglês era a mais esperada, talvez pelo mistério que precisava ser desvendado ao fim de cada texto.

No Ensino Médio minha família mudou-se para a cidade e os estudos se tornaram um pouco mais facilitados. Minha primeira experiência em lecionar – além de ajudar meus irmãos com mais frequência e alguns colegas eventualmente – foi ser “Amigo da escola”<sup>1</sup>. Em contraturno, eu ia à escola para dar aulas de reforço em matemática para os meus colegas de turma. Não durou muito, pois alguns começaram a não frequentar as aulas formais da professora, já que havia a minha à tarde, mas foi suficiente para mim, para eu compreender que havia algo que eu gostava de fazer e me saía bem: ensinar. E quanto mais eu ensinava, mais e melhor eu aprendia. Foi quando iniciei um curso de inglês em uma escola privada de idiomas. Assim, por meio de uma bolsa conquistada depois de uma prova de proficiência, e pagando parcialmente a mensalidade, comecei a aprofundar meus estudos, o que colaborou para a minha decisão, no 3º ano do Ensino Médio e já estudando no período noturno para trabalhar durante o

---

<sup>1</sup>FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Programa Amigos Da Escola** – Todos Pela Educação, Grupo De Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. <<https://gestrado.net.br/verbetes/programa-amigos-da-escola-todos-pela-educacao/>>/ Acesso em 17 jan. 2022.



dia, sobre prestar o vestibular de primavera para Letras – Português/Inglês e de fato estudar as tais letras, agora sim, na graduação.

Foram quatro anos de curso na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus de Campo Mourão. Estudava no período noturno e trabalhava em outra área durante o dia na cidade onde morava. Era corrido! Após a conclusão do curso, sem previsão de ser chamada em concurso, comecei a trabalhar em um Cartório Cível (precisavam de alguém que soubesse escrever e consideraram alguém das letras). Achei tão palpável, tão indiscutível como tudo que estava redigido, documentado, reconhecido, assinado tinha valor, uma vez que nem sempre nossa voz ecoa onde precisa chegar, e a palavra falada, em alguns ambientes, jurídico, por exemplo, não pesa tanto quanto a escrita. Talvez por isso, minha predileção pela análise documental.

Decidi, após cerca de três anos, que precisava seguir minha área. Passei por escolas de ensino de línguas e de ensino regular, para seis anos depois de formada (2012) ser empossada após concurso na Rede Estadual de Ensino como professora de língua inglesa (LI), o que ocorreu em outro concurso, em 2015.

Ainda a partir de 2014, iniciei minha participação como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela UNESPAR e tive a grande oportunidade de voltar aos estudos na Universidade, mesmo já tendo feito duas pós-graduações, desta vez colaborando com a formação inicial de professores/as e estudando, lendo, discutindo e refletindo sobre assuntos, teorias, metodologias que não foram tão aprofundadas durante minha graduação, como o ensino-aprendizagem por meio do gêneros textuais/discursivos. Logo me identifiquei com o entendimento de que precisamos levar discentes a compreender mais do que aspectos gramaticais: a abarcar o empoderamento sobre a palavra, o discurso, o sentido, a intenção.

Uma vez que eu tinha vínculo com a Universidade, foi-me permitido participar do curso preparatório para o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) concedido a membros da comunidade interna por meio do programa Paraná Fala Inglês (PFI), o que me ajudou grandemente a realizar e ser aprovada nesse exame, que foi critério para obter uma bolsa de estudos para um intercâmbio nos Estados Unidos, em 2019, pelo Programa de Desenvolvimento de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), onde fiquei por cerca de 40 dias. Neste ano, já tinha cursado disciplinas de mestrado como aluna não-regular na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foi então que, em

2020, consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE-UEM), na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EAL).

E como e por que minha vida escolar e acadêmica tem relação com minha pesquisa? Como docente de LI, eu já falava da diversidade cultural e social e de como o tempo e o espaço desenvolviam processos que resultam em costumes, condutas, ações e mudanças. E fui vivendo e refletindo as experiências no cotidiano escolar, acompanhando as necessidades de transformações de perspectivas de vida, assim como a minha, diante dos crescentes movimentos de incentivo ao respeito à diversidade, contra as várias formas de discriminação: racismo, machismo, sexismo, xenofobia, LGBTQIA+fobia<sup>2</sup>, de classe social, religiosa e tantas outras representações de desprezo pelo que é diferente do que alguns acreditam ser o “certo”.

Reconheci-me como possível referência de conhecimento para a formação social dos estudantes. Dentro de todos esses temas que são de constante discussão em minhas aulas, meus olhos se voltaram para um em especial, que se destacou pela abrangência de possibilidades de debates: o gênero como construção social. Tal discussão, aparentemente, tem sido um apoio para aqueles que a identidade de gênero, o papel da mulher e a orientação sexual ainda geram receio, dúvida, desentendimento, e um suporte para aqueles que não refletiram seus papéis e que agem com preconceito e intolerância. Mais do que prevê os documentos que direcionam a educação, mais do que teoriza a função social da educação/educador dentro do currículo, temos todos o dever de ensinar, de propagar, onde quer que seja, saberes que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Porém, na escola pública, em um ambiente tão diverso, e às vezes adverso, é que se fazem necessárias estas discussões, exatamente por podermos ter segurança e liberdade de fala a um público que se identifica com a realidade comum a maioria do povo brasileiro. Há rejeição e/ou embates a essas discussões no Ensino Fundamental? Sim, mas acredito que esta é a razão pela qual a discussão se torna ainda mais imprescindível.

De volta às palavras introdutórias desta seção, nossas reflexões se iniciam com o entendimento de que os livros didáticos (doravante LD) possuem grande relevância no auxílio ao ensino e à aprendizagem e também na padronização dos direcionamentos dos conhecimentos básicos, pois propiciam aos/às professores/as e aos estudantes o acesso aos conteúdos de modo mais homogêneo e equitativo. Ao considerar o contexto escolar, o professor reconhece e adapta os conteúdos do LD conforme as necessidades dos estudantes (TÍLIO, 2008). Assim sendo,

---

<sup>2</sup> Preconceito, medo, intolerância ou aversão a pessoas que pertençam ao público LGBTQIA+, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, *queer*, intersexo, assexual e outras variações de gênero e orientação sexual.

partimos do pressuposto de que o LD é um apoio pedagógico valioso à prática docente. Ressaltamos que o LD é adaptável e não deve ter caráter prescritivo. Ao auxiliar na colaboração do ensino e aprendizagem, o LD pode ser considerado um veículo da função social da educação. Sendo assim, ele precisa estar de acordo com o objetivo de levar os alunos a pensarem criticamente (TÍLIO, 2008).

A partir disso, considerando o contexto em que cada LD circula, de acordo com os PCN de língua portuguesa (LP), podemos refletir sobre as inúmeras possibilidades de ensino existentes em relação a um determinado Tema<sup>3</sup> (BRASIL, 1998, p. 40) da unidade textual. Temáticas estas que podem ser exploradas pelo docente, associadas aos enunciados enformados por gêneros discursivos (doravante GD)<sup>4</sup>, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa, do ponto de vista crítico-histórico e social-reflexivo, e apontar para possibilidades de formação crítica e social do/da discente e o respeito à diversidade de forma ampla “ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social”, conforme indicam os PCN de língua estrangeira (LE) (BRASIL, 1998, p. 43)<sup>5</sup>. Conforme Freire (1975), a aprendizagem significativa ocorre quando há o reconhecimento e o crescimento do sujeito em sua totalidade, de modo a valorizar os saberes acumulados e desenvolver a criticidade acerca de sua realidade, sua cultura, suas ideologias, seu contexto, isto é, permite que o/a discente tenha autonomia para refletir diante da sociedade.

No caso deste estudo, focalizaremos na aprendizagem em que a temática envolve o gênero como construção social<sup>6</sup>, considerando teorias que permeiam o conceito de gênero (*gender*) em meio a diversas discussões com relação à sexualidade. Para discutir sobre enunciados sobre esta temática, nos amparamos na perspectiva dialógica do discurso a partir de postulados do Círculo de Bakhtin. Para o Círculo, a relação da construção de enunciados está

---

<sup>3</sup> Utilizaremos Tema com a primeira letra maiúscula para nos referir aos Temas Transversais (PCN) ou aos Temas Contemporâneos Transversais (BNCC) e tema com letra minúscula para nos referir a tema, de modo geral, sinônimo de assunto. Não confundir com o conceito bakhtiniano de tema/conteúdo temático que também vão compor nossas discussões.

<sup>4</sup> A utilização das siglas GD para se referir a gênero discursivo ou gênero do discurso já é utilizada por outros estudiosos (LINS, 2007; SILVA e COSTA-HUBES, 2010; SOUZA e AMORIM, 2020).

<sup>5</sup> Mesclamos os usos dos PCN de LP e LE, pois se tratando de língua, há definições que se complementam. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) se utilizam da palavra “texto” para se referir a unidade significativa global e da palavra “gênero” para se referir aos grupos de textos que “compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 22).

<sup>6</sup> Gênero, neste caso, se refere ao conceito de identidade, reconhecimento social, cultural e histórico que se define e se auto define um sujeito. Na língua inglesa, a palavra gênero neste contexto, é *gender*. Já para o contexto da linguística, onde tem-se o gênero discursivo ou gênero textual, a palavra equivalente é *genre*. Como na língua portuguesa há apenas uma palavra para ambos contextos e trataremos de ambos neste trabalho, buscaremos não deixar dúvidas ao nos referenciar a cada um.

atravessada por outros enunciados que remontam e revelam ideologias em discursos e estão em constante diálogo que “pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Desse modo, justificamos esta pesquisa por seu caráter de relevância social e política, diante da urgência em se discutir e refletir acerca do gênero como construção social no ambiente escolar, visto fazer parte da formação integral discente como cidadão e de debates que gerem o respeito à diversidade e ao outro. Além disso, ao considerarmos casos de preconceito e intolerância, vemos a escola como local ideal para iniciar essa reflexão, pois é um ambiente especialmente constituído para a aprendizagem, tanto pela idade dos adolescentes quanto pelo próprio papel da instituição na sociedade. Por isso, nossa indagação enquanto docentes e pesquisadores/as é: como educadores/as, temos o apoio de documentos da educação para discutirmos sobre gênero como construção social em nossas aulas de língua inglesa?

Assim, ao lançarmos o olhar para os LD de LI, é fundamental relacionarmos os assuntos, que nele se apresentam, aos enunciados que são objeto e objetivo de análise: o gênero como construção social. Os enunciados apresentados ao longo do LD, tanto nos textos e/ou fragmentos de textos quanto nas propostas de atividades produzidas pelos autores/as, fundam-se nos assuntos geradores de discussão por estarem numa relação íntima de diálogo, porquanto os enunciados visam à discussão de temas de cunho social.

Conforme Volóchinov (2018), a perspectiva por meio dos enunciados compreende as práticas sociais como práticas ideológicas, uma vez que todo sujeito é ideológico e, por isso, formado histórica e socialmente por um conjunto de crenças, costumes, ideias e ideais. Esta formação dita as escolhas que constituem a consciência do sujeito e promove o direcionamento de construção das palavras e seus sentidos, ou seja, o signo ideológico.

Assim, ao pensar em enunciados, instantânea e necessariamente, pensamos nas relações ideológicas e que as escolhas de assuntos (neste caso a igualdade de gênero/*gender*), de textos, de imagens, de tudo que compõe o LD, não são aleatórias. Estas escolhas revelam as ideologias e as valorações/avaliações daqueles/as que produzem ou direcionam a produção dos LD. Por isso, a relevância em se desvelar, por meio de uma análise, o que demonstram as escolhas feitas na produção da coleção de LD de LI em vigência nas escolas públicas paranaenses, de 2020-2023, período que engloba a utilização da coleção de LD analisada.

A fim de explorar outros estudos que pudessem colaborar com nossas reflexões acerca destes enunciados no LD de LI, que naturalmente são ideológicos, fizemos uma procura por dissertações e teses que contivessem temáticas e assuntos similares aos nossos.

A busca por pesquisas, dissertações e teses<sup>7</sup> foi filtrada da seguinte maneira: grande área de conhecimento: linguística, letras e artes; área de conhecimento: linguística aplicada; área de avaliação: letras/linguística; áreas de concentração: linguística aplicada e linguística aplicada e estudos da linguagem; nome do programa: linguística aplicada, a partir de 2017. Escolhemos este ano para início, pois é quando a BNCC entrou em vigência. Para formalizar a visualização da busca às dissertações e teses feitas, bem como dos resultados obtidos, formulamos um quadro com os dados das buscas. Estas foram feitas por diversas vezes, com palavras-chave diferentes, porém mantendo sempre a mesma filtragem indicada acima.

Buscamos, no catálogo de teses da CAPES, por palavras-chave que se relacionassem ao assunto e que estivessem dentro de nossa linha de pesquisa e da linha da nossa universidade. “Temas Transversais”, “Temas Contemporâneos Transversais”, “Livro Didático”, “Gênero como construção social”, “Língua Inglesa” e “Língua Franca”. Entretanto, pela tabela 1, demonstra-se que, diante da filtragem feita neste site, há uma ausência significativa de trabalhos feitos com a utilização destas palavras.

**Tabela 1** – Levantamento de estudos publicados pela CAPES

<b>Busca</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>
Livro Didático de Língua Inglesa	1	“Livro Didático” e “Língua Inglesa”	2018
Temas Transversais no Livro Didático	1	“Temas Transversais” e “Livro Didático”	2018
Temas Contemporâneos Transversais	0	“Temas Contemporâneos Transversais”	-
Temas Contemporâneos Transversais no Livro Didático	0	“Temas Contemporâneos Transversais” e “Livro Didático”	-
<i>Way to English</i>	0	“Way to English”	-
Gênero como construção social	1	“gêneros” “construção social”	2018
Língua Franca	1	“Língua Franca”	2021

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses da CAPES.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 21 jul. 2022

Fizemos também pesquisa em um site de busca de larga abrangência (google) e não detectamos nenhum trabalho feito acerca da Coleção *Way to English* no qual constasse o nome da coleção dentro do campo de busca. No entanto, ao buscar por palavras relacionadas, vimos que a análise de Jorgens (2018) trata da primeira edição da coleção (FRANCO, 2015) e tem seu enfoque na leitura das imagens que compõem o volume referente ao 9º ano, o que a princípio não se relaciona diretamente com a proposta de análise feita por nossa pesquisa. Entretanto, Jorgens (2018), ao analisar as imagens, as coloca em uma relação de interação com o GD escrito, em complemento uma à outra, promovendo a reflexão acerca do posicionamento ideológico que texto imagético+texto escrito trazem. Além disso, a autora defende a discussão de temas de cunho social, que gerem uma ação crítico-reflexiva acerca de seu contexto. O recorte escolhido na dissertação de Jorgens (2018) possui a temática igualdade de gêneros e explora aspectos similares aos nossos acerca da valoração que se quer prover com as imagens e os textos. Embora o trecho analisado tenha sido reformulado, reaparece na coleção em vigência de Franco (2018). A pesquisa de Jorgens consta na primeira linha de nosso levantamento de estudos publicados. Ressaltamos que surgiram outros trabalhos realizados, porém não atendiam às filtragens que realizamos.

Com base nos resultados obtidos na busca por pesquisas conforme a tabela 1, entendemos ser esta investigação um passo relevante, que colabora e enriquece os estudos voltados à LI e que conduz para a reflexão de professores/as em formação inicial e continuada e autores /as de LD, tanto de LI quanto de outros componentes curriculares da área da educação. Ademais, entendemos, principalmente, que esta pesquisa pode possibilitar uma formação social e humana mais igualitária de nossos discentes da escola pública, voltada ao respeito pelo diferente e às novas relações de poder (ou não poder, do ponto de vista estereotipado) entre os gêneros.

Assim, o objetivo principal da nossa investigação é analisar enunciados de uma coleção de livro didático de língua inglesa adotada pela rede pública de ensino do estado do Paraná, entre os anos 2020 e 2023, e de documentos oficiais da educação, atentando-se para o gênero como construção social nos temas transversais.

Para tanto, nossos objetivos específicos são: a) Discutir, a partir dos diferentes documentos embasadores da educação, aproximações e distanciamentos da temática gênero social; b) Comparar os PCN (1998) e a BNCC (2018) com foco no discurso de ambos sobre gênero por meio de Temas Transversais e Temas Contemporâneos Transversais, TT e TCT

respectivamente; c) Analisar como a coleção de livro de LI tematiza e dialoga com os documentos embaixadores da educação por meio de enunciados.

A dissertação está organizada em quatro capítulos que representam a progressão de nossas indagações sobre a forma como o assunto gênero como construção social é trabalhado por meio de enunciados nos LD de LI, bem como o embasamento documental e teórico nos auxiliou nas análises e nas reflexões sobre o nosso objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo, tratamos do embasamento teórico da pesquisa. Nele discutimos acerca de teorias que englobam o gênero como construção social e como a reflexão sobre o tema têm ocorrido na sociedade. Também abordamos conceitos do Círculo de Bakhtin, que sustentam a concepção dialógica da linguagem e que são de grande valia para a construção dos alicerces de nossa pesquisa.

No segundo capítulo, trazemos o contexto de que ponto partiram as reflexões para esta pesquisa, discutindo o conjunto de realidades que compõem a escola pública – discentes, docentes, livros didáticos etc – e como isso reflete no nosso modo de conduzir os aspectos metodológicos desta dissertação.

No terceiro capítulo, iniciamos nosso empreendimento analítico, ao focalizar documentos de embasamento legal que dão suporte à discussão sobre o gênero como construção social no ambiente escolar e como ele se reflete e refrata nos enunciados do LD. Em ordem cronológica, analisamos enunciados da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), da Constituição Federal Brasileira (CF, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996), do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996 e 2009), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) contrapondo com enunciados dispostos em notas explicativas, instruções e propostas de atividades do LD produzidas pelos autores do livro, em conjunto com nosso aporte teórico. Neste capítulo, há, também, uma análise que estabelece uma comparação entre dois documentos oficiais da educação, PCN e BNCC, que são direcionamentos, respectivamente, de orientação e de obrigatoriedade e como ambos trazem a discussão sobre gênero como construção social dentro das áreas do conhecimento, dos componentes curriculares, como Tema Transversal e Tema Contemporâneo Transversal.

Por fim, no capítulo 4, focalizaremos nossa análise em enunciados propostos como textos/gêneros escritos veiculados em outros contextos e esferas de circulação, que compõem as unidades do LD e que tratam de gênero como construção social, sob a perspectiva dialógica da linguagem.

Dessa forma, para iniciar nossas reflexões, apresentamos o modo pelo qual o gênero como construção social é/deveria ser entendido. Verificamos documentos que fundamentam os princípios da educação brasileira em toda a rede de ensino e que se voltam para esse tema de relevância extrema em nosso contexto atual, com destaque aos Temas Transversais (PCN, 1998) e Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2018) a fim de refletir acerca da formação integral do/da discente em meio à sociedade. Ademais, analisamos como os enunciados do LD dialogam com os documentos parametrizadores da educação, uma vez que, por meio desse gênero discursivo, entendemos ser possível reconhecer perspectivas inerentes em seus discursos, valores representados e sentidos em seus contextos.



## 1. ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Ler, pensar, decidir, reconsiderar, refletir o embasamento teórico de um trabalho científico é trazer a justificativa, o reforço, de que suas razões em se expressar daquela maneira têm fundamentos em outros/outras estudiosos/estudiosas que percorreram este mesmo caminho de formulação de ideias e que agora nos servem de sustentação para nosso percurso investigativo.

A concepção dialógica da linguagem, amparada nos postulados do Círculo de Bakhtin<sup>8</sup> e referendada por seus explicadores, já denota a compressão de que nós – pesquisadores nesta dissertação – somos constituídos pelos conhecimentos, reflexões e teorias de outros, porque, como defende o dialogismo, somos seres ideológicos, construídos por discursos que nos emolduram dentro dos mais variados horizontes valorativos. Pelo dialogismo, entendemos que os textos a que tivemos acesso são enunciados que se refletem e refratam em nós, que os discursos destes outros – autores e autoras – alteram, transformam, regulam, confrontam nossos discursos e nos fazem (re)pensar nossas próprias concepções de estudo, de identidade social, de sujeito-pesquisador, de sujeito-educador. E depois disso, (re)pensamos como e quais serão nossas atitudes, nossos posicionamentos, nossas falas dentro de sala de aula com nossos adolescentes.

Pensando, assim, em como somos constituídos sujeitos numa sociedade e em como podemos desenvolver e promover em nossos estudantes a compreensão de que, como sujeitos, é que acreditamos estarmos todos inseridos numa comunidade, que compreendemos ser urgente uma formação voltada ao respeito e, também, à diversidade. Por isso, para formalizar a percepção de que as relações entre os sujeitos na educação (pesquisadores, teóricos, professores, estudantes, autores de livros didáticos, elaboradores de documentos embasadores da educação etc.) estão (ou não) em diálogo, evidenciamos algumas concepções de língua(gem) e de ensino para o social, que se fazem fundamentais nesta pesquisa. Consideramos que os fundamentos bakhtinianos são de veras valiosos e podem dialogar nos/com os mais diversos contextos, teorias e análises, porém, levantamos alguns que consideramos pertinentes para este trabalho especificamente.

---

<sup>8</sup> O Círculo de Bakhtin é composto principalmente por três grandes pensadores: Mikhail Bakhtin, o líder, (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938). O grupo se reuniu na Rússia, na década de 1920, para debater ideias.

Temos assim, no primeiro subcapítulo, uma discussão em torno do gênero como construção social. Neste texto, com o auxílio dos fundamentos de Foucault<sup>9</sup> e pela temática das relações sociais, refletimos possíveis razões pelas quais o gênero, como construção, tem sido (ou não) discutido em nossa sociedade, especialmente em sala de aula.

No segundo subcapítulo, temos conceitos fundados dentro da concepção dialógica, relacionados à discussão acerca da relação entre linguagem, pensamentos, ações e reações que constroem nossa sociedade. Por isso, este subcapítulo trata da própria concepção dialógica da linguagem, que prevê o entendimento de que a língua(gem) possui caráter discursivo e que está intrinsecamente ligada aos construtos ideológicos que permitem a valoração de um discurso em relação a outros. Sob esta concepção, temos outros conceitos que se projetam a partir do dialogismo: a noção de ideologia para o Círculo de Bakhtin; o signo ideológico e o enunciado concreto.

## 1.1 O CONCEITO DE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Sexo biológico, identidade de gênero, sexismo, feminismo, machismo, orientação sexual, igualdade de gênero são alguns entre os vários assuntos que são considerados por muitos como tabus, principalmente no ambiente escolar. Apesar dos documentos oficiais, dos cursos de formação inicial/graduação, de formação continuada, de inúmeros estudos realizados, de uma infinidade de pesquisas e teorias já comprovadas de que a escola também é o lugar de promover a discussão e o desenvolvimento do conhecimento crítico-social, ela ainda é vista por muitos, que não são (ou até são) da área da educação/acadêmica, como local de ensino tradicional, voltado à gramática, à repetição, à memorização de conteúdo, de um currículo já ultrapassado e que não abarca saberes que colaborem para a formação integral do cidadão.

Esta formação integral está intimamente ligada às relações sociais promovidas pela diversidade que temos e que devem ser discutidas e respeitadas, dentre elas a diversidade de gênero, que vem sendo tema de debates em várias áreas, e mencionadas em documentos que embasam a educação já há algum tempo, como a LDB, 1996; PCN, 1998, e mais recentemente a BNCC, 2018. Por isso, o entrelaçamento entre a necessidade de discussões deste tema, os documentos direcionadores e a produção de livros didáticos forma um conjunto de ações que

---

<sup>9</sup> Paul-Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador e professor francês que teorizou sobre poder, conhecimento e controle social. É um dos grandes teóricos da Análise do Discurso (AD), uma prática da linguística no campo da Comunicação, que consiste em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. PORTO, Gabriela. Análise do Discurso. Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/analise-do-discurso/> Acesso em 05 maio 2022.

se relacionam de forma dialógica. Isto é, são práticas que geram movimentos plurais que se constroem no desenvolvimento social.

Scott (1989) afirma que a palavra “gênero” no contexto relativo à sexualidade foi cunhada, no final do século XX, por feministas que já discutiam o caráter histórico da construção dos paradigmas que amparam as relações entre homens e mulheres. Tempos depois, os estudos se voltaram para além: consideraram que raça e classe social estão ligadas à percepção de legitimação de certas práticas arraigadas ao sexo biológico.

Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1989, p. 21).

Essas relações de poder determinam posicionamentos e limitam a reflexão a partir de conceitos binários, normalmente expressos em teorias religiosas, políticas e até educativas. As discussões acerca do gênero enquanto construção social tem sofrido resistência em determinadas esferas. Considerando esse contexto, trazemos, também, algumas reflexões de Foucault e outros/as estudiosos/as para embasar as discussões acerca da sexualidade na tentativa de responder a seguinte pergunta: Gênero como construção social: por que (não) falar disso? A filósofa pós-estruturalista<sup>10</sup>, professora e escritora de teorias sobre o feminismo, Judith Butler (2003), formula uma possível resposta, indicando o interesse de certos grupos em regular as relações de continuidade de sexo, gênero, práticas sexuais e desejo:

(...) a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. 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

---

<sup>10</sup> O pós-estruturalismo se diferencia ao estruturalismo, defendendo o descarte de ideias pré-estabelecidas. Além disso, interroga sobre as oposições binárias em que há hierarquia de categorias rígidas de insinuações de que há “verdades universais”.

ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (BUTLER, 2003, p. 38).

Mais recentemente, tem-se levantado indagações acerca da inteligibilidade sobre o que se mantém (ou pretende se manter) normatizado socialmente, e como os sujeitos “não inteligíveis” têm sua identidade de pessoa questionada por não se encaixar em um padrão. Com relação às discussões em torno da sexualidade, a identidade de gênero tem se tornado pauta em diversos meios de comunicação e mídias sociais, e isso indica que o assunto já está entre os alunos e que há necessidade de trazer o debate à tona no ambiente escolar.

Conforme Nery (2019), “A identidade de gênero é uma construção social associada à preferência ou variação sexual e inclui as denominações homossexual, heterossexual, transexual, pansexual, bissexual, dentre outros” (p. 119) e já há leis<sup>11</sup> que proíbem a discriminação de qualquer pessoa por sua orientação sexual. Embora Nery (2019) exponha de maneira significativa como há discursos que promovem a intolerância do que não é permitido por determinadas religiões, a autora incorre em uma definição de identidade de gênero que por vezes está equivocada: a mesma definição de orientação sexual.

Entendemos que pode haver relação entre identidade de gênero e a orientação sexual, afinal ambas fazem parte da construção social, porém são identificações diferentes, isto é, são relacionais, mas padronizadas de modo único. Embora Nery (2019) se refira à definição de identidade de gênero, ela exemplifica utilizando as possibilidades de orientação sexual. Mesmo assim, mantivemos o excerto pois acreditamos que são definições ainda confusas para muitos e que vale a discussão.

Em seu trabalho, Nery (2019) expõe discursos religiosos que valoram negativamente qualquer identidade de gênero que discorde do estipulado pela Bíblia Sagrada e explica que a heteronormatividade pregada pela família tradicional, principalmente na religião cristã, é responsável por grande parte do posicionamento intolerante da população e de seu discurso desrespeitoso e conservador. Louro (2004) também explica como os discursos que (de)limitam

---

<sup>11</sup> Por falta de legislação específica, o STF decidiu incluir provisoriamente a LGBTfobia nos crimes da Lei nº 7.716/1989, mais conhecida como "Lei do Racismo", que prevê penas de até 5 anos de prisão. A Lei nº 12.852/2013, mais conhecida como "Estatuto da Juventude", protege os adolescentes e jovens de discriminação pela orientação sexual. A Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), que pune atos de violência doméstica contra a mulher, prevê expressamente a proteção da mulher em união homoafetiva. Esta lei também tem sido usada pela Justiça para coibir a violência doméstica contra mulheres transexuais e travestis femininas. A Constituição Federal de 1988 determina no Art. 3º, inciso XLI que "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e no Art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

os comportamentos podem conduzir ao entendimento do que é considerado por alguns grupos como anormal, exótico, errado, bem como as consequências de repressões para estes transgressores sociais.

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção (LOURO, 2004, p. 87).

Por isso, ao falar em gênero como construção social ou gênero social, atentemos-nos que há diferença entre *Orientação sexual* e *Identidade de gênero*. O primeiro, indica por qual/quais sexos o sujeito se sente atraído sexualmente, afetivamente/romanticamente, e esta determinação de preferência pode ocorrer por fatores hormonais ou genéticos. Já a identidade de gênero pode ou não ter ligação com a orientação sexual. Nela, há uma identificação do próprio sujeito ao reconhecer-se com atributos histórico-sociais que o indicam pertencer a um determinado gênero, feminino ou masculino. Conforme campanha da ONU: “A diferença entre identidade de gênero e orientação sexual é a diferença entre quem você é e quem você ama”<sup>12</sup>. Silva (1999) explica que mesmo as definições de gênero e sexo ainda estão em processo de construção:

“Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação social. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade. (SILVA, 1999, p. 91)

Em seu estudo, Ferreira e Ferreira (2013) expõem que a identidade é sempre construída e reconstruída a partir das diferenças, da alteridade definida pelas atitudes, costumes e

---

<sup>12</sup> ONU, Livres & Iguais. Qual a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual? Disponível em: <https://www.unfe.org/pt-pt/qual-diferenca-entre-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/> Acesso em: 02 nov. de 2022.

referências das representações do outro em uma sociedade e reconhecimento de si enquanto sujeito diante de um grupo e de seus valores ideológicos.

O indivíduo busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal, de identificação, valendo-se do reconhecimento ou não de seu grupo social ou racial dentro de seu grupo para se sentir aceitável, construindo ou reconstruindo sua identidade social, sua identificação ou não com outrem (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

As autoras pontuam ainda que esta identificação implica uma definição de mais ou menos poder, aceitação, superioridade, que ordena de forma hierárquica aqueles que são classificados como normal, padrão. Esta classificação se estrutura – como em várias outras situações – como se houvesse apenas dois lados definidos a serem seguidos, e que um destes sempre está em uma posição de inferioridade perante o outro, ou seja, “a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas” (SILVA, 2004, p. 82) na tentativa de fazer com que a classe tida como superior mantenha seu status social de privilégio e estabilidade, o que lhe garante condições de vida mais vantajosas do que se pertencessem ao polo inferior.

A identidade de gênero, aqui, toma a forma de algo que não diz respeito ao sujeito em sua individualidade, mas também, e talvez principalmente, para todos nós que vivemos em uma sociedade que muitas vezes colabora com a discrepância entre ações (ou não ações) que deveriam ser tomadas em âmbito político e social para avaliar direitos iguais para todos os cidadãos, independentemente do gênero. Para Foucault (2010) “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Por isso, precisamos dialogar, conhecer, compreender os embates que circulam em nossa sociedade, e entendermos que este conhecimento nos gera autonomia e empoderamento.

Sendo assim, o gênero como construção social, a constituição do que se compreende como características sociais daqueles que se reconhecem com determinada identidade de gênero, engloba todo o entendimento da expansão de possibilidades de significação e identificação do sujeito com ele mesmo e do sujeito com o outro. Isso ocorre a partir das redefinições das relações sociais, históricas e culturais e da quebra de padrões convencionados e mantidos por meio de discursos que visam o poder, a dominação.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados<sup>13</sup> verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Assuntos que tratam e discutem gênero como construção social de forma individual, e de como ocorre a relação com a sociedade, sofrem pressão de certos grupos. Como exemplo, há grupos religiosos que não concordam com a divulgação, o debate e a reflexão acerca da composição das relações afetivas e da identificação dos sujeitos. Há mecanismos de poder e imposição que pregam determinados discursos, comportamentos, condutas e preferências em detrimento de outras não consagradas/padronizadas. Conforme Swain (2001):

As composições de gênero determinam os valores e modelos deste corpo sexuado, suas aptidões e possibilidades, e criam paradigmas físicos, morais, mentais cujas associações tendem a homogeneizar o “ser mulher”, desenhando em múltiplos registros o perfil da “verdadeira mulher”. Se o masculino também é submetido a modelos de performance e comportamento, a hierarquia que funda sua instituição no social desnuda o solo sobre o qual se apoia a construção dos estereótipos: o exercício de um poder que se exprime em todos os níveis do social (SWAIN, 2001, p. 12-13).

Os discursos subjetivam os sujeitos por meio da posição social que os falantes ocupam, ao estabelecer parâmetros historicamente construídos. Isto faz que os sujeitos sejam categorizados, valorizados e reconhecidos naquele contexto e, com isso, tenham, ou possam ter, determinadas falas ou não, dependendo de seu cargo, classe social, idade, profissão, gênero, religião etc.

Conforme Foucault, em seu livro *A ordem do discurso* (1996), esta subjetivação pode intercorrer em três formas de interdição da palavra, que privilegiam domínios de poderes convencionados a sujeitos e situações específicas: *Tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*. Se o sujeito não se adapta, não compreende esses parâmetros que lhe são impostos, pode sofrer interdições, isto é, sua fala, sua palavra será impedida e/ou invalidada.

---

<sup>13</sup> Para Foucault, enunciado tem uma função vertical, é o que permite dizer por meio de uma série de signos.

Foucault afirma que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (1996, p. 09) e isso varia em decorrência, também, das relações de como o(s) poder(es) é(são) exercido(s) em suas diversas instâncias e circunstâncias sociais. Sobre os contextos em que se fala e o entendimento do funcionamento da ideologia em cada discurso, Orlandi (2007) entende que “(...) há diferentes ordens do discurso<sup>14</sup> – científico, religioso, jurídico, etc – havendo, assim, diferentes modos de interpretação. Mas há sempre interpretação. Ainda quando há interdição da interpretação, há espaço de trabalho do sujeito e da história na relação com os sentidos” (ORLANDI, 2007 p. 138), ou seja, a memória que constitui o não dito, o que foi excluído, mas transparece na interpretação da construção do sentido, também é leitura e também interfere no discurso.

As relações de poder estão imbricadas na sociedade e (re)formulam/determinam onde, como e quando os discursos podem ser ditos ou interditados. Refletindo um pouco mais os postulados foucaultianos, o estudioso cita a sexualidade como um dos assuntos que são considerados de abordagem mais obscura, de mais difícil acesso à discussão, o que denota o poder de sujeitos que detêm os mecanismos de disseminação de alguns discursos e a possibilidade de manutenção ou mudança de determinada ideologia, a depender de seus interesses.

Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: 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. 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 (FOUCAULT, 1996, p. 09-10).

Ao explicar a liberdade, a concessão de quem tem o poder de fala e como ele é dado e permitido a alguns sujeitos, Foucault esclarece as três zonas de interdições da palavra, citadas acima, da seguinte maneira: *Tabu do objeto*, como o assunto é controlado, proibido por/para alguns; *Ritual da circunstância*, como o assunto pode ser tratado em determinados contextos; e o *Direito privilegiado*, como o assunto pode ser tratado apenas por determinados sujeitos.

---

<sup>14</sup> Para a Análise do Discurso (AD), a ordem do discurso é um conjunto de variedades de discursos/textos que têm origem comum e que também podem circular em outras ordens.



Assim, podemos dizer que esta teoria foucaultiana explica profundamente a resistência da comunidade escolar (docentes, discentes, pais) em debater assuntos relacionados à sexualidade, isto é, que são considerados tabus em certas sociedades, e, por isso, são interditados a determinados sujeitos, determinados contextos, no caso, o escolar.

Assuntos relacionados ao gênero também podem provocar desconforto ao serem discutidos, principalmente quando as relações não são inteligíveis, isto é, não mantêm a continuidade entre o sexo, a concepção biológica da reprodução humana. Judith Butler (2003), ao mencionar Foucault, explica que as relações não são inteligíveis, pois há heterossexualização dos desejos, uma prática reguladora binária em que “macho” e “fêmea” são “masculino” e “feminino”. A filósofa aponta que a inteligibilidade é o conceito normatizado culturalmente e vai de encontro ao que se institui como práticas subversivas e incoerentes, isto é, que não decorrem estritamente de uma relação de equivalência entre sexo biológico = orientação sexual = identidade de gênero.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2003, p. 39).

Por este viés, discutir as possibilidades de identidade de gênero e sendo estas não inteligíveis, faz que, muitas vezes, o levantamento deste tema de forma não pensada pedagogicamente, não formalizada dentro do que se entende por diversidade, possa conduzir a um discurso que vá ao encontro de práticas heteronormatizantes, tornando passível determinada permissão do uso da palavra pela/na comunidade escolar. Isto é, há interdição da palavra nos três âmbitos de possibilidades em que não é permitido que se fale algo ou que determinado sujeito fale algo, no caso desta pesquisa, o educador na escola.

Althusser (1980) afirma que a escola enquanto instituição é, também, mecanismo de opressão, exploração e perpetuação de uma ideologia dominante, geralmente capitalista, que ao longo dos anos reafirma o lugar de cada um perante uma classe, indicando seu papel, seu comportamento, seu pensamento naquele contexto: “cada massa que fica pelo caminho está

praticamente recheada da ideologia, que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes” (ALTHUSSER, 1980, p. 65). Sobre o papel das massas, subdividamos aqui a função do homem e da mulher nesse ambiente capitalista que delimita as atividades produtivas e reprodutivas pelo sexo.

Para Bourdieu (2012) o princípio universal confiado “aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte” (p. 45), além de ter sido apoiada por três instâncias principais: a Família, a Igreja e a Escola.

O sociólogo francês afirma, ainda, que a dominação masculina nas escolas e nas faculdades existe na diferenciação entre as disciplinas, nas estruturas, nas características encaminhadas por modelos e “mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (...) e sobretudo, talvez, os que já estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas” (BOURDIEU, 2012, p. 104). Por outro lado, embora o Estado reproduza as estruturas e seja o responsável por gerir as instituições públicas, o autor traz a instituição escolar como um dos ambientes mais propícios para a mudança da relação entre os sexos, por nela haver e por ela promover tanta diversidade e embate.

De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares (BOURDIEU, 2012, p. 107).

Desse modo, ao colaborar com a entrada e permanência das mulheres na escola e no ensino superior, a transformação e a ocupação de cargos de autoridade e responsabilidade por estas mulheres, podemos ter uma sociedade com mais equidade, mais equilíbrio do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Isso é importante porque ainda hoje “mesmo diplomadas encontraram sua principal oferta de trabalho nas profissões intermediárias de nível médio” (BOURDIEU, 2012, p. 108).

Sobre a questão sexualidade, acreditamos que o ambiente escolar está há anos numa progressão contínua de deixar de ser um local em que tal assunto fosse um tabu, abrindo espaço

para que a comunidade escolar pudesse dialogar, ensinar, aprender, discutir e refletir acerca de questões que permeiam o indivíduo-sujeito e a sociedade em que vive.

Vemos isso nos PCN, que em 1998 se tornou um marco nos direcionamentos do ensino voltado à educação social, mais especificamente, à educação sexual. Mais recentemente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que trata de temas de cunho social na educação, porém de forma bem mais superficial ou, praticamente não menciona, no caso da educação sexual.

É na escola, muitas vezes, que há os primeiros questionamentos e reflexões acerca do (re)conhecimento do que é gênero social e de como a sua identidade se constrói. O discurso em sala de aula, formalizado por diferentes vozes que são sociais, apresenta-se e representa-se no/a professor/a, no/a aluno/a, no material didático, nas práticas pedagógicas, na instituição etc, é preciso conceber e influenciar a realidade daquele grupo.

Conforme Ferreira (2006) “dentro das salas de aula, é necessário questionar a prática do discurso que silencia as vozes dos alunos/as. Se os professores das salas de aula são construídos através do discurso, eles podem ser desconstruídos através da linguagem” (FERREIRA, 2006, p. 49) e conduzir discussões que gerem criticidade em relação aos comportamentos discriminatórios da sociedade, percebendo assim que a escola deve nos “[...] engajar com a diferença, com os discursos que a constituem e com o poder que a atravessa [...]” (MOITA LOPES, 2003, p. 34) cotidianamente, por meio das mais diversas relações.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A linguagem, como necessária à comunicação humana, representa diversas possibilidades utilizadas pelo indivíduo para interagir com um outro(s) sujeito(s) socialmente organizado(s). Por meio da necessidade de preencher lacunas da comunicação durante a interação – inicial e primitivamente feita por meio de gestos e sons onomatopéicos, que nem sempre demonstravam completamente os objetivos que se almejavam alcançar – houve o desenvolvimento de uma língua(gem) por meio de palavras de uso mais frequente em contextos de trabalho, em que a sobrevivência, por meio da atividade pecuária e agrícola, e posteriormente pela atividade econômica, ressignificou os horizontes de comunicação.

A língua(gem), por este prisma, pode ser compreendida como instrumento que forma, sistematiza e medeia o pensamento e, por conseguinte, a experiência de gerações, pois possibilita que os sujeitos expressem aos outros os conhecimentos, os valores, os sentidos, o modo de ser e de pensar. ( ) Vista

dessa perspectiva, entende-se a língua(gem) como histórica, resultado da vivência dos sujeitos sociais, em função da interação comunicativa, da construção do conhecimento e da resolução de problemas (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HUBES, 2020, p. 67).

Assim afirma Volochínov: “é evidente que se o homem [mulher] tivesse levado uma existência isolada, não só não teria tido a necessidade de criar uma linguagem, como não teria criado qualquer cultura em geral” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 139). Por isso, no entrecruzamento primitivo, pela união em grupos e tribos, ocorreu o entrecruzamento linguístico, no rearranjo das línguas, promovendo o enriquecimento e a formação de novas palavras reagrupadas e constituídas pelas necessidades de comunicação naquele grupo. O autor explica: “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (p. 155), consciência esta que só existe por conta de uma linguagem já interna, isto é, a tomada de consciência, que é social e ideológica, está relacionada à sensação orgânica, física que também se expressa por uma linguagem interna, interior.

Já a linguagem exterior corresponde ao ouvinte efetivo, ela depende da linguagem interior, é construída no coletivo, em uma situação social e está relacionada à expressão seja gestual seja verbal. Ainda conforme, Volochínov, “tanto a linguagem interior quanto a exterior se encontram orientadas para o ‘outro’, para o ‘ouvinte’. Tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento na enunciação e ocupam nele posições interdependentes” (2013, p. 156) de modo a compreender que as linguagens – interior e exterior – estão em relação de diálogo entre si, e com um dado interlocutor que possui sua própria posição e ideologia a partir de sua consciência social, retratadas em seu discurso no momento da comunicação.

Conforme Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), “o discurso é sempre atravessado por relações dialógicas – relações semânticas, ideológicas e valorativas que se constituem e funcionam por meio do diálogo com outros discursos” (p. 277). Desse modo, pelo discurso, podemos reconhecer sujeitos sociais que interagem por meio da linguagem e demonstram constituírem-se de outros diálogos, outros sujeitos, outras vozes sociais, pois não são apenas falantes, mas também indivíduos que constroem e são construídos por uma ideologia que formaliza um posicionamento, uma postura, uma opinião. Esses posicionamentos são axiológicos, isto é, são frutos de dizeres, estão em diálogo com vozes anteriores, de outros sujeitos, pois o sujeito é histórico, permeado por discursos que se entrecruzam e se confrontam.

É o que Bakhtin (2010) chama de heteroglossia ou plurilinguismo, o entendimento de que um sujeito não funda a língua, não há criador primário, mas sim um sujeito histórico-social, cujos discursos dialogam com outros discursos.

(...) a construção dos valores de uma dada sociedade, comunidade, grupo social, em qualquer das esferas da atividade humana, não são inventados, nem produtos de construções abstratas. Surgem dos diversos tipos de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no mundo da vida, constituindo-se em matéria prima para a construção dos valores que organizam os sistemas complexos do chamado mundo da cultura, nas esferas científicas, políticas, da arte entre outras (OLIVEIRA, 2018, p. 172).

Para o Círculo de Bakhtin, dialogismo é a revelação da existência de forças e vozes que se posicionam frente uns aos outros, num movimento circular em que os enunciados se estabelecem, valorando, de modos diferentes, os interlocutores de cada situação. Isto é, as personagens da ação, independentemente da posição enquanto interlocutores, possuem relações de diálogo, de compreensão e resposta – mesmo que não imediata – com o que se ouve, lê, assiste etc. De acordo com Costa (2017) na linguagem “se desenvolvem os inúmeros embates em que as várias formas de atuação na realidade histórico-social disputam a supremacia na semiose do mundo” (p. 140). Assim, pressupõe-se que em cada enunciado há luta entre as vozes sociais, pois são atravessados por outros enunciados, que denotam seus interesses e que estão em constante embate dialógico. Sobre as relações dialógicas, Silva (2009) afirma que

[...] são complexas pois são extralinguísticas. São necessariamente realizadas no diálogo com o outro, na proposição de que a dimensão axiológica em que ocorre a linguagem discursivizada entre os sujeitos, ou seja, diferentes sujeitos expressam seus discursos em enunciados que valoram sua palavra ou a palavra do outro conforme sua ideologia (SILVA, 2009, p. 26-27).

Assim, com base neste reconhecimento, surge a concepção dialógica da linguagem, que considera que o sentido, a valoração que se aplica ao enunciado, é decorrente das relações e expressões entre os interlocutores por meio da linguagem, e que este processo de interação social, por sua vez, reflete e refrata em outras relações dialógicas, as quais geram discursos dialógicos, fundamentalmente ideológicos.

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (BRAIT, 2006, p. 10).

Desse modo, é impossível dissociar a linguagem do contexto histórico-social em que os sujeitos estão inseridos. O sujeito social é quem significa e ressignifica as relações discursivas com a língua. É ele quem valora, por meio das vozes sociais que o compõe, a ideologia do outro.

Assim, por essa compreensão de discurso como parte fundante e constante na interação com o outro, como valoramos e somos valorados nos diferentes contextos, e dialogamos, mostrando nossas ideologias por meio das vozes sociais na linguagem, vemos que este reconhecimento das distinções entre o eu e o outro se dá pela alteridade. Para o Círculo, a alteridade remete ao entendimento de que o indivíduo se reconhece ao saber que ele não é o outro, isto é, na produção de sentidos, na interação com o outro, ele reflete e refrata infinitamente o discurso, identificando-se, posicionando-se, construindo-se e alterando-se a partir dessa relação. Nas palavras de Oliveira (2018), “a alteridade é necessária à constituição do sujeito, na medida em que o ser humano concreto é inacabado e incompleto” (p. 172) ou seja, a alteridade ocorre no diálogo, na dialogicidade das interações que existem com outrem. Estas relações podem ser de resistência, transgressão, confronto entre culturas e sociedades.

As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis no sistema da língua. [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Assim sendo, é na sociedade que é atribuída à palavra uma identidade histórica, construída por meio da (e na) interação – um enunciado. Em Volóchinov (2018), a interação, em referência à discursiva, ocorre por meio da linguagem em contextos de interação social, da construção de enunciados, valendo-se das relações ideológicas dos sujeitos. A dimensão social da interação envolve as mais variadas esferas da comunicação na atividade humana e considera

a relação dialógica que se estabelece nos aspectos da situação na qual há construção de efeitos de sentido com o outro, sobre o outro, levando-o a aceitar, negar, ressignificar o discurso.

A realidade efetiva na linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219).

A prática da linguagem é concebida em diálogo, nas situações comunicativas em que há interação verbal com o outro. Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes (2020) afirmam: “a lingua(gem) [...] é concebida como interação verbal, um processo ininterrupto, dinâmico e mutável [...] manifesta-se como um instrumento dialógico nas relações em sociedade [...]” (p. 63). Nessa direção, o diálogo aqui é entendido como o princípio geral da linguagem, é a troca, a relação de interação, em que os enunciados ocorrem entre interlocutores em um discurso.

Assim, “o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219), que se materializa nos mais diferentes discursos dentro de determinados gêneros, nesse caso, discursivos (GD).

Assim, as relações de uso da linguagem com esse outro se materializam por meio dos enunciados e estão vinculadas a determinados campos da atividade humana. Estes enunciados geram efeitos de sentido e se agrupam em GD, que, por sua vez, se movimentam com certa regularidade, mantendo-se em estabilidade conforme o uso nas interações similares nas mais diversas esferas da comunicação humana. Por terem caráter plástico e flexível, os gêneros discursivos podem sofrer modificações em seu tema, construção composicional e estilo.

Grillo (2006), sobre o elemento “tema” explica que ele é “(...) definido como: individual, não-reiterável, determinado tanto pelas formas linguísticas como pelos elementos não verbais da situação, fenômeno histórico e dotado de acento de valor ou apreciativo (sendo a entonação sua expressão mais óbvia)” (2006, p. 1826). Entendemos o tema no conceito bakhtiniano como característica do enunciado, isto é, diferentemente da palavra tema no cotidiano, cujo sinônimo invariavelmente é assunto ou tópico. O tema, pela perspectiva teórica adotada, nos remete ao sentido que se dá ao/no enunciado concreto, determinado pelas formas linguísticas e pelos elementos extraverbais da enunciação. Para Grillo a avaliação social é

constitutiva do tema do enunciado, uma vez que não há neutralidade no enunciado (2006, p. 1831).

Desse modo, sob a perspectiva dialógica, os enunciados são produzidos e reproduzidos a partir das relações de interação entre os sujeitos que se posicionam, que respondem/correspondem ideológica e discursivamente a outros enunciados, moldando-se, alterando-se frente ao outro, utilizando-se sempre de signos ideológicos que ajuízam seus horizontes valorativos/avaliativos. Conforme Grillo (2006), “a avaliação social (...) define todos os aspectos do enunciado, isto é, determina a escolha do conteúdo e da forma, e estabelece a relação entre eles” (2006, p. 1828).

Por isso, na educação, a interação entre as teorias que permeiam os modos como os conhecimentos devem/podem ser ensinados, os documentos que direcionam o ensino desses saberes e os livros didáticos, que são base do ensino público, precisam estar em consonância, em diálogo. Em outras palavras, a relação entre documentos embaixadores, os livros pensados a partir de suas premissas e a *práxis* são, em seu cerne, dialógicos, não apenas pela necessidade de serem unidos em seu objetivo de ensino, mas também por serem todos constituídos de discursos e ideologias que identificam, ou não, a imanência entre eles.

Considerando esse contexto, na sequência trazemos três conceitos básicos sobre os aspectos dialógicos que consideramos fundamentais para esta pesquisa: a noção de ideologia para o Círculo de Bakhtin, o signo ideológico e o enunciado concreto. Salientamos que tais conceitos se desdobram em vários outros, uma vez que o próprio princípio da dialogia já constitui a ligação, a relação natural entre as proposições.

### 1.2.1 A NOÇÃO DE IDEOLOGIA PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

Ideologia é o conjunto de crenças, concepções e valores que são refletidos e refratados em determinados discursos a fim de estabelecer, manter, instituir, implantar os conceitos de uma classe (VOLÓCHINOV, 2018). A ideologia se desenvolve por meio das interações e, geralmente, são aprofundadas por uma classe que pretende ser dominante e a qual difunde seus valores ideológicos acima de outros. Furnaletto (2019) explica que, para Volóchinov, “a ideologia é um conjunto de produtos culturais, todas as ideias que as pessoas reuniram, conjunto que se encontra na consciência. O inconsciente não existe” (FURNALETTO, 2019, p. 72). Estes conjuntos ou sistemas ideológicos (religião, ciência, arte, etc) determinam um ideal de consciência que não é individual, vez que o individual é também social, isto é, se o sujeito é



social, constituído por ideologias, sua consciência também é coletiva, ideológica e de uma classe.

O conceito de ideologia bakhtiniano diz respeito, portanto, à constituição axiológica do sujeito, parte do campo de embates sociais, em que uma classe dominante ou grupo social objetiva manter sua posição, condicionando comportamentos e atitudes de outros grupos/outras sujeitos. Ponzio diz que “numa realidade social que apresente contradições de classe, as ideologias respondem a interesses diferentes e contrastantes” (2009, p. 116), assim há luta, há subversão. Esse conceito não tem relação com a expressão pejorativa, criada e reproduzida por grupos conservadores, como, por exemplo, “ideologia de gênero”, disseminada nos últimos anos, na tentativa de barrar discussões, principalmente na educação, acerca do gênero como construção social. Acredita-se que a expressão “ideologia de gênero” tenha se originado no final da década de 1990 com textos doutrinários da igreja Católica, escritos pelo então cardeal e futuro papa Bento XVI, o alemão Joseph Ratzinger<sup>15</sup>, em resposta à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, em 1995, a qual orientou a substituição do termo “mulher” por “gênero” em documentos da ONU, além de ter indicado que existia desigualdade de gênero (MENEZES, 2019).

Ideologia, na perspectiva acima, é vista em sentido fundamentalista, negativo/que nega a ciência. O médico Drauzio Varella (VARELA, 2021), em artigo para o site UOL, explica o que pretende a expressão “ideologia de gênero”, a partir deste ponto de vista:

Ideologia de gênero é um termo inventado por preconceituosos que não aceitam a diversidade do comportamento sexual humano. Mal começamos a entender a diversidade sexual humana, vozes medievais emergiram das catacumbas para inventar a tal ‘ideologia de gênero’. Como nunca vi esse termo mencionado em artigos científicos, nem nos livros de Psicologia ou de qualquer ramo da biologia, fico confuso (...). Embora disfarcem, o que esses moralistas de botequim defendem é a repressão do comportamento homossexual que, sei lá por que tormentos psicológicos, lhes causa tamanho horror. (...) Nos dias assustadores em que vivemos, em que os boçais se orgulham das idiotices que vomitam com ares de sabedoria, vários demagogos se apropriaram do preconceito social, para criar a tal “ideologia de gênero”, com o pretexto de defender a integridade da família brasileira. Partem do princípio que assim ganharão mais votos, uma vez que os iletrados são maioria num país de baixa escolaridade, infelizmente (VARELA, 2021, s.p.).

---

<sup>15</sup> Biografia de Bento XVI. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/biography/documents/hf\\_ben-xvi\\_bio\\_20050419\\_short-biography\\_old.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/biography/documents/hf_ben-xvi_bio_20050419_short-biography_old.html). Acesso em: 03 jul. 2022.

Em uma clara referência a grupos políticos, que se prevalecem da falta de conhecimento científico da população para seduzi-los a seguir determinados posicionamentos político-ideológicos, o médico expõe os valores moralistas que estes grupos pretendem incutir e manter em outro grupo como forma de domínio moral por meio de uma avaliação social. Voltemos, a partir disso, aos conceitos bakhtinianos.

Os valores são ideológicos e são concebidos e (res)significados por meio das interações que podem ser promovidas na escola ou quaisquer outras esferas das relações sociais. Nestas há grupos com determinados horizontes valorativos (também chamados de horizontes sociais avaliativos ou horizontes sociais/axiológicos) que atribuem determinado valor ideológico a determinada palavra, tornando-a signo. Para Volóchinov (2018) “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (p. 55), de modo que o signo é reflexo e refração da realidade e fragmento material dela simultaneamente na comunicação.

Os conceitos de ideologia, discurso e valoração nos fazem refletir, tanto para pensarmos na sua relação dialógica com o meio escolar, nossos sujeitos-estudantes, quanto para especificamente refletir sobre como o gênero, enquanto construção social, é retratado pelo livro didático neste ambiente. Também permite observarmos como essa discussão é refletida e refratada por cada sujeito, que se funda em suas avaliações histórico-sociais para significar aquele enunciado.

A avaliação social tem, por isso, um caráter decisivo no que diz respeito à produção dos enunciados. (...) As avaliações sociais representam, dessa forma, a condensação axiológica de opiniões, crenças, valores, padrões morais, referências estéticas etc. (...) que se refletem e se refratam na arquitetura do enunciado. Uma vez que correspondem à consciência social axiologicamente condensada, as avaliações sociais exprimem a dialética interna da sociedade: suas contradições, conflitos, antagonismos etc (COSTA, 2017, p. 121).

Tais avaliações produzem diferentes lutas por sentido, uma verdadeira arena entre enunciados que exprimem posicionamentos e são ressignificados/alterados por determinados grupos sociais. Volóchinov (2018) divide a criação ideológica em duas esferas: a ideologia do cotidiano e a dos sistemas ideológicos. Para o russo, “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’” (p. 213). Ela se vale da interação verbal, não formalizada em um sistema, é a partir dela que se forma o sistema ideológico, esse sim, constitui-se alicerçado em uma

organização mais complexa. Sobre a ideologia do cotidiano, Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes, (2020) entendem que

(...) os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano – o domínio das palavras interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema. A ideologia do cotidiano é expressa por meio de cada um dos atos individuais, dos gestos ou das palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos, com a moral, a arte, a religião, a ciência, cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 81)

Para Volochínov, o pertencimento de classe ocorre em uma relação entre o mundo e os sujeitos, uma situação específica e com ouvintes/interlocutores que têm suas próprias ideias, opiniões, concepções e avaliações.

O pertencimento de classe do falante não organiza de fato a estrutura estilística da enunciação somente exteriormente, ou seja, com o *tema* da conversação. A ideologia de classe entra para o interior (por meio da entonação, da escolha, da disposição das palavras), mas expressa com a própria forma a *relação* existente do falante com o mundo e os homens, a *relação* com aquela situação específica e com aquele auditório específico (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 190).

Desse modo, é por meio do ideal de pertencimento e de posicionamentos divergentes entre estas classes, a que o sujeito se diz fazer parte, que temos a luta de classes: um enunciado produzido e reproduzido que reflete e refrata por meio de palavras, de signos, que são sempre ideológicos, os discursos daquele grupo.

### 1.2.2 O SIGNO IDEOLÓGICO

Não interpretemos a palavra dicionarizada, com uma definição e sentidos limitados. Entendamo-la como signo: repleta de ideologia que dá a ela novos valores, atribuindo-lhe significados que refletem e refratam contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Para Costa (2017), “(...) a palavra é signo ideológico por excelência e, nessa condição, participa ativamente da comunicação semiótica tanto das esferas instituídas da ciência, moral, religião, arte etc. quanto na ideologia da vida cotidiana” (p. 123). Desse modo, o contexto socioeconômico em que o signo se materializa é reflexo e refração das condições de existência

do próprio sujeito social, isto é, o tempo e o espaço que formalizam o contexto são os grandes responsáveis por estas condições.

Segundo o Círculo de Bakhtin, os enunciados, as ideologias e as situações espaço-temporais a que os sujeitos são submetidos, ou estão inseridos, são determinantes para a constituição da linguagem e dos sentidos atribuídos aos signos no discurso e para a formação do sujeito. Os signos são puramente ideológicos, pois representam valores construídos na/pelas relações sociais. Nas palavras de Ponzio (2009) “tudo o que faz parte da realidade material pode converter-se em signo, e adquire tal valor apenas na dimensão histórico-social” (2009, p. 110), por isso, “se todo o signo é ideológico, conseqüentemente, todo enunciado corresponde a um posicionamento axiológico frente aos elementos constitutivos da interação” (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 93). Assim, vemos que esses valores refletidos nos signos podem ser equivalentes e diferentes, a depender dos sujeitos da interação, desenvolvendo uma arena de luta de classes, já que o signo é vivo, dinâmico, polivalente e pode agrupar diferentes valorações.

Fica impossível separar a concepção dialógica das relações que permeiam a linguagem e, se os signos são ideológicos, também precisamos pensar que valores podem estar incutidos nas intenções de uso de determinados signos e que discursos estes representam. Para Acosta-Pereira e Rodrigues (2014):

(...) uma vez estabelecida a relação constitutiva entre ideologia e signo/linguagem, observamos a postulação da dimensão axiológica/valorativa dos discursos, não havendo neutralidade nos discursos. Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 181).

Estes enunciados são materializados pelos signos, por isso, não podem ser tratados como simples sinal, mas como tecitura, um emaranhado de significados organizados por interlocutores que, em um determinado domínio de contexto, estipulam o reconhecimento daquele signo, compreendendo assim sua identidade.

(...) sendo o signo eminentemente ideológico, e tendo ele [o signo] como condição necessária a refração, pode-se dizer que todo o signo carrega consigo posições valorativas dos sujeitos. Isso significa dizer que o conteúdo do signo é afetado por índices de valor de natureza interindividual e que penetram no

horizonte social de um grupo, estando, a seu turno, ligados às condições sócio-econômicas do referido grupo (SILVA, 2009, p.29).

O Círculo define que valoração é um dos elementos sociais que atribui valor e regula a avaliação de cada situação de interação verbal social, por meio da relação dialógica entre os interlocutores. Não há enunciado que não seja ideológico, portanto, sempre há um posicionamento avaliativo diante do que se enuncia, e este posicionamento é axiologicamente construído pelas vivências, ou seja, “qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários conhecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 196). As vivências, as experiências, os saberes, desse modo, tomam forma a compor e definir esta valoração dentro das diversas esferas sociais em que o sujeito – no caso de nossa pesquisa, docente, discente, autor/autora dos livros didáticos etc. – pode estar inserido e interagindo.

No geral a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão de sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. Em outras palavras, se pertencer à mesma coletividade linguística, aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177-178).

Na escola, assim como em outras esferas, a interação entre os diferentes traz a real possibilidade da existência de outros horizontes valorativos (ou horizontes avaliativos), outras ideologias, pela concentração de sujeitos com vivências diversas em um mesmo espaço social – a sala de aula. Isso principalmente por este ser um espaço de liberdade de expressão, discussão e reflexão, onde as ideologias podem ou não ser divergentes e precisarem conviver em harmonia. Estas ideologias, no processo de reflexão, podem ser preenchidas, acrescidas e/ou modificadas, reconstruídas, de modo que o discurso e a prática social sejam também reflexo das mudanças de pensamento do sujeito-discente.

### 1.2.3 O ENUNCIADO CONCRETO

Como já explicado, o enunciado é a materialização da linguagem. É por meio dele que os horizontes valorativos, as ideologias e os discursos são expressados e reconhecidos linguisticamente. Conforme Costa (2017), “o enunciado concreto, que se produz tanto na

comunicação cotidiana (...) quanto nas esferas ideológicas (...) constitui o campo de batalha privilegiado em que essas forças se defrontam na luta pelo sentido” (p. 140). Para Volochínov (2013), esta luta pelo sentido está ligada ao campo econômico de cada grupo, isto é, há interesse de determinado grupo no domínio de outro grupo e, por isso, um objeto de acesso à atenção social para se tornar tema.

Para fazer com que um objeto, qualquer que seja o tipo de realidade à qual pertença, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação semântica, ideológica, é necessário que este objeto esteja ligado com as premissas socioeconômicas essenciais da realidade objetiva do grupo dado, é necessário que toque, mesmo que marginalmente, a base da realização do grupo (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 195).

A partir do enunciado produzido pelo/para o grupo, podemos reconhecer o posicionamento do interlocutor, independentemente do tamanho, isto é, pode ser uma palavra, uma frase, um livro. Ele é chamado de enunciado concreto, pois admite que as referências aos signos e às ideologias são sempre construídas a partir da efetivação do enunciado falado ou escrito em que se indica o compromisso com o outro, um direcionamento real a outro sujeito.

(...) os enunciados concretos são embebidos de ideologias e valorações situadas, elencadas em função do propósito comunicativo do sujeito. Logo, a escolha de uma palavra, em vivência dialógica, constitui-se como uma apreciação valorativa que, cunhada linguisticamente no discurso, a partir de filiações discursivas, se propõe a convocar determinados efeitos de sentido no outro, nos mais variados campos discursivos da linguagem (SANTANA; LEAL; SILVEIRA, 2019, p. 271).

O enunciado concreto considera fatores internos e externos ao texto. Bakhtin (2003) explica que “(...) a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (2003, p. 265). Ou seja, o enunciado concreto considera o contexto de produção e reprodução do texto na sociedade; as atividades humanas, que intercorrem e carregam sentidos que dialogam com o enunciado naquele contexto; e, além disso, está também em diálogo com outros enunciados, em outros contextos e com outros sujeitos, uma vez que os interlocutores são sujeitos ideológicos que estão em constante construção.

Para Silva (2009), o enunciado tem caráter histórico por considerar o enunciado e a própria subjetividade do sujeito como inacabados: “o caráter histórico do enunciado (...) está relacionado à noção de “não-acabamento”. Essa noção está presente no pensamento bakhtiniano não somente no que se refere ao conceito de enunciado, em sua historicidade, comotambém ligado dialogicamente a outros enunciados (...)” (SILVA, 2009, p. 35). Costa (2017) corrobora com o caráter não finalizado do enunciado, dizendo que a palavra – não aquela dicionarizada, abstrata – é repleta de sentidos ideológicos e ela, por si só, constitui o enunciadoconcreto que “(...) é o centro do processo de interação verbal e da comunicação ideológica da sociedade. Ele é, por consequência, o território privilegiado de reflexo e refração dos antagonismos, contradições e lutas da existência social material” (COSTA, 2017, p. 123). O próprio Bakhtin conclui:

(...) o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado (...). Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Dito isso, o enunciado concreto se eleva a uma perspectiva de completa necessidade de um contexto social com sujeitos que o ressignifiquem constante e eternamente, a depender de seus horizontes avaliativos, de suas próprias construções histórico-sociais e das construções de um outro. Para Franco, Rohling e Alves (2020), “as relações dialógicas podem, então, ser entendidas como lugares/posições axiológicas dos sujeitos dos atos concretos da vida” (p. 142), de modo que, pelos diversos campos da atividade humana, os enunciados se caracterizam de forma recorrente, porém irrepitível. Eles se enformam, se emolduram às mais variadas esferas de comunicação, tomando para si tema, estilo e forma composicional que, por estarem relacionados ao contexto, são relativos.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em

todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Sendo assim, qualquer enunciado, formalizado em seu campo de atividade, tem uma finalidade específica naquela área e está em um diálogo impregnado de ideologia que é discursivizada pela linguagem. Cabe a nós, pesquisadoras/es, destrincharmos as relações de interação que existem na construção dos enunciados na sociedade.

Entendemos que as relações se constroem nas mais diversas áreas de conhecimento, de pesquisa e que, por afinidade ideológica, no nosso caso, se entrelaça com o campo da Linguística Aplicada. A relação entre a perspectiva dialógica da linguagem e a Linguística Aplicada (doravante LA), Castro (2011) discorre que ambas se preocupam com o humano e o social, e seu interesse é inter/transdisciplinar, isto é, sob o ponto de vista dialógico, a língua(gem), história, contexto e sujeitos – sujeitos docentes, discentes, sujeito formador – estão em intrínseca relação, não sendo possível dividir ou isolar a constituição dos agentes que envolvem a educação, a escola. Portanto, do ponto de vista da LA, entende-se que a própria área de estudos não está isolada e depende de outros campos de pesquisa para se significar ao atravessar outros espaços que são de domínio comum ao cotidiano.

Para Castro (2011) “O homem inexistente fora do seu contexto sócio-histórico, assim, [a linguagem] não pode ser entendida sem que seja inserida nas esferas sociais das atividades humanas” (p. 66). Dessa forma, tanto para o dialogismo quanto para a LA, o diálogo com o outro é essência, sendo esse outro um sujeito, com seu outro discurso, seu outro horizonte avaliativo, sua outra história, ou o outro campo de trabalho, área de pesquisa. Castro (2011) afirma que o linguista aplicado é o grande responsável por “repensar o sujeito em sua constituição languageira, um sujeito que ocupa diferentes posições e lugares discursivos e que tem uma relação com a linguagem que é perpassada pelo sócio-histórico e ideológico” (2011, p. 63). Assim, no caso de nosso estudo, consideramos que o professor de LI tem esse papel de estabelecer diálogos com várias áreas da vida social.

Lopes-Rossi (2001) defende que a LA pode ser considerada interdisciplinar pois está empenhada em resolver problemas humanos provenientes dos usos da linguagem e, sobre ela, diz que:

O ensino de línguas – materna e estrangeiras – sempre foi uma área de forte atuação da LA e vem passando por mudanças de concepção muito significativas. A idéia de que a língua poderia ser estudada apenas como um



sistema de regras foi substituída pela de que a linguagem deve ser considerada pela escola numa dimensão bem mais ampla (LOPES-ROSSI, 2001, p. 05).

A esta dimensão mais ampla, Kleiman (1998 apud LOPES-ROSSI, 2001) ressalta a preocupação com os problemas de linguagem em contextos institucionais, indicando que a LA tem interesse em entender o processo de condicionamento de prática institucionais/sociais por meio do uso da linguagem, pois “a LA tem relevância social ‘uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários’” (KLEIMAN, 1998, p. 70, apud LOPES-ROSSI, 2001, p. 6), o que, a nosso ver, tem estreita relação com nossa pesquisa. As práticas institucionais que são tradicionais dentro do ambiente escolar podem ser mantenedoras do aparelho de domínio ideológico de certas classes e não de outras. Estas outras são geralmente consideradas marginalizadas, minoritárias, menos favorecidas socialmente, financeiramente e historicamente preteridas. Como instituição, detentora de uma linguagem que condiz e conduz a uma prática ideológica, a escola revela-se em discurso.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) indicam que nas últimas décadas a LA tem se interessado por resolver problemas de relevância social e que isso “implícita um posicionamento político, uma concepção de conhecimento que revela preocupação com a repercussão no entorno, isto é, uma produção de conhecimento que, de algum modo, contribua para qualificar a vida humana” (2011, p. 26) e afirmam que a escola tem sido campo de estudo frequente tanto para a língua materna quanto para as estrangeiras.

As autoras defendem que não há embates entre os estudos das línguas, e que diferentes disciplinas, de áreas diferentes do conhecimento, devem dialogar e coexistir, sendo essa uma nova perspectiva de estudo da LA.

Essa resignificação exige que o estudo da língua em uso transcenda fronteiras disciplinares para promover o imbricamento entre diversas áreas do conhecimento. Desse modo, a Linguística Aplicada transita da condição de mais uma disciplina dos estudos linguísticos para a condição de campo de conhecimento, que se erige em uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar e no bojo do qual várias disciplinas se entrecem, se enovelam (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 28).

Como a língua é viva no entremeio das relações entre as disciplinas, entendemos que LA pode abarcar diversas áreas do conhecimento, resignificando e reconhecendo perspectivas que lhe são úteis a depender do campo. A inter/multi/pluri/transdisciplinaridade constrói, confronta, redireciona e repensa o sujeito histórico e tenta empreender soluções para problemas

linguisticamente relevantes, e, conseqüentemente, reflete sobre o discurso empregado naquele contexto, especialmente, no caso do nosso estudo, acerca dos discursos tidos pela/na escola por meio de enunciados – que são concretos. Discursos que, muitas vezes, são o reflexo de documentos que orientam, direcionam e instruem a determinadas práticas.

Assim, para caracterizar os caminhos que percorremos durante todo o processo de pesquisa, reflexão e análise, estabelecemos alguns procedimentos como forma de sistematizar o desenvolvimento, que direcionam e organizam o conjunto técnico de estruturação do trabalho. Por meio da metodologia conseguimos implementar o diálogo entre nosso contexto de trabalho, do qual partiram as reflexões para a nossa pesquisa e os procedimentos de investigação adotados.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo metodológico é responsável por dar corpo teórico à prática da produção de um trabalho acadêmico de cunho científico. É ele que indica o percurso de pesquisa e análise seguidos, a fim de direcionar os métodos utilizados para dar suporte a defesa da dissertação.

Nossas escolhas de abordagem e tipo de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos e analíticos utilizados, se deram com o objetivo de delimitar as condições mais propícias para a análise da coleção *Way to English, for Brazilian learners* (FRANCO; TAVARES, 2018)<sup>16</sup> de livros didáticos de LI do Ensino Fundamental da Rede pública de Ensino e para uma proposta de reflexão acerca da abordagem por meio de enunciados integrados ao tema gênero enquanto construção social. Assim, com esse conjunto de reflexões, pensamos, inicialmente, o contexto social em que ocorre a reflexão para esta pesquisa: a educação/escola pública e o conjunto de atores do contexto. Após, vemos como a língua inglesa é conduzida na educação brasileira e em nosso estado, o Paraná, bem como alguns estudos atrelados ao ensino e discussão sobre o gênero como construção social. Na sequência, focamos em como o livro didático de língua inglesa pode ser necessário ao contexto de ensino da educação pública e, por fim, os aspectos metodológicos em que nos pautamos na condução desta pesquisa.

### 2.1 ESCOLA PÚBLICA: DISCENTES E DOCENTES

Pensar a pesquisa a partir dos problemas enfrentados ou das possíveis situações que podem surgir das próprias relações sociais entre os seres humanos é algo desafiador. Não apenas como docentes estamos sempre prevendo embates (ou já existem e só estamos percebendo agora?), mas por sermos seres em construção, em formação histórica e social constante, e termos nós mesmos que lidar com nossos conflitos, desenvolvimento e aprendizagens acerca de tantos assuntos.

É com base nas reflexões acerca deste contexto de aprendizagem que se dá nossa pesquisa. Em um contexto em que, como educadores/as, muitas vezes nos sentimos com a necessidade de buscar conhecimento científico e de investigar as razões pelas quais o processo de reflexão acerca do gênero enquanto construção social, embora tão necessário no ambiente

---

<sup>16</sup> Nos volumes destinados ao 6º e 7º anos, os autores são Claudio Franco e Kátia Tavares. Já nos volumes de 8º e 9º anos, figura apenas Claudio Franco como autor. Por isso, ao nos dirigirmos à coleção de forma geral, utilizaremos os nomes de ambos, e ao nos dirigirmos a algo específico de cada volume faremos a distinção tal qual a autoria daquele volume.

escolar e referendado por diversos documentos, ainda sofre resistência e preconceito por determinados grupos. Além de compreendermos, principalmente, como o livro didático se projeta nesse contexto, trazendo enunciados que colaboram para a edificação do respeito e tolerância entre discentes, docentes e sociedade.

Discentes da escola pública pertencem a um grupo muito heterogêneo de sujeitos, formados a partir de famílias de classes diferentes, mas basicamente das classes economicamente menos favorecidas. A escola é rica em diversidade de opiniões, contextos domésticos, culturas, hábitos, vivências familiares e processos de compreensão e de abertura a novos conhecimentos.

Entretanto, tanta diversidade pode ser positiva ou negativa a depender do ponto de vista. Por um lado, temos a possibilidade de interagir e refletir com o diferente, promover a possibilidade de ter acesso a situações e saberes provenientes de outros ambientes. Isso leva o estudante a um desenvolvimento de suas habilidades de reflexão, discussão, argumentação e a reconhecer os méritos e deméritos acerca de determinado assunto pelo olhar do outro. O estímulo e mediação do professor, nesse caso, é essencial, pois delimita, direciona e equilibra uma discussão entre interlocutores de lados opostos ao respeito, ao acordo.

Por outro lado, nem sempre a criança ou adolescente compreende a transição do que lhe parece comum, normal e ideal para o que se difere disso. É o que leva ao ponto negativo, não que a diversidade seja negativa, mas a condução de uma discussão mais acalorada, com pautas ideológicas fundamentalistas, por exemplo, exige muito mais conhecimento docente e estratégias de resolução de conflitos, situações a que nem sempre nos preparamos e, por isso, por vezes, evita-se promover tais debates na escola. É o que Silva (2020) reflete em seu estudo sobre o trabalho docente, onde discute acerca do caso veiculado na mídia (BETIM, 2020)<sup>17</sup> em que uma docente de língua inglesa sofreu um processo disciplinar ao promover a discussão sobre feminismo em sala. Embora o processo não a tenha considerado culpada e ela tenha a compreensão de que parte da sociedade não possui conhecimento das diretrizes da educação que a autorizam discutir assuntos de relevância social em sala, a docente revela que esta experiência impactou posteriormente suas aulas:

isso tem gerado desmotivação e preocupação por parte da classe docente em continuar debatendo estes assuntos. Ela acrescenta que como professora, ao

---

<sup>17</sup> Notícia intitulada “Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL”, em 17 de fevereiro de 2020, veiculada no site jornalístico EL PAÍS, escrita pelo editor-assistente, Felipe Betim.

sofrer algum tipo de crítica negativa, desqualificando seu trabalho ou questionando a responsabilidade da escola em discutir o tema relações de gênero, repensa em repetir algumas discussões dentro de sala (SILVA, 2020, p. 179).

Quando não há um trabalho também heterogêneo por parte do docente, a flexibilidade ao conduzir a conversa e o conhecimento minimamente amplo sobre a pauta, tanto a discussão pode tender a uma perspectiva parcial – a do professor, quanto produzir uma sensação de descontentamento no/a discente que não estiver contemplado naquela fala. Há, ainda, outras diversas situações de desacordo que podem ou não gerar conflitos. Muito do resultado desta divergência vai depender da mediação docente.

Atentamo-nos às questões de ordem referentes à escola da Educação Básica, Rede Pública Estadual de Ensino no Estado do Paraná, mais especificamente à etapa compreendida por Ensino Fundamental II, que contempla o 6º ao 9º ano, quando os estudantes têm entre 10 e 14 anos de idade. É neste período que os alunos têm maior carga de aprendizagem proveniente dos componentes curriculares, conteúdos de formação intelectual, humana e social, e quando se espera que já estejam preparados para compreender questões sobre diversidade, respeito e vida em sociedade.

Embora seja também função da família os ensinamentos relacionados ao convívio com o outro, o estranho, o não familiar, a escola herda a responsabilidade social em promover o desenvolvimento amplo deste sujeito e esta é uma empreitada que exige um trabalho de autoavaliação, autorreflexão, formação inicial e contínua do/a educador/a.

O que se espera de um professor da rede básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente (ANDRÉ, 2005, p. 58).

Vemos que a responsabilidade da docência é imensa, e o peso da identidade que é dada a este profissional é construído por meio das práticas historicamente cristalizadas e que são significativas pedagogicamente para a formação discente, bem como por meio de novas teorias que geram novas práticas e que subsidiam o conhecimento em novos contextos de estudo e necessidades de saberes. Pimenta (2005) diz que o professor é construído por seu próprio significado e convívio com outros:

(...) enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2005, p. 12).

Esta rede de relações dos docentes é altamente relevante para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática em sala de aula, e como ela pode ser melhorada por meio da pesquisa e do estudo. Ou seja, há uma construção do conhecimento, tanto a partir de saberes constituídos culturalmente pela docência, quanto da prática diária de análise e estudo e dos saberes do sujeito professor, também histórica e ideologicamente em desenvolvimento, que (re)formula o processo de ensino conforme suas percepções.

Esta (re)formulação pode fazer com que o/a docente estreite sua relação com o trabalho na educação, fazendo-o refletir, enquanto investigador e pesquisador de sua prática, e se propor, muitas vezes, a uma pesquisa voltada para esta situação de prática ou à pesquisa acadêmico-científica.

Como constata Beillerot (2011), o professor, em relação à investigação, pode se considerar “em” pesquisa ou “fazer” pesquisa. Na primeira, constitui-se o profissional que, por meio da reflexão, repensa e busca meios de identificar e resolver problemas ou dúvidas tidas em seu contexto escolar. Estar em pesquisa, muitas vezes, é uma atividade individual ou que limita a colaboração daqueles que estão em contexto cotidiano similar, além de relevar a prática pedagógica que, muitas vezes, vem da experiência compartilhada. Já o “fazer” pesquisa requer uma elaboração mais científica de análise, um estudo dos procedimentos que serão considerados a fim de legitimar o objeto de pesquisa de modo inédito, sistematizado e público.

Sendo assim, propomos que a relação pesquisador e pesquisa seja interpretada como de epistemologia subjetivista (LINCOLN, 2006). Essa perspectiva pressupõe a análise do que o pesquisador pode conhecer ou ter acesso diretamente, por fazermos parte, também, como professores da Educação Básica de Ensino, e, por isso, migramos de estar “em” pesquisa para o “fazer” pesquisa, mas não deixamos de lado as experiências que carregamos, pois acreditamos que elas são partes constitutivas deste percurso. Assim, somos pesquisadores e pesquisados, simultaneamente, acerca dos conhecimentos que temos e do que devemos proporcionar aos discentes, porque há mistura de vozes entre pesquisadores e participantes, uma vez que, nesta pesquisa, ambos se constituem no mesmo sujeito, apartados apenas por contextos em que, às vezes, os papéis se caracterizam de modos diferentes.

Não esqueçamos que, como professores/as e pesquisadores/as, corremos o risco de frustrarmo-nos diante da não resolução de problemas que permeiam nosso ambiente escolar. Beillerot (2012) alerta que “na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panaceia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser culpado” (p. 60). Isto é, tanto docente pode se ver como a única possibilidade de mudança na vida do/a discente, quanto a própria sociedade – família e estado – pode depositar neste profissional a responsabilidade pelo desempenho da educação de seus filhos. Assim o fazem, principalmente, quando há resultados ruins ou fracasso. Recordemos que, nos últimos anos, diante do crescimento da meritocracia, a educação tem sido mensurada por índices, porcentagens e uma política de resultados que não reconhecem o processo de desenvolvimento discente e as especificidades regionais, sociais e econômicas que influenciam na educação naquela escola.

## 2.2 ESCOLA PÚBLICA: DOCUMENTOS EMBASADORES E LIVROS DIDÁTICOS

Para colaborar com o processo de ensino, os docentes também contam com o embasamento de documentos oficiais da educação que indicam quais conhecimentos precisam ser desenvolvidos com os discentes durante a Educação Básica. Os documentos embasadores da educação no Brasil têm se configurado e reconfigurado com o passar dos anos, seja por ordem política, seja por ordem de abordagem didático-pedagógica exigida pelas novas relações entre as pessoas, o trabalho, o entretenimento e as interações sociais, de modo geral.

Atualmente, os documentos que regem a educação brasileira são:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948);
- Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990);
- Lei nº 9.394, que estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, inicialmente em 1996 e atualizada pela última vez em 2017);
- Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013);
- Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2015);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2018);
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Desses documentos, serão analisados aqueles em que há os direcionamentos e as orientações de ensino que apoiem o trabalho com TT/TCT e/ou ao gênero como construção social. As bases legais indicam os conhecimentos e os valores que devem ser ensinados aos alunos das redes pública e privada de ensino, a fim de que os saberes sejam garantidos de forma equilibrada, igualitária e justa para todos. Para tanto, os professores receberiam formação inicial e continuada com o intuito de desenvolver técnicas de ensino e aprendizagem que corroborassem com as indicações dos documentos.

Os documentos acima, por sua vez, estão embasados em outras leis, acordos e documentos nacionais e internacionais que visam a constituição do sujeito e a exploração de suas habilidades sociais, intelectuais, morais e humanas, bem como para a própria reflexão e a produção de livros didáticos.

Os primeiros LD no Brasil vieram com os jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII, durante o período de “alfabetização” dos povos nativos/originais. Conforme estudo de Lima (2008), os livros eram provenientes da Europa e chegavam em diferentes línguas, já que havia demandas diferentes por parte dos missionários e porque o Brasil não dispunha de condições técnicas para produzi-los.

Apenas em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, que são iniciadas as primeiras produções locais, por meio de decisões políticas: o decreto imperial que criou a primeira cadeira de língua inglesa oficial da corte (1809); e o decreto que inseriu o ensino da língua no currículo escolar brasileiro (1838). No entanto, somente na década de 1960 que os livros-textos de língua inglesa começam a ser escritos, editados e impressos em larga escala para uso na escola. Após passar por várias oscilações históricas, em 1996, com a LDB, a língua inglesa se tornou obrigatória no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em todas as escolas brasileiras e com o mesmo peso das demais disciplinas do currículo. Hoje o livro é item fundamental em grande parte das aulas de língua inglesa, porém, ainda enfrenta obstáculos.

A baixa carga horária, a defasagem de recursos didáticos e de formação dos professores atuantes e a desvalorização do ensino de inglês na escola pública levam a uma visão compartilhada por gestores, professores e alunos de que o inglês é uma disciplina de menor importância, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da Educação Básica (FERREIRA; MOZZILLO, 2020, p. 144).

Por sua obrigatoriedade recente, comparando com outras disciplinas, a língua inglesa sofre certo descaso por parte da sociedade que, muitas vezes, pode reconhecer seu valor perante



a globalização das diversas relações, mas, mesmo assim, a considera desnecessária e/ou inalcançável, considerando seu histórico de uso pela classe dominante, que tem acesso e se identifica com a necessidade de ser falante de LI. Embora não seja um fator definitivo para a aprendizagem e interesse pela LI, e considerando uma melhora neste cenário nos últimos anos na percepção de possibilidades de interação discente com o mundo, para Santos (2011) “poucos alunos das classes menos favorecidas veem a aprendizagem de inglês como essencial na educação, além disso, a falta de credibilidade na escola pública quanto ao ensino de inglês é um fato que contribui para o desinteresse demonstrado pelos estudantes” (p. 15). Junta-se a isso o fato da descrença de parte da população sobre a possibilidade de uso da língua no seu atual contexto, mesmo indiscutivelmente vivendo a experiência diária de contato e acesso aos conteúdos na língua inglesa em nosso cotidiano: redes sociais, mídias, produtos, entretenimento etc.

Um estudo encomendado pela *British Council*<sup>18</sup> revela a perspectiva de educadores sobre o ensino de LI da Rede de Educação Básica brasileira e de como alguns desafios distanciam a língua e nosso aluno da rede pública.

(...) a vulnerabilidade social dos alunos muitas vezes faz com que estes não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação. (...) tem-se uma visão, compartilhada por muitos atores do meio, de que o inglês é uma matéria de importância secundária, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da formação básica, como português e matemática. Aprender inglês, dentro desta visão, seria um “luxo” que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Isso reforça a posição do inglês como uma matéria complementar e ajuda a reforçar a exclusão destes jovens de outras oportunidades para suas vidas (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18)<sup>19</sup>.

Além disso, há ainda, quem acredite tanto na ausência de relação da língua com os mais diversos assuntos que circulam na sociedade – tais como a cultura, a religião, a saúde, a educação, a política, a diversão, entre outros – quanto na falta de papel social da LI, o qual ela também tem, especialmente com o auxílio do LD, ao considerarmos o seu uso em sala de aula.

Há vários estudos brasileiros e estrangeiros (OLIVEIRA, 2008; TÍLIO, 2008; TORTATO; 2010) que focam na análise de LD de LI. É longínqua a preocupação com as

---

<sup>18</sup> Organização corporativa britânica especializada em oportunidades culturais e educacionais internacionais. Foi criada em 1934 e hoje tem filiais em mais de 100 países, inclusive no Brasil.

<sup>19</sup> O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE 1ª Edição | São Paulo 2015.

produções que permeiam o contexto escolar tanto pela relevância que estas têm na colaboração com o processo de ensino e aprendizagem pelo ponto de vista do professor, quanto pelo acesso que o/a discente tem a estes materiais, que, muitas vezes, são sua única fonte de pesquisa.

Kramersch (1988 apud TÍLIO, 2008, p. 118) explica que nunca haverá um livro didático ideal, e que os LD de língua estrangeira (LE) possuem quatro características básicas que são exploradas:

(1) são orientados por princípios: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é seqüencial e cumulativa; (3) são autoritários: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais (TÍLIO, 2008, p. 118).

Tílio (2008, p. 122) ainda argumenta que os livros podem ser vilões ou grandes aliados da educação, e que isso depende do tratamento que é dado a ele, conforme cada docente e contexto escolar pode agir a partir ou apesar dele. Mesmo que haja documentos embaixadores da educação, leis e diretrizes, ainda existe uma lacuna entre estes documentos parametrizadores e os conteúdos ou a abordagem pedagógica-conceitual na produção dos LD.

Tortato (2010) fez um estudo sobre a trajetória histórica dos embasamentos legais que direcionaram à produção de livros didáticos públicos e de como houve a implantação da primeira coleção de livros de inglês no Estado do Paraná em 2006, que era direcionada ao Ensino Médio. A pesquisadora explica que há coerências e incoerências entre os documentos com os pressupostos teórico-metodológicos da educação e os LD de LI por ela pesquisados, mas que, mesmo assim, ainda em contexto experimental, foram considerados de qualidade.

Já Coradim (2007) argumenta que as ausências ou falhas que ocorrem nos LD precisam ser preenchidas pelo/a educador/a, que tem a função de complementar de forma crítica o conjunto de materiais disponíveis nas escolas públicas.

Ele não pode ser um mero reprodutor das respostas trazidas pelos livros didáticos, nem se considerar o “dono” de uma verdade inquestionável. Cabe ao professor estabelecer relações entre o texto e o leitor, assumindo a função de mediador, guia na condução de questionamentos pertinentes ao assunto do texto trabalhado (CORADIM, 2007, p. 16).

Por isso, ao refletir sobre a função docente e o levantamento de sugestões sobre assuntos contemplados pelos LD, percebemos que os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), embora constem nos livros por indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), são abordados de forma superficial, talvez por serem de cunho social, por vezes, polêmicos.

É o caso do tema *igualdade de gênero*, que tem pouca audiência nos livros enquanto assunto de relevância e que ainda não é totalmente considerado no momento da escolha das imagens que compõem os materiais. Oliveira (2008) analisou livros de LE do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, documentando aspectos de 28 livros de inglês e francês da rede pública e privada brasileira, e concluiu que as imagens dispostas e as atividades nestes livros representavam uma disparidade, um desequilíbrio de papéis, quando as ações eram relacionadas a mulheres e a homens. Havia, neles, uma predominância latente de mulheres em ações de cunho doméstico, de trabalho subalterno, menor hierarquia intelectual, lazer em atividades internas, enquanto que as ações destinadas aos homens envolviam trabalho externo, cargos de gerência e lazer em atividades externas, o que reforça o estereótipo de papéis sociais relacionados aos gêneros. Oliveira (2008) conclui que:

Faz-se necessário que os materiais didáticos acompanhem/criem situações mais atualizadas, em termos sociais e tecnológicos, favorecendo um reposicionamento conceitual acerca dos papéis de homens e mulheres no meio em que vivem. Tal reposicionamento poderia proporcionar um ambiente pedagógico e social mais equânime (...) (OLIVEIRA, 2008, p. 113).

Percebemos, como veremos adiante em nossa análise, que houve uma evolução nos posicionamentos concebidos em enunciados dos LD, como esperava Oliveira (2008), e que isso se deve a direcionamentos dos documentos oficiais como os do PNDH e PNLD, que representam políticas públicas de respeito e incentivo às discussões acerca do gênero no ambiente escolar. Isso também demonstra as lutas nas diversas áreas da sociedade para que essas discussões alcançassem os documentos e os materiais didáticos.

Assim, entendemos o LD como um facilitador ou não da prática pedagógica voltada para a reflexão acerca de questões críticas e sociais. O livro precisa se voltar à formação humana do/a discente, programar-se ao cunho transformador da realidade do/a aluno/a e da comunidade em que ele/ela está inserido/a.

Os LD, atualmente, são importantes na vida escolar tanto de docentes quanto de discentes. São eles os facilitadores do acesso minimamente padronizado do conhecimento, o que garante certa justiça e equidade dos saberes necessários ao ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Como quase tudo que diz respeito à educação, há pontos positivos e negativos no uso de LD que fazem com que tenhamos reconhecimento de sua importância, mas também das limitações que seu uso impõe para o trabalho pedagógico.

O quadro abaixo representa uma adaptação ao estudo de Tortato (2010) e ilustra as vantagens e desvantagens do LD.

**Quadro 1** – pontos positivos e negativos do uso do LD

<u>Pontos positivos:</u>	<u>Pontos negativos</u>
✓ Organiza uma visão da disciplina em questão;	✓ Pode possuir informações ultrapassadas/desatualizadas;
✓ Intervém na seleção dos saberes;	✓ Gera dependência de docentes;
✓ Influencia docentes e discentes sobre determinados aspectos socioculturais;	✓ Publiciza concepções reguladoras de determinada classe que produz o material;
✓ Facilita o trabalho docente;	✓ Distanciamento entre autor do livro didático e o professor;
✓ Reconhece determinada área como uma ciência;	✓ Promove a aversão dos professores por não ter sido, muitas vezes, escolhido por eles.
✓ Informa professores e alunos economicamente menos favorecidos.	✓ Limita o pensamento devido às informações apresentadas de forma autoritária.

Fonte: a autora, com base em Tortato (2010)

É no contexto escolar que se percebe, muitas vezes, a função mediadora do professor. Isso pode ser observado no direcionamento do uso, das atividades e das propostas vigentes no LD, que necessitam da reflexão, discussão, debate e complementação docente, para que, naquele contexto social, promova uma educação com qualidade, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do sujeito-discente em formação. Sobre o LD de LI, Araújo (2020) destaca que são benefícios:

a seleção do conteúdo para ser trabalhado em cada nível de ensino, a abordagem de diferentes competências e habilidades, bem como o fato de o livro didático de inglês ser, muitas vezes, o primeiro ou único contato oficial que inúmeros estudantes têm com o idioma. Ademais, podemos afirmar que o material é uma das fontes que possibilita estudos sobre o ensino da língua estrangeira (ARAÚJO, 2020, p. 33).

No ano de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), projeto que visa a análise e a escolha de coleções de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, por meio da estipulação de critérios, requisitos e outras especificações educacionais pertinentes.

As coleções são previamente escolhidas por seus aspectos condizentes com os critérios já estipulados pelo PNLD e, posteriormente, são apresentadas aos docentes de cada escola, município e Núcleo Regional de Educação (NRE), os quais analisam e escolhem a coleção que servirá à escola pelos próximos anos.

Desde 2011, as escolas públicas do Paraná foram contempladas pela distribuição gratuita de LD de LI para toda a rede de ensino fundamental. Antes disso, as/os docentes poderiam/deveriam produzir seu próprio material em forma de apostilas ou requerer a compra de um LD de sua preferência. Em ambas as escolhas, os/as discentes se responsabilizavam financeiramente pela compra do material.

Na escola pública, infelizmente, muitas vezes, o LD é a única fonte de pesquisa e estudo, ou ao menos uma das mais importantes, porquanto nem todos os/as discentes têm a facilidade do acesso à pesquisa por meios mais tecnológicos. Para Mantovani

o livro didático deve ser enxergado como sendo apenas umas das alternativas a serem utilizadas pelo professor em seu trabalho na sala de aula. As consequências positivas ou negativas que a utilização desse material pode ter na vida do estudante não estão relacionadas somente à forma e à apresentação de seu conteúdo; estão, sim, intrinsecamente ligadas ao modo como ele é utilizado. E é esse ponto que conclui nosso raciocínio: isso só será possível quando o professor for bem formado, assessorado e respeitado como profissional (MANTOVANI, 2009, p. 93).

Por isso, valorizar o trabalho docente e investir em formação inicial e continuada se torna fundamental para a educação, assim como, também, ter um LD que seja apoio para a educação pública. É o caso da coleção de LD de LI *Way to English – For Brazilian learners* (2018), aprovada pelo PNLD 2020. Ela é composta por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º ano), destinada e distribuída gratuitamente a discentes das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Ela foi a escolhida para nossa análise devido às seguintes questões:

- ✓ Estará em vigência até o fim do ano letivo de 2023, por isso a análise de seus enunciados se torna ainda possível de utilização por docentes da área após a publicação desta pesquisa;

- ✓ É utilizada por todo o Ensino Fundamental II da rede pública de ensino no estado do Paraná, o que promove o interesse de docentes e pesquisadores/as que a utilizam neste ou em outros estados;
- ✓ É a primeira coleção cuja distribuição ocorre no período de obrigatoriedade da BNCC;
- ✓ É o LD utilizado por esta professora.

Esta é a 2ª edição da coleção (FRANCO e TAVARES, 2018) e é formada pelo LD do aluno, com CD de áudio, LD com Manual do professor, com CD e Manual Digital do professor e com itens complementares ao trabalho pedagógico. Conforme os autores,<sup>20</sup> a coleção está de acordo com os direcionamentos da BNCC (BRASIL, 2018) e contempla o uso da língua enquanto prática social, de acordo com os eixos orientados pelo componente curricular de LI. De acordo com a seção de *Apresentação*, em todos os volumes da coleção:

Esta coleção foi planejada pensando em contribuir para sua formação como indivíduo que utiliza a linguagem em diversas práticas sociais. Dessa forma, as atividades foram elaboradas a partir de situações de uso da língua inglesa para que você seja capaz de desenvolver, de forma integrada, as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Além disso, a diversidade cultural e a riqueza da variedade linguística são valorizadas (FRANCO, 2018, p. 03).

Cada volume está dividido em oito unidades, cada uma com oito seções permanentes e outras 14 “flutuantes”, que são dispostas apenas em determinados pontos do material, conforme a relevância considerada pelos autores. A primeira edição da mesma coleção (2015) foi aprovada no PNLD 2017 e utilizada pelas escolas por três anos (2017, 2018 e 2019).

Até o ano de 2019, os LD de LI eram consumíveis, isto é, estudantes podiam escrever, anotar e realizar todas as atividades no próprio material, pois no ano seguinte seria enviado um novo volume para discente da mesma série. Essa liberdade com o material facilitava muito o trabalho de docentes e discentes, principalmente o/a estudante que tinha certa dificuldade em copiar de forma correta e ágil atividades do quadro e do livro no seu caderno. Além disso, otimizava o tempo da aula, possibilitando o direcionamento para outras práticas pedagógicas.

Entretanto, diferentemente da primeira, no estado do Paraná, a segunda edição será utilizada por quatro anos (2020, 2021, 2022 e 2023). Além disso, a coleção deixou de ser

---

<sup>20</sup> PNLD 2020 - Way to English – ÁTICA, e-docente, 19 jul. 2019. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=hgZRwjna3to&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=hgZRwjna3to&feature=emb_logo) Acesso em: 06 jan. 2021.

consumível, tornando-se proibida qualquer tipo de escrita ou anotação nos volumes, o que já se percebe pela ausência de espaços onde discentes teriam que escrever suas respostas às atividades propostas. Entendemos que os outros LD do currículo escolar não eram consumíveis, mas vemos a disciplina de LI como uma que exige maior atenção e tempo de cópia por ser uma língua estrangeira, não familiar ao aluno, o qual, frequentemente, comete erros de escrita, principalmente no Fundamental II, quando muitos têm o primeiro contato com a LI.

No que concerne à análise das coleções, foi realizada no ano de 2019 por docentes da rede básica de educação, e a escolha foi adotada por todo o Estado como “material único”, considerando a maioria das indicações. Tradicional e internamente, docentes de cada componente curricular se reúnem, seja na escola, seja no município em que trabalham, para estudar, analisar, discutir e escolher duas coleções, por ordem de preferência. O registro das indicações é feito pela direção de cada escola por meio de um sistema interativo específico e enviado à SEED (Secretaria de Estado da Educação). Todas as coleções que participaram da análise já passaram previamente por um exame que as classificaram como possíveis escolhas. Esse exame é feito pela SEED, instituição que, após o período de análise e envio das escolhas, divulga a coleção escolhida.

### 2.3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Como já mencionado anteriormente, foi a partir de 1996, com a LDB, que a LE se tornou obrigatória no currículo das escolas brasileiras. Com a criação dos PCN de LE (1998), o inglês foi compreendido como língua hegemônica, uma segunda língua ou língua estrangeira que mantinha um papel importantíssimo na construção das relações econômicas, culturais, educacionais, mas que constituía uma possível advertência às outras línguas. De acordo com o documento, “a posição do inglês [...] coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.” (BRASIL, 1998, p. 39-40).

Entretanto, o próprio documento contrapõe essa visão político-territorialista de poderio e supremacia da LI em relação às outras ao defender o conceito freireano de educação libertadora. Ao compreender a língua enquanto instrumento de dominação e de luta de classes, ele considera que há a libertação que promove a minimização das desigualdades e a centralização do poder, e isso ocorre ao desenvolver uma consciência crítica da necessidade de se aprender uma língua estrangeira e, como isso, torna-se capaz de produzir uma transformação nas práticas sociais e nas relações entre os sujeitos falantes. Desse modo, se, por um lado, temos

a língua como ferramenta de manutenção de desigualdade social e de elevação a um *status* de superioridade do sujeito falante em relação ao sujeito não falante, por outro lado, temos, com a possibilidade de compreensão desta língua, a oportunidade de refletir, transformar e (com)partilhar opiniões, pontos de vista acerca da nossa sociedade, ao podermos expressar nossos pensamentos pela palavra, pela língua, pela interação.

Os PCN (1998) também são visionários quanto ao entendimento da adaptação dos falantes ao contexto globalizado e à crescente tendência à adesão da LI como língua internacional de comunicação e transformação, porque já compreendem a língua e a cultura enquanto um “[...] processo em constante *negociação*<sup>21</sup>, neste momento realizado em condições político-culturais de inter-relacionamento global. Isso se torna particularmente importante agora, quando as fronteiras tradicionais do mundo estão se abrindo” (BRASIL, p. 40) (*destaque nosso*)

Já a BNCC (2018) entende esta negociação como um aspecto do eixo oralidade. Segundo ela, os interlocutores, em uma situação de interação por meio de gêneros orais, constroem práticas para alcançar a comunicação. Este documento traz a LI como Língua Franca (Inglês como Língua Franca – ILF), o que representa um avanço nas práticas pedagógicas que orientam o ensino-aprendizagem e propiciam o respeito à língua do outro<sup>22</sup>, como sendo capaz de influenciar e interferir na LI. Tratamos de forma mais detida estes dois documentos no capítulo de análise. Sobre o uso da expressão língua franca, Siqueira (2018) expõe que

Ao longo da história da humanidade, sempre houve muitas línguas francas nos mais variados quadrantes do planeta, sendo tal condição motivada principalmente por razões comerciais, diplomáticas, administrativas ou de intercâmbio entre profissionais das mais diversas áreas. (...) uma língua franca é um idioma usado por falantes de línguas maternas diferentes e seu reconhecimento surge pelos idos do século XVII (SIQUEIRA, 2018, p. 94).

O autor explica, ainda, que a língua franca é uma língua de uso, de necessidade naquele contexto, e que poderá ser abandonada se houver outra que a substitua em novas relações. Entretanto, ao atribuir à LI o papel de franca, diante da sociedade atual com seu acesso às tecnologias na área da informação, comunicação, transporte, podemos perceber que a habilidade de adaptação dos falantes promove a intensificação, expansão e permanência dessa

---

<sup>21</sup>Destacamos esta palavra por seu caráter expressivo na definição de ILF utilizada por vários pesquisadores. (SEIDLHOFER, 2004; CANAGAJARAH, 2007; JENKINS, 2015)

<sup>22</sup>A palavra “outro” neste momento se refere ao falante não nativo de inglês.



língua a nível global, e que “a globalização dos tempos atuais tem nos mostrado que, dependendo de nossas atitudes e ações, nada no mundo de hoje é (ou será) tão estrangeiro quanto possamos acreditar” (SIQUEIRA, 2018, p. 101).

Jenkins (2000) inaugurou o conceito e a teoria de que falantes não-nativos desenvolvem habilidades de comunicação dentro de uma língua estrangeira de contato, adaptando-se ao sistema léxico-gramatical. Conforme Kirkpatrick (2007), estes falantes criam sistemas próprios de interação em que produzem e legitimam variedades e variabilidades de LI com o objetivo de estabelecer o diálogo, a inteligibilidade na comunicação, transcendendo fronteiras e expressando ideologias, são, portanto, falantes multilíngues. Tomando por base os estudos e definições de Jenkins, ao considerar o ILF e seus falantes multilíngues, conceituamos, de modo geral, que o multilinguismo, presente nas “complexas e emergentes naturezas” (JENKINS, 2015, p. 77) das relações entre falantes de diferentes línguas maternas, ocorre por meio do processo de desenvolvimento de suas habilidades de co-construção, de negociação de significados em contextos diversos e adversos.

A compreensão do Inglês como Multilíngua Franca (JENKINS, 2015) representa a assimetria e a heterogeneidade das relações de poder instituídas por meio da língua e da hegemonia, o que é uma característica de um país econômico e politicamente dominante. Esta, por sua vez, deixa de existir em uma sociedade globalizada em que a capacidade de adaptabilidade da língua e de seus falantes à situação gera um engajamento mútuo em prol de uma comunicação ativa e real. Portanto, a comunicação vai além dos usos padronizados léxico-gramaticais e alcança um status de estar em constante transformação, constituindo-se enquanto viva.

Assim, o inglês perde seu caráter hegemônico, territorialista e legitima a desterritorialização, considerando outras estruturas linguísticas e expressões culturais, de modo que “[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais “ (BRASIL, 2018, p. 242).

Esse conceito, com foco na função social e política da LI, é um grande passo ao se compreender que não há um inglês padrão ou padronizado – estadunidense ou britânico – que deva ser unicamente ensinado, mas sim um inglês que seja entendido por múltiplos falantes, não padronizado, descolonizado, transnacional. Seria, então, um inglês que atenda interesses e necessidades de falantes não nativos e que podem incluir suas experiências linguísticas de sua língua materna na interação por meio da LI. Desse modo, o estudante tem sua identidade

respeitada e potencializada no desenvolvimento de suas capacidades de expressão de modo contextualizado, dialógico e ideológico, por meio de pluri/multilinguagens.

Sobre o ILF defendido pela BNCC, Duboc (2019) analisa que o componente curricular de LI apresenta uma mistura entre as teorias já estabelecidas desde sua conceituação, o que a pesquisadora chama de ILF “*made in Brazil*” (p. 11). De acordo com Duboc (2019), este ILF se constitui por novas reflexões e conceituações de estudiosos de universidades brasileiras (JORDÃO, MARQUES, 2018; RAJAGOPALAN, 2010; ZACCHI, 2018), o quais consideram o caráter transdisciplinar e crítico do ensino de uma língua estrangeira e propõem um letramento transnacional, valorizando o contexto e o uso local da linguagem.

Por este viés, a contribuição social, crítica, política e ideológica é algo intrínseco à linguagem. Ela está imbricada nas intenções, nos usos, nas articulações das expressões do pensamento, nas práticas de interação em qualquer língua, inclusive em uma estrangeira. A BNCC (2018) indica a “[...] aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (p. 241). Dessa forma, não há como desvincular a língua(gem) do ato de se posicionar politicamente sobre alguma situação, das escolhas lexicais, das construções gramaticais que são intencionais e revelam ideologias.

Assim, a compreensão da língua como prática social se sustenta pela concepção dialógica da língua do Círculo bakhtiniano, uma vez que entende que a língua(gem) só ocorre na relação com o outro. Duboc (2019) vai mais além, dentro dos estudos do Círculo, e compreende a língua não apenas como dialógica, mas também heteroglóssica e refratária.

A língua, enquanto dialógica, considera a relação de sentidos que se constituem na interação entre sujeitos. Relações estas que são necessárias para o estabelecimento da língua e da linguagem por meio de enunciados, materializados na palavra enquanto signo ideológico. Para o Círculo, “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 181). Portanto, os enunciados são repletos de valores históricos e sociais de seus falantes.

Ao considerar a língua enquanto refratária, Duboc (2019) entende o signo como produtor de possibilidades infinitas de sentidos, de valores que são impossíveis de serem pré-estabelecidos pelos falantes, pois se multiplicam na relação com o outro. É nesse jogo de interesses, promovidos pela natureza constituinte em todos os sujeitos como seres ideológicos, que se dá o embate marcado pelo “discurso da luta de classes” (DUBOC, 2019, p. 15), levantado pelo Círculo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

Já ao considerar a língua como heteroglóssica, Duboc (2019) analisa a multiplicidade de discursos que podem ser concebidos na ação da interação dialógica e refratada. Segundo a estudiosa, germinam diferentes enunciados que geram novas percepções da palavra, do signo, dos sentidos que se dão por meio da diversidade de contextos e de sujeitos historicamente constituídos. A autora explica que: “[...] a heteroglossia surge como o discurso de outrem na língua de outrem encerrando uma autoria já refratada. Trata-se, pois, do entrelaçamento de múltiplas vozes ou perspectivas individuais e sociais, atestando para o fato de que ninguém é autor da palavra proferida”. (p. 15). Sendo assim, não há homogeneidade de linguagem, pois não há um falante original, isto é, detentor da criação da palavra, porque se há o entendimento de falante-sujeito, há o entendimento da construção do ser social. Concebemos a constituição do sujeito de forma heterogênea, visto que é constituído ideologicamente por diversos discursos que o perpassam histórico-socialmente, o formando e o transformando conforme o contexto e a interação com outros. Siqueira (2018), conclui que

Vivemos tempos de rompimentos de fronteiras, de negociação de poder e imprevisibilidades. Na minha ótica, nesse pormenor, a rota “centro-periferia”, exatamente por conta da expansão da língua inglesa pelo mundo, vem, a cada dia, se vendo forçada a operar em outras bases de poder. Um exemplo disso é o destronamento do falante nativo que, mesmo a contragosto de muitos, foi destituído de sua aura de divindade e hoje habita o espaço dos mortais, ou seja, está nivelado no seu status a qualquer usuário de inglês de qualquer parte do mundo. (SIQUEIRA, 2018, p. 109-110)

Desse modo, a língua inglesa, a partir do conceito de Língua Franca, é definida como globalizada com falantes multilingues. O ILF *made in Brazil*, porém, abrange a concepção ILF de língua voltada para a valorização e respeito à diversidade de falantes transnacionais, que negociam significados e influenciam a comunicação com seus próprios conhecimentos de sua língua materna, promovendo a inteligibilidade, e acrescenta o olhar político ao falante brasileiro e suas características sociais, culturais e ideológicas, o que estreita a ligação desta concepção com o Círculo de Bakhtin.

## 2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A descrição dos procedimentos metodológicos adotados para analisar o conjunto da pesquisa pode ser considerada um modo de compreender como as relações entre o pesquisador/a e a pesquisa se dão e por quais motivos houve a necessidade e a relevância em

se analisarem tais espaços, condições e sujeitos. No caso desta pesquisa, à luz da Linguística Aplicada, nosso espaço é a escola pública, a educação básica, e, mais especificamente, a etapa referente ao ensino fundamental II. Nossos sujeitos inclusos no processo de reflexão desta pesquisa são docentes do componente curricular de língua inglesa do ensino fundamental II. De forma ampla, os docentes da rede pública paranaense, mas abrange, ainda, os docentes de quaisquer áreas/componentes curriculares de escolas públicas ou privadas que entendem a necessidade da discussão sobre gênero como construção social na escola. Além disso, inclusos também em nossa reflexão estão os discentes que são parte fundamental objetivada pelo processo de mudança social.

Sendo assim, esta dissertação segue caminhos que delimitam diretrizes lógicas de investigação, pesquisa e estudo, de modo a produzir um sistema que vise à organização do pensamento científico e o desenvolvimento discursivo da reflexão acerca do gênero.

#### 2.4.1 NATUREZA DA PESQUISA, ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada de paradigma de teoria crítica e pós-crítica. Aplicada porque visa produzir conhecimento que possa efetivamente ser aplicado ajudando a alterar, complementar e aprofundar estudos e conhecimento, isto é, de interesse imediato e prático na solução de problemas locais, regionais e globais<sup>23</sup>. O paradigma de teoria crítica considera as interações sociais para significar as interpretações. Este paradigma valoriza as construções e as interações em diferentes contextos sociais que corroboram com a prática social de linguagem pautada na teoria dialógica do Círculo (VOLÓCHINOV, 2018), pois ao compor os procedimentos metodológicos e analíticos escolhidos para este estudo, já fomos conduzidos ao entendimento pedagógico do dialogismo bakhtiniano. Para o Círculo, o valorar remete à retribuição do sentido ao enunciado, delimitando inesgotáveis possibilidades de posicionamentos axiológico-discursivos acerca de determinado texto (VOLÓCHINOV, 2018). Ao considerarmos este estudo quanto à relação que se estabelece entre pesquisador, pesquisa, contexto e análise, entendemos uma possível avaliação social com base nas construções de interpretações materializada no/pelo diálogo desta relação, que ocorre com os documentos oficiais da educação, na esfera escolar, com o LD.

---

<sup>23</sup> O que difere da Natureza Básica ou Pura em que não se precisa solucionar um problema real ou social. Aprofunda-se um conhecimento e não há necessidade de aplicação imediata. São classificações diferentes, porém não excludentes. FLEURY, Maria Tereza Leme FGV-EAESP; Werlang, Sergio R. C., FGV-EPGE. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. GV pesquisa; anuário de pesquisa 2016-2017.

Vemos ainda que nossa pesquisa possui uma vertente pós-crítica por tratar de temas de cunho social relacionado ao período pós-moderno. Paraíso (2004) e Ribeiro (2016) expõem as influências “da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc” (RIBEIRO, 2016, p. 290) em estudos mais recentes voltados à contribuição para com a educação. Esses temas estão presentes no paradigma de pesquisa e tem sido uma perspectiva defendida como parte de tudo, isto é, está em diálogo com diversas práticas sociais, políticas e culturais, inclusive com trabalhos relacionados ao currículo escolar.

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (RIBEIRO, 2016, p. 290).

A reflexão acerca das teorias crítica e pós-crítica leva a compreender que existem semelhanças e diferenças, com focos diferentes, porém ambas se propõem a discussões relacionadas, como linguagem e cultura, por isso, podem estar entrelaçadas. Lincoln e Guba (1981) afirmam que “na realidade, os diversos paradigmas estão começando a se mesclar” (p. 170).

A abordagem é qualitativa com aspectos quantitativos, que intenciona analisar uma coleção de livros didáticos de LI do Ensino Fundamental II, bem como a relação de diálogo entre os documentos que embasaram sua escolha e seus conteúdos, com base na perspectiva dialógica bakhtiniana.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008):

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também é chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Nesse sentido, esta pesquisa analisa a quantidade de ocorrências do tema gênero como construção social, nos LD de LI, mas principalmente a qualidade de enunciados que tratam

desse tema, considerando como parâmetros os postulados do Círculo de Bakhtin, as discussões em torno do gênero e os documentos direcionadores da educação.

Reis (2006) explica que a pesquisa qualitativa é subjetiva e sua análise ocorre por meio dos conhecimentos e experiências de comportamentos dos atores sociais, mas também do sujeito pesquisador, que pode imprimir seu interesse na compreensão das relações humanas e, assim, fazer a análise se tornar mais significativa, sempre aberta a novas interpretações, nunca acabada. A autora também defende que dados quantitativos são importantes para a delimitação e recorte da pesquisa, podendo influenciar e colaborar na interpretação dos dados qualitativos. Esta interpretação está ligada à ontologia, à epistemologia e à metodologia.

No que se refere à ontologia, conceituamo-la como realismo histórico (LINCOLN, 2006), por meio da qual reconhecemos a realidade observável constituída por poderes e mecanismos de organização. Assim, o modo que se dará a conceitualização dos objetos, conceitos e outros é “influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, cristalizados ao longo do tempo” (LINCOLN, 2006, p. 173). O entrelaçamento da história com os elementos da natureza ocorre pelo processo de estudo de forma contextual, considerando a interação do sujeito com o ambiente em que está inserido (LINCOLN, 2006). A epistemologia, por sua vez, se ocupa em investigar a fonte do conhecimento, e foi direcionada ao subjetivismo, pois prioriza as capacidades do sujeito e de sua formação com base em mediações por valores.

Há relação entre as reflexões acerca dos conhecimentos e a realidade da natureza do ser que reflete as múltiplas experiências e valores. Esta relação da ontologia de realismo histórico, que se baseia na ligação entre pesquisador, pesquisa e contexto, com a epistemologia subjetivista (LINCOLN, 2006), que busca por uma construção coletiva transacional, revela como se acredita que o conhecimento é gerado. Ambos os posicionamentos – ontológico e epistemológico – levam o pesquisador ao patamar de agente que atua na construção da percepção da realidade e considera os estudos e conhecimentos acumulados e valorados ao longo do tempo.

A compreensão das possibilidades de valoração, por sua vez, conduz a uma metodologia de pesquisa que entenda a investigação, formulação e sistematização do estudo conectado em um contexto social, é a chamada metodologia dialógica/dialética (LINCOLN, 2006). Com isso, estão unidas a ontologia, a epistemologia e a metodologia, crenças que remetem aos paradigmas crítico e pós-crítico.

Os aspectos metodológicos são considerados a partir tanto do conhecimento do pesquisador de forma lógica, científica e formal, pois precisa muitas vezes inferir dados de

modo quantitativo a fim de descobrir padrões ou recorrências, quanto do conhecimento das vivências, contextos e percepções sobre o conteúdo, como as experiências inerentes ao sujeito-pesquisador e que lhe permite avaliar, refletir, ponderar e (re)explorar os documentos e conteúdos de forma cuidadosa e significativa.

Esta reflexão e análise precisam ocorrer de forma a não produzir um julgamento acerca da produção do outro, principalmente no que concerne aos LD, tão necessários ao trabalho do professor no contexto de sala de aula. É fundamental uma análise com reconhecimento e ética.

Por nosso estudo estar embasado em documentos que colaboram/orientam/direcionam a educação, entendemos que, embora voltado para análise relacionada à LI, ele está ligado a quaisquer outros componentes curriculares, vez que transcende as barreiras disciplinares. Compreendemos, também, que, ao relacionarmos as discussões da relação do gênero como construção social aos TT/TCT, abrimos a possibilidade de qualquer componente estar amparado a discutir este e outros assuntos de cunho social em sala de aula.

Indicamos a possibilidade de assim, com base em nossos objetivos e encaminhamentos de pesquisa, reconhecermos que nosso trabalho, conforme sua tipologia, classifica-se como uma análise de pesquisa documental.

A análise dos materiais documentais é feita por meio de uma associação entre a pesquisa qualitativa e com aspectos quantitativos para buscar dados sobre os LD, análise do Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Base (1996), Plano Nacional de Direitos Humanos (1996 e 2009), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) e levantamento de trabalhos relacionados.

Foram analisados, na coleção de LD de LI vigentes no Estado do Paraná e nos documentos embaixadores da educação, os enunciados que tratam gênero como construção social, com seus aspectos similares e não similares dentro das possibilidades da interpretação do conhecimento histórico e fundamentação teórica que os abarca, sempre nos voltando para o estímulo da ação, da emancipação, da transformação social, da equidade, da justiça social. Os documentos serão discutidos no momento da análise.

Ao se configurar como pesquisa documental, este estudo nos permite transitar entre os materiais analisados, o LD e os documentos oficiais. Conforme Lüdke (2013), a investigação documental pode utilizar-se de diversos materiais, como memorandos, livros, cartas, leis, normas, entre outros, o que colabora na formulação de hipóteses e de questionamentos acerca da análise. Junior, Santos, Schnekenberg (2021) explicam que Guba e Lincoln (1981):

(...) definem a Análise Documental como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. (JUNIOR; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021, p. 40)

Com a análise de documentos, acreditamos ser possível refletir acerca dos mecanismos que atuam de modo a propiciar a crítica e transformação social.

Lüdke (1986, p. 39) levanta pontos positivos sobre a análise documental:

- Fonte estável e rica;
- Fonte de evidências;
- Fonte contextualizada de informação;
- Fonte não recreativa;
- Baixo custo.

Dessa forma, a pesquisa documental reflete uma análise firmada em informações aparentemente mais palpáveis, críveis e objetivas, embora ainda sejam dependentes do olhar do analista que a compreende, refletindo sobre os interesses, escolhas políticas e ideológicas que subjazem o discurso do sujeito produtor daquele documento.

Por ser uma pesquisa documental, os documentos elencados por meio da pesquisa e análise bibliográfica irão compor nosso trabalho, pressupondo valores de formação ideológica e discursiva, seja por meio dos documentos embaixadores, seja pela coleção de LD.

Conforme Reis (2006, p. 108):

a investigação decorre da identificação de uma área intrigante, do refinamento do pensamento a respeito daquela área, da seleção de um foco e de procedimentos pedagógicos para explorá-lo; adaptações dos procedimentos à área a ser explorada; interpretação dos resultados, e decisões sobre implicações e ações futuras.

Assim, a exploração dos materiais nos permite compreender possíveis análises dos enunciados que ocorrem nos LD de inglês e como a reflexão do gênero como construção social pode ser abordada por eles, o que promove o desenvolvimento profissional e social do docente, esteja ele em formação inicial ou em formação continuada.

A forma pela qual se baseia a análise dos dados da pesquisa documental está intimamente ligada aos conhecimentos que o pesquisador tem, enquanto, no caso em questão,



professor da rede pública de ensino básico, bem como à sua formação inicial e continuada. Ao analisar documentos, as experiências, os (re)conhecimentos buscados durante o levantamento bibliográfico, as leituras feitas e a reflexão acerca dos dados coletados refletem os anseios e as necessidades práticas do trabalho docente e os direcionamentos à educação.

A análise de documentos permeia a reflexão das informações obtidas pelos documentos parametrizadores da educação e a criticidade axiológica proveniente do exame e da reflexão sobre enunciados elencados na coleção de livros didáticos de língua inglesa por meio de tema. A seleção dos documentos e a análise dos conteúdos possibilitam considerar a categorização e o enfoque dos aspectos investigados.

Conforme Lüdke (2013), a categorização do material ocorre após sucessivas releituras que dão visão a uma possível divisão dos elementos, sempre mantendo uma ligação coerente entre eles, assim como uma reflexão acerca das informações declaradas e subjacentes aos textos. Sobre esta análise e reflexão, o autor afirma: “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvendando e desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (p. 48).

Para ilustrar, produzimos o quadro abaixo, que representa os aspectos metodológicos adotados para esta pesquisa. Vemos que a condução destes aspectos é direcionada ao reconhecimento da influência que os envolvidos na pesquisa possuem, mesmo não estando diretamente ligados a ela, a saber, são considerados e valorados os contextos histórico, social, político e cultural dos pesquisadores, dos docentes, dos discentes, dos autores do LD, dos teóricos, dos LD.

**Quadro 2 – Aspectos metodológicos**

	<b>Definição</b>	<b>Conceito adotado</b>	<b>Motivo</b>
<b>Natureza da pesquisa</b>	Classificação conforme o objetivo do conhecimento	Aplicada	Preocupa-se em gerar conhecimento e criar soluções para problemas da sociedade.
<b>Tipo de pesquisa (abordagem)</b>	Classificação da análise dos dados. A relação com os dados.	Qualitativa com aspectos quantitativos	Considera a relação com o mundo de modo subjetivo, porém traz dados quantificáveis para embasar a relação.
<b>Tipo de pesquisa (procedimento)</b>	Classificação de como ocorre a coleta de informações e dados	Documental	Elaborada a partir de materiais documentais publicados.
<b>Ontologia</b>	Modos de ser, da concepção de realidade, o que é possível conhecer sobre ela.	Realismo Histórico	Considera que a realidade está ligada ao contexto.
<b>Epistemologia</b>	Modos de pensar para produzir sentidos e saberes, como ver a realidade ou como deveria ser vista.	Subjetivista	Considera que o conhecimento se produz pelo sujeito, por valores de todos os seres envolvidos. O investigador compreende e assume que sua

			subjetividade, assim como a subjetividade dos investigados, naturalmente, influencia o resultado da pesquisa que é mediada por valores (PINTO, ALBUQUERQUE, RODRIGUES at al, p. 10, 2022)
<b>Metodologia</b>	Modos de investigar. “Como o pesquisador irá proceder para alcançar os resultados almejados”. (PINTO, ALBUQUERQUE, RODRIGUES at al, p. 08, 2022)	Dialógica/dialética	A investigação ocorre considerando o contexto histórico e social no diálogo com os sujeitos.
<b>Paradigma</b>	Conjunto de pressupostos: Ontológicos, epistemológicos e metodológico conforme a abordagem da realidade. “são comumente entendidos como um conjunto de crenças básicas, ou concepções de mundo que orientam a atuação dos pesquisadores” (PINTO, ALBUQUERQUE, RODRIGUES at al, p. 05, 2022)	Teoria crítica e pós-crítica	Preocupa-se de forma crítica sobre como as questões sociais dialogam. A realidade é construída pelas interações entre os sujeitos. “o conhecimento não se acumula, ele se transforma e cresce a partir de novas perspectivas sociais, culturais, políticas, econômicas, étnicas e de gênero, que recontam a história a partir de um processo dialético” (PINTO, ALBUQUERQUE, RODRIGUES at al, p. 11, 2022)

Fonte: os autores com base em: Lincoln, Y. S.; Guba (2006) e Pinto; Albuquerque; Rodrigues at al (2022)

O percurso de estudo e análise desta pesquisa por meio da delimitação destes paradigmas legitimam o panorama de investigação do LD de LI, pois se adequa aos levantamentos e aos objetivos a que este trabalho se propõe. Lincoln e Guba (2006) acreditam que pode haver reintegração entre as culturas e as crenças, para que a liberdade e a autodeterminação sejam promovidas por meio da

ênfase sobre a investigação que reflete valores ecológicos, sobre a investigação que respeita as formas comunais de viver que não são ocidentais, sobre a investigação que envolve uma intensa flexibilidade no que diz respeito ao modo como nossas investigações são influenciadas por nossas próprias posições históricas e de gênero (...) (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 190).

Por isso, os interesses de nosso trabalho estão atrelados ao quadro acima, pautando-nos, como pesquisadores/as, que, como afirmam Pinto, Albuquerque, Rodrigues at al, (2022), parte de uma “postura de revelador da realidade escondida, buscando minar a ignorância e os

mal-entendidos reproduzidos historicamente” (p. 11), com vistas a sujeitos que assumam pesquisas com estas características e que conseqüentemente “seja possível desvelar a realidade por trás das estruturas de poder, em busca da justiça social” (p. 11). Sobre o desenvolvimento pedagógico das discussões acerca do gênero como construção social no currículo, Silva (1999) conclui que

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo corporifica e produz relações de gênero. (SILVA, 1999, p. 97)

Assim, nossa pesquisa se sustenta nesses aspectos metodológicos que constroem e conduzem o desenvolvimento da investigação, a análise dos documentos, a reflexão acerca das leituras e as conclusões ao fim de todo o processo.

### 3 GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL EM DOCUMENTOS EMBASADORES DA EDUCAÇÃO

A educação está direcionada por documentos – leis, decretos, resoluções, pareceres, acordos – que estipulam conceitos, concepções, conteúdos e indicam encaminhamentos ao ensino e à aprendizagem de modo a formar e a formalizar os saberes necessários ao desenvolvimento integral do estudante. São documentos que promovem tanto o acesso a conhecimentos que colaborem com a educação em seu âmbito curricular, quanto em seu âmbito humano, social, cultural, histórico.

Entendamos que todos os documentos se ligam uns aos outros, pois são embaixadores da educação brasileira, direcionadores para, entre outras situações, a produção dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas. São indicadores das metodologias de ensino utilizadas por docentes e, por isso, fundamentalmente (e teoricamente) devem/deveriam ter um discurso que corrobore com o objetivo em comum de colaborar, instruir, apoiar e garantir um conjunto de condições favoráveis ao direito de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos discentes.

Sendo assim, os documentos devem estar em consonância um com outro, compondo-se de enunciados que dialoguem, incluindo aqui o próprio LD como gênero discursivo<sup>24</sup> e que, como os demais documentos, está repleto de enunciados que refletem e refratam ideologias, conforme o contexto histórico e social dos sujeitos que os produzem e reproduzem. O LD, por esta perspectiva, é por si só um grande GD, pois possui algumas características que assim o podem identificar: elementos composicionais, tema e estilo que se elaboram em enunciados relativamente estáveis, abarcando outros GD de modo didatizado, para fins pedagógicos. Obviamente, há também interesses políticos, econômicos e sociais que se refletem na produção e conteúdos representados no LD, além de intenções de venda e manutenção, propagação ou transformação de determinados comportamentos na sociedade em que ele circula.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso “(...) refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), isto é, nos documentos oficiais que embasam

---

<sup>24</sup> Entendemos o LD como um GD, assim como SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. Livro didático como gênero do discurso complexo, Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011 e SILVA, Solimar Patriota. Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9113@1>. Acesso em: 02 jul. 2022.

a educação brasileira transparecem os embates sociais que querem difundir por meio da linguagem.

Dentre os documentos oficiais, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Plano Nacional de Direitos Humanos (1996, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Os dois primeiros documentos dizem respeito a uma gama de práticas estimuladas e exigidas para o convívio em sociedade, não apenas, mas também, vinculadas à educação. Compreendemos que, por esta pesquisa estar tão intimamente ligada aos movimentos de respeito às diferenças e à justiça social, faz-se necessário trazer estes documentos à discussão.

No Brasil, por uma questão de mudança de contexto tanto econômico, cultural, social quanto político-ideológico, temos documentos que foram atualizados e/ou trocados. É o caso dos PCN e da BNCC. Os primeiros (1997, 1998 e 2000) são tidos por alguns pesquisadores como ultrapassados e que sua utilização é apenas a critério histórico, enquanto que o segundo é o documento vigente, que deve ser considerado o regente da educação na atualidade (DIAS, FERREIRA; SILVA, 2019, RIZZO, 2020). Por outro lado, há estudos que se opõem a isso, entendendo serem ambos – PCN e BNCC – documentos que se completam, complementam-se, uma vez que seus próprios objetivos, características e nomes – parâmetros e base – não se contradizem (PEREIRA; PEREIRA, 2018; MONTEIRO, 2021; SANTOS; JACOBS, 2021; BRITO; VALÉRIO, 2022). Assim, como não há consenso sobre isso e o próprio MEC (Secretaria de Educação do Ministério da Educação) não deixa nítida a exclusão dos PCN, produzindo até alguns guias que indicam a vigência de ambos, entendemos e optamos por utilizá-los como documentos complementares um ao outro em nossa pesquisa.

A fim de compreender as possíveis razões do aparecimento nos PCN e o desaparecimento na BNCC dos temas relacionados ao gênero como construção social, fizemos buscas pelos documentos que embasam ambos, ou seja, a fim de investigar se PCN e BNCC, têm por base o(s) mesmo(s) documento(s) e qual(is) o(s) motivo(s) de um apresentar e o outro silenciar a discussão sobre determinados temas.

Existem também orientações locais, regionais, nacionais e internacionais que direcionam a educação a uma formação voltada ao respeito à diversidade. No Brasil, os PCN e a BNCC são considerados marcos nos direcionamentos da educação. Ambos estão embasados em leis, decretos, resoluções, pareceres e acordos que envolvem decisões federais e mundiais. Estas estão arraigadas a planos de desenvolvimento humano e social, que veem na educação

uma possibilidade de alcance de uma mudança a partir da base, das crianças e dos adolescentes, e possa desenvolver, transformar e melhorar o convívio em sociedade, de modo a estimular o respeito, a justiça, a equidade e a tolerância.

Como documentos legais embasadores dos PCNs e da BNCC, escolhemos os quatro que consideramos mais consistentes e emblemáticos diante de sua magnitude histórica, atemporalidade e amplitude social: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH, 1948), a Constituição Federal do Brasil (doravante CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB, 1996) e o Plano Nacional de Direitos Humanos (doravante PNDH, 1996, 2009). Em todos eles, em ordem cronológica, focalizamos em como trazem – ou não – a discussão sobre o gênero como construção social na sociedade, tanto as aproximações e quanto os distanciamentos da temática gênero social. Consideramos, durante a análise, o contexto histórico e social de suas produções; suas abordagens acerca do ensino de língua inglesa; e como indicam o trabalho com os temas de cunho social, mais especificamente na relação do gênero como construção social em enunciados de atividades, notas explicativas e instruções propostas/sugeridas/indicadas no LD pelos autores. Também fazemos uma comparação entre os PCN (1998) e a BNCC (2018) com foco no discurso de ambos sobre gênero por meio de Temas Transversais e Temas Contemporâneos Transversais, a partir de agora, TT e TCT respectivamente.

### 3.1 O QUE DIZ A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ampara individual e coletivamente, visando proteger e criar medidas fundamentais de sobrevivência dos seres humanos. Foi pensada diante do contexto de pós-guerras, em que atrocidades foram cometidas, com a pretensão de garantir condições mínimas de respeito, paz, igualdade e liberdade, por meio de direitos à moradia, à saúde, à educação, ao transporte, ao saneamento, dentre outras necessidades básicas. O direito das pessoas de serem valorizadas quanto à sua diversidade e terem as mesmas possibilidades de convivência, independentemente de sua raça, cor, sexo, gênero, religião, idioma, etnia, posição social, idade etc. Embora não tenha força de lei, originou acordos e tratados internacionais que garantem os direitos de todos. Atualmente, conta com 193 países signatários, dentre eles o Brasil.

Analisando este documento com foco no que diz sobre o gênero como construção social, ou o que pode estar refletido nele sobre o respeito à diversidade/orientação sexual, destacamos os seguintes excertos.

Da Declaração Universal dos Direitos Humanos, evidenciamos o Artigo 26.

Artigo 26 (...) 2. A instrução será orientada **no sentido do pleno desenvolvimento** da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos **direitos do ser humano** e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (destaques nossos).

Ao entender a instrução como conhecimento adquirido por meio de instituições escolares, vemos a preocupação da ONU com o processo de desenvolvimento do estudante. Seu objetivo é prepará-lo para a convivência em sociedade, respeitando as diferenças, os direitos de todo ser humano e compreendendo que há de se conservar a paz.

Sobre a palavra “personalidade”, o dicionário *online* Priberam<sup>25</sup> traz como características relacionadas à formação do sujeito quanto as suas características pessoais e sociais:

personalidade  
personalidade | n. f.  
per·so·na·li·da·de  
(latim tardio *personalitas*, -atis, do latim *personalis*, -e, pessoal) substantivo feminino  
1. Caráter ou qualidades próprias da pessoa.  
2. Individualidade consciente.  
3. Pessoa conhecida devido às suas funções, à sua influência, etc.

O dicionário *online* Aurélio traz definição semelhante:

Significado de Personalidade  
substantivo feminino Pessoa; qualidade ou estado de existir como pessoa. As características próprias e particulares que definem moralmente uma pessoa.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> <https://dicionario.priberam.org/personalidade>. Acesso em: 27 de set. 2021

<sup>26</sup> <https://www.dicio.com.br/personalidade/>. Acesso em: 22 set. 2021

Considerando as definições acima, vemos que o artigo 26º da Declaração reconhece que as características, a personalidade dos seres humanos, podem ser construídas por meio do processo de desenvolvimento do pensamento, da reflexão e do entendimento dos direitos de cada cidadão perante à sociedade. Para Kraemer, Lunardelli e Costa-Hübes,

As condições materiais da socialização, conseqüentemente, determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade em uma época e em um meio determinado. A principal característica desse processo de apropriação do meio social é criar no homem [mulher] aptidões novas, funções psíquicas novas. Isso demonstra que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social e que o sujeito, por meio da relação com outras pessoas, evolui de formas elementares para formas mais abstratas, o que o auxilia a reconhecer e a controlar a realidade (KRAEMER, LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 72).

Este processo de construção da personalidade, sendo social, pode ocorrer pela instrução, ou seja, denota a possibilidade de que na, e por meio da, escola pode-se mediar a análise e a reflexão do/a aluno/a a fim de que sua formação produza qualidades que promovam uma vivência em harmonia com a diversidade de outros sujeitos. Nessa perspectiva, a personalidade é tida como individual, porém é construída pelas relações sociais, coletivas e históricas. Os estudantes devem ser ensinados, instruídos, mediados à compreensão e ao respeito às diferenças de modo que sua personalidade coexista individualmente para o bem alcançado coletivamente.

Ao focar na expressão “direitos do ser humano”, ainda nos referindo ao artigo da 26º da Declaração, fomos conduzidos a outro trecho do mesmo documento que indica quais são alguns destes direitos. Destacamos estes:

#### Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

#### Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Chama-nos a atenção neste trecho, primeiramente, já no início do artigo 1, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos”. Isso demonstra a



preocupação em atender evidentemente todas as pessoas, no que concerne a sua liberdade e seus direitos legais. Merece nosso olhar uma segunda passagem em que a Declaração estabelece direitos e liberdades: “sem distinção de (...) sexo, ou de outra natureza”, ou seja, há abertura para que todas as pessoas sejam livres e possam desfrutar de seus direitos igualmente. No LD de LI, volume destinado ao 9º ano, temos um enunciado que traz a reflexão acerca do estabelecimento dos direitos de igualdade entre os gêneros. Antes do texto que discute a proposição de uma lei que indica a realização de tarefas domésticas independentemente do sexo, o autor questiona: “Na sua opinião, quando a igualdade de gênero começa?” (FRANCO, 2018, p. 42 – tradução nossa)<sup>27</sup>, o que se relaciona aos artigos 1º e 2º da DUDH, tanto por validar que os direitos iguais são adquiridos desde o nascimento, quanto por igualar estes direitos sem considerar o sexo do sujeito.

Após a leitura do texto, os/as alunos/as são novamente instigados/as a refletir sobre a igualdade por meio da seguinte questão: “Você acha que uma lei forçando crianças, sem considerar o gênero, a ajudar com as tarefas domésticas pode ajudar a acabar com a desigualdade de gênero? Por quê (não)?” (FRANCO, 2018, p. 43 – tradução nossa)<sup>28</sup>, aqui reconhecemos a promoção da interferência de políticas públicas que influenciam a transformação de um possível comportamento desigual. Isso se relaciona ao art. 26, sobre a instrução orientada ao desenvolvimento da personalidade do sujeito e do fortalecimento ao respeito.

Ressaltamos que a DUDH não define a palavra sexo, portanto, considerando os mais de 70 anos de sua proposição, não podemos validar que se refere a apenas sexo biológico ou também como sinônimo de identidade de gênero. Contudo, se há a expressão “outra natureza” podemos incluir a diversidade e a infinidade de identidades provenientes do gênero construído socialmente que hoje circundam nossos contextos.

Conforme Butler (2003) as identificações constitutivas fixam identidades e essas identificações

múltiplas e coexistentes produzem conflitos, convergências e dissonâncias inovadoras nas configurações do gênero, as quais contestam a fixidez das posições masculina e feminina em relação à lei paterna. Com efeito, a possibilidade de identificações múltiplas (que finalmente não são redutíveis a identificações primárias ou fundadoras, fixadas em posições masculinas e

---

<sup>27</sup> *In your opinion, when does gender equality start?*

<sup>28</sup> *Do you think a law forcing children, regardless of gender, to help with household tasks can help end gender inequality? Why (not)?*

femininas) sugere que a Lei não é determinante e que “a” lei pode até não ser singular (BUTLER, 2003, p. 103-104)

Por conseguinte, a própria sexualidade ocorre, é igualmente definida e significada por meio da Lei, que a cria enquanto parâmetro, e, por vezes, determina, impulsiona e estrutura a sociedade conforme as instituições culturais heterossexualizadas. A filósofa também afirma que a identidade se constrói pela significação e ressignificação do processo de condições em que os discursos ocorrem na sociedade (BUTLER, 2003, p. 2007).

Scott (1989) corrobora Butler (2007) ao afirmar que o desenvolvimento de significações depende do espaço e tempo em que processos políticos de posicionamento se enfrentam:

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1989, p. 28).

Scott (1989) também indica que a política – no sentido de diferentes atores – foi produzida com base no gênero, mas que novas estratégias políticas têm redefinido os conceitos de família e de sexualidade e que isso possibilitará novas reflexões e conjunturas de igualdade entre o sexo, a raça e a classe social.

### 3.2 O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como “Constituição cidadã” por estipular direitos aos brasileiros e brasileiras e ter sido concebida democraticamente, teve seu contexto de produção pautado no período pós Regime Militar (que foi de 1964 a 1985), em que havia restrições às garantias de liberdade. A Assembleia Nacional Constituinte (01/02/1987-22/09/1988), composta por 559 congressistas, levou quase dois anos para produzir o documento que conta com 245 artigos que garantem os direitos aos cidadãos de forma democrática e liberal. É a sétima e mais longa constituição do Brasil, considerada uma das mais completas do mundo. Ela sugere/prescreve o conhecimento sobre diferenças culturais e realidades mundiais, e visa à convivência harmoniosa entre os diversos cidadãos, reconhecendo, nas diferenças, possibilidades de enriquecimento intelectual e social, e o desenvolvimento de pontos de vista com relação às práticas sociais do outro.

Acerca da Constituição Federal de 1988, verificamos que a Carta está embasada pela DUDH, a qual endossa, por meio de nosso documento maior, que, enquanto nação independente, devemos seguir os preceitos dos direitos humanos, como forma de equilibrar e obedecer ao interesse interno e externo, na relação com outros países também signatários da Declaração.

#### TÍTULO I

##### DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...)

II - prevalência dos direitos humanos; (...)

#### TÍTULO II

##### DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

###### CAPÍTULO I

##### DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Se pela Constituição Federal devemos internamente seguir um documento internacional – DUDH, estamos duplamente amparados a abraçar e a adotar os preceitos de uma relação baseada no respeito à diversidade, nos direitos de todo e qualquer humano e nos interesses sociais que precisam se atrelar às expectativas de uma sociedade que compreenda e conviva com o diverso. Ademais, considerando que “todos são iguais perante a lei” e “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, entendemos que a CF amplifica o alcance da lei, dizendo “todos, não faz distinção ou definição entre ‘homens e mulheres’”. Assim, ela não limita a uma constituição biológica/física os critérios do que seria homem e mulher, o que nos deixa margem para propor que esses gêneros possam estar relacionados à construção social.

Constatamos isso por meio do título da unidade 1 do LD destinado ao 7º ano “Nós somos todos humanos” (tradução nossa)<sup>29</sup> (FRANCO; TAVARES, 2020, p. 22), além desse título há uma foto distribuída em duas páginas, mostrando várias pessoas com características físicas diferentes, vestidas com roupas que fazem referência a religiões, culturas, países contrastantes. Logo abaixo do título da unidade, o enunciado em língua portuguesa promove uma reflexão em

---

<sup>29</sup> *We are all human.*

forma de questão que, inicialmente, coaduna com o título: “Todo mundo é diferente. Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê?” (p. 22), ou seja, como podemos ser todos humanos e, ao mesmo tempo, diferentes? Porém, com o devido direcionamento e com a imagem que retratam um grupo diverso de pessoas, vemos a ligação entre ambos: somos iguais perante a lei, mas diferentes em nossas identidades, particularidades, características físicas e psicológicas etc.

Tais enunciados trazidos pelo/a autor/a requerem exatamente a geração de discussões acerca da não distinção entre os direitos das pessoas, da igualdade em sermos sujeitos e ao mesmo tempo o respeito à diversidade. Além disso, com a pergunta “as diferenças entre as pessoas tornam a vida mais interessante? Por quê?”, os discentes são mediados/as a pensar em como seria se fôssemos iguais em aparência, hábitos, preferências, se não houvesse diversidade entre as pessoas, entre as sociedades, e como estas diferenças propiciam mudanças, transformações, enriquecimento de conhecimento e reflexão em relação ao respeito ao outro e a manutenção do direito de igualdade.

Na sequência, na CF, temos o Título VIII – Da Ordem Social, que trata mais especificamente da educação. Dele retiramos o seguinte excerto:

CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO  
SEÇÃO I  
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Ao apontar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”, a CF nos remete à formação integral discente voltada à convivência em sociedade, o que indica uma relação de respeito e de cooperação, partindo do ambiente escolar e seguindo para outros contextos. Já em “liberdade de aprender, ensinar”, entendemos que a todas as pessoas deve ser permitido e estimulado o aprender e o ensinar – aqui não se indica o que, como ou quem. O trecho denota a relação de diálogo que há entre o aprender e o ensinar que tanto ocorrem com o/a docente como com o/a discente que trabalham em conjunto. Além disso, se

há liberdade, há possibilidades deste ensino atender a diversas demandas, inclusive à social e à de gênero.

### 3.3 O QUE DIZ A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O terceiro documento direcionador em comum entre PCN e BNCC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao grande educador que colaborou imensamente para a formulação da lei. Antes desta ainda houve duas outras, uma de 1961 e outra de 1971. Após o fim do período de governo do regime militar (1964-1985), a LDB de 1971 foi considerada obsoleta por ter sido produzida e publicada durante esta época da história brasileira e por já estar com mais de 20 anos de vigência. Visando ampliar os direitos à educação, dar autonomia às redes públicas e atualizar as atribuições do trabalho docente, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a nova versão em seu primeiro mandato (1995-1998). Houve também atualizações desta lei, a última delas em 2021. No entanto, utilizaremos a LDB de 1996 e a versão atualizada em 2017 (Lei 13.415), já que ambas são mencionadas como embasadoras da BNCC. Independentemente da versão, a LDB prevê que a educação é obrigação do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando no preparo da vida social, qualificação para trabalho, por meio de liberdade de direitos, de expressão, de pensamento, do respeito à pluralidade, à diversidade e à tolerância, visando à solidariedade entre as pessoas.

No que concerne à LDB de 1996, um documento específico para a educação brasileira, vemos que, além de também corroborar com os objetivos de entendimento e do respeito aos direitos humanos, a Lei preconiza que as várias violências devem ser parte do conteúdo escolar, constando em materiais didáticos condizentes com a série e em suas respectivas diretrizes:

Art. 26. (...) § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Vemos também que o artigo 26 indica que tais conteúdos sejam tratados como temas transversais, incorporando-os às disciplinas curriculares. Eles devem ser o centro das preocupações sociais atuais, e, ao redor e conectados a eles, temos as temáticas das áreas curriculares.

(...) introduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual, não significa deslocar as matérias curriculares (...). Se os temas transversais forem apenas tratados como novos conteúdos a acrescentar aos já existentes, cumprirão apenas a função de sobrecarregar os programas e a dificultar a tarefa do corpo docente, sem qualquer benefício para os estudantes. (BUSQUETS et al, 1999, p. 36).

Isso promove, qualifica e autoriza qualquer professor a necessidade de trabalhar esses conteúdos em suas aulas, bem como confere aos autores de livros didáticos que se atenham a tais temas ao refletir acerca da pesquisa e na elaboração dos materiais.

Sobre a produção do LD, como já dissemos, o PNLD foi criado formalmente em 1985, entretanto desde 1929 já havia programas que buscavam colaborar com políticas públicas para a elaboração de materiais didáticos. Após algumas fases, a partir de 1996, a Secretaria de Educação Básica, em parceria com universidades públicas, obteve a responsabilidade de coordenar, estipular critério, avaliar e distribuir as obras. O alcance dos LD para todos os componentes curriculares ocorreu em 1997 e 2011, respectivamente para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O PNLD estipula as condições e as especificações necessárias às editoras que pretendem participar do pleito. O processo se desenvolve desde a leitura dos objetivos, critérios, prazos, condições de participação, inscrições entre outros, e itens do Edital 01/2018 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI)<sup>30</sup>. Dentre tantas informações, destacamos, do Anexo III, a exclusão das coleções que não estiverem de acordo com:

2.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação (...)

a. Constituição Federal de 1988

b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996)  
(...)

j. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009)  
(...)

r. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012) (BRASIL, 2018, p. 37-38)

---

<sup>30</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Edital 01/2018 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020#:~:text=O%20edital%20do%20PNLD%202020,federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e%20d> o  
Acesso em: 01 Out. 2022

Tais critérios de caráter eliminatório indicam que o PNLD considera necessário que os LD estejam embasados em documentos que direcionam a educação e o trabalho voltado ao social, demonstrando preocupação com o desenvolvimento humano de discentes – e docentes – que se utilizam desses materiais.

Neste mesmo edital 01/2018, ainda no Anexo III, vemos o que é obrigatório que a obra didática contenha:

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano a obra deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, **de gênero, de orientação sexual**, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de **direitos humanos**.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- d. **Promover positivamente a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; (BRASIL, 2018, p. 38-39 – Destaques nossos)

Por meio do excerto acima e dos destaques que fizemos em algumas passagens dele, reconhecemos que o LD deve corroborar com preceitos de respeito, equidade, diversidade e ações necessárias à constituição de uma sociedade mais igualitária, mesmo diante de tantas variações e diferenças entre os sujeitos. Araújo (2020) afirma:

Os aspectos socioculturais, concebidos no PNLD como compromissos sociais contemporâneos podem ser caracterizados como a leveza do pensamento, uma vez que possibilitam o contato com questões referentes à diversidade social, cultural, religiosa, racial e de gênero, sugeridas pelas “teorias feministas, queer, antirracistas, pós-coloniais e pós-modernista”, através de uma perspectiva transdisciplinar (ARAÚJO, 2020 p. 34).

Podemos compreender que a coleção de LI em estudo apresenta esses critérios, por meio de enunciados encontrados nos volumes de LD, principalmente o do 9º ano, adequado à faixa etária de 14 anos, quando se entende que o/a adolescente já teria alguns conhecimentos provenientes da mídia, de seu convívio familiar, escolar, para algumas discussões.

Vejamos o discurso – de palanque, como gênero discursivo – de Emma Watson, atriz, ativista dos direitos das mulheres e embaixadora da Boa Vontade da ONU Mulheres na campanha “*HeForShe*” (ElePorEla). Sobre a possibilidade de debate acerca do assunto feminismo e igualdade de direitos do discurso de Watson, o autor do LD propõe atividades entre discentes que os instiguem à reflexão e a ações de apoio ao direito das mulheres. Vemos no enunciado seguinte algumas questões geradoras de discussão que denotam o posicionamento ideológico do autor e sua pretensa tentativa de propiciar que os alunos repensem situações de desigualdade da sociedade:

Até que ponto é importante que as mulheres sejam independentes, lutem por si mesmas? (...) De acordo com o texto, não há país no mundo onde todas as mulheres possam esperar receber os mesmos direitos que os homens. Na sua opinião, como podemos fazer nossa parte para acabar com a desigualdade de gênero? Em pequenos grupos, faça uma lista das principais ações que podem ajudar a acabar com a desigualdade de gênero e forneça bons argumentos para apoiar seus pontos de vista (FRANCO, 2018, p. 40 – tradução nossa).<sup>31</sup>

Entendemos, por este enunciado, trazido pelo autor para compor as atividades propostas no LD, que há relação com diversos documentos até aqui apresentados, pois traz o discurso de igualdade, de promoção de reflexão crítica da sociedade, com referência também à (des)construção social do papel da mulher perante diferentes contextos culturais. Reconhecemos, pelas propostas de questionamentos, um direcionamento aos estudantes a pensar e argumentar acerca de ações que promovam o fim da desigualdade, porquanto se acredita que com cerca de 14 anos já teriam suporte, conhecimento, entendimento para tais discussões de fundo social.

Sobre a faixa etária, a BNCC indica que no Ensino Fundamental – anos finais, “os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração” (BRASIL, 2018, p. 60) e, além disso,

(...) tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais

---

<sup>31</sup> *To what extent is it important for women to be independent, to fight for themselves? (...) According to the text, there is no country in the world where all women can expect to receive the same rights as men. In your opinion, how can we do our part to end gender inequality? In small groups, make a list of the main actions that can help put an end to gender inequality and provide good arguments to support your views. (FRANCO, 2018, p. 40)*



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, 2017, p. 61).

É o caso do enunciado título de uma unidade do volume referente ao 9º ano da coleção *Way to English*, “Vivendo com as diferenças”, que traz a seguinte questão geradora de discussão: “Como seria a vida, se nós vivêssemos em um mundo sem diversidade?” (FRANCO, 2018, p. 56 – ambas traduções nossas)<sup>32</sup>, que discute a relevância de termos uma sociedade que entenda e respeite as diferenças. Nesta mesma unidade, o autor afirma que “A escola é um dos primeiros lugares onde nós aprendemos a viver com as diferenças” (FRANCO, 2018, p. 62 – tradução nossa)<sup>33</sup>, e com isso, entra em consonância com a LDB, ao reconhecer a necessidade de discussão de temas sociais – temas transversais – no ambiente escolar, principalmente os relativos aos direitos humanos no combate à violência.

#### 3.4 O QUE DIZ O PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O quarto documento que subsidia os PCN e a BNCC, pensado a partir da Constituição Federal, é o Plano Nacional de Desenvolvimento Humano PNDH, 1996, Decreto nº 1.904/1996. Ele se originou após a orientação da Organização das Nações Unidas, na Conferência Mundial de Viena em 1993. Na ocasião, houve o pedido aos países membros que produzissem programas nacionais de direitos humanos e que os objetivos fossem eleger prioridades, ampliar debates, apresentar propostas de promoção e de proteção dos direitos de todos os humanos. O Ministério da Justiça, portanto, em conjunto com diversas organizações da sociedade civil, sob o governo do presidente FHC, se reuniu para elaborar esta primeira versão do documento. Suas outras duas versões são, respectivamente, os Decretos nº 4.229/2002 (final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, 2002) e nº 7.037/2009 (segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, 2007-2010). Houve enfoques diferentes em cada versão, porém os objetivos sempre se mantiveram.

No que diz respeito ao PNDH, que já foi atualizado, estando agora em sua terceira versão (PNDH-3, 2009), cada documento manteve em seu cerne os objetivos primários e também enfatizou áreas de interesse diferentes, focalizando debates que naqueles contextos estavam mais vigentes na sociedade. Nos PCN (1998), foi utilizada a versão de 1996, e na

---

<sup>32</sup> *Living with differences / What would life be like if we lived in a world with no diversity?*

<sup>33</sup> *School is one of the first places we learn to live with differences.*

BNCC, ambas as versões (1996 e 2009) são mencionadas em diferentes momentos. Em uma comparação entre essas duas versões da PNDH, descobrimos várias similaridades, dentre as quais destacamos abaixo as seguintes:

Na versão de 1996:

#### PROPOSTAS DE AÇÕES GOVERNAMENTAIS

Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil:

125. Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. (...)

Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de Direitos Humanos.

Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento

183. Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos.

E na versão de 2009:

Diretriz 19.

Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.

Ações programáticas

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Embora as versões tenham um intervalo de mais de uma década entre elas, constatamos, pelos trechos acima, que elas têm muito em comum, a começar pela promoção dos Direitos Humanos e por considerar a perspectiva do gênero como temática na educação em todos os níveis e modalidades. Ambas direcionam à relevância de se trabalhar com Direitos Humanos no ambiente escolar de modo a “Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau” (PNDH, 1996) e realiza a

“Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica” (PNDH, 2009).

Sobre o gênero, a versão de 1996 do PNDH faz menção à igualdade e ao respeito aos direitos das mulheres, mas não faz referência a outras possibilidades de gênero. Segundo o Plano, a inclusão da perspectiva de gênero está ligada a “promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres” (PNDH, 1996). Já na versão de 2009, há expressões relacionadas à diversidade de relações a fim de estabelecer diretrizes para que haja o “reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (PNDH, 2009). Isso promove o entendimento de que, com o passar do tempo, a definição de gênero como construção social foi sendo incorporada às práticas pedagógicas de trabalho sob uma perspectiva social e de inclusão e de respeito, o que se distingue de um padrão tradicionalmente estipulado como vemos pelos excertos do volume de Orientação Sexual: Relações de Gênero dos PCN (1998):

O tratamento dado a cada tema em sexualidade deve convergir para o favorecimento da construção, por parte do aluno, de um ponto de autorreferência, a partir do qual poderá desenvolver atitudes coerentes com os valores que eleger para si. Há que se considerar, também, a impossibilidade, mesmo para adultos, das verdades absolutas e imutáveis, pois, enquanto componente da subjetividade, a sexualidade se constrói e se modifica ao longo de toda a vida e, portanto, os valores a ela associados podem ser transitórios (BRASIL, 1998, p. 335).

Pelo recorte acima, vemos que os PCN dialogam com o PNDH (1996) e já corroboram com um conceito de gênero que se baseia em constructos sociais mutáveis, fluidos. Notamos também que o discurso do PNDH, entre uma versão e outra, mudou e trouxe a incorporação de outros elementos da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero. Compreendemos que isso se deva às relações sociais que propiciaram discussões sobre determinados assuntos, e que isso foi construído ao longo do tempo, foi historicamente apropriado e se reflete na linguagem, nos discursos.

A apreensão da língua(gem) por sob este viés não é outro fato senão um processo de apropriação das operações de palavras cujas significações são fixadas historicamente. É no decurso desse processo que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, a qual passa a inserir-se em

seu universo sógnico, possibilitando-lhe significar o mundo a sua volta (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 72).

Assim, um signo carregado de ideologia é algo que pode ser inserido no processo de desenvolvimento do sujeito. Para Volóchinov (2018), “o signo transforma-se no palco da luta de classes” (p. 113) e o interesse no uso de tal signo, por meio da linguagem ou de determinada linguagem, indica a inserção de uma realidade na ideologia. É o caso do prefixo *trans* na relação com o gênero como construção social. O LD de LI, volume do 9º ano, promove uma discussão ainda pouco difundida em materiais didáticos: as pessoas transgêneros. O autor do livro traz a seguinte pergunta: “No seu país, existem leis que oferecem proteção para crianças e adolescentes? E para alunos/alunas transgêneros ou em não conformidade de gênero?” (FRANCO, 2018, p. 63 – tradução nossa)<sup>34</sup> em seguida, na seção “*Think about it*” (Pense sobre isso!), o autor, em português, promove a seguinte discussão, explicando que:

O termo transgênero (*transgender*, em inglês) é utilizado para se referir a pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero designado no nascimento. Atualmente, o termo *trans* é usado como abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como transgênero, transexual e travesti. Na sua opinião, quais ações podem ser promovidas pela escola para incentivar o respeito a indivíduos e grupos que são frequentemente vítimas de discriminação como as pessoas *trans*? (FRANCO, 2018, p. 63).

Percebemos o interesse do autor em demonstrar, de modo objetivo e utilizando-se de vocabulário característico e específico quanto à definição do gênero e da identidade de gênero, o respeito às diferenças e a promoção de discussão que propicie a reflexão de discentes acerca das pessoas *trans* e os enfrentamentos que elas têm sofrido na sociedade, a começar pela própria escola. Associamos isso ao ideal de que o sujeito não constrói sua própria identidade – identidade enquanto sujeito – ele se constrói na relação do outro que se depara conosco, que nos responde por meio de seu olhar, pois “Nossa identidade é constituída com o outro. Também não pelo outro. Mas em relação. A identidade se constitui com o outro, num jogo de alteridade” (MOURA; MIOTELLO, 2019, p. 131). Ao promover o conceito de pessoa *trans* e instigar sobre as medidas de respeito e proteção na escola, o autor conduz à construção de posicionamentos que se reconstróem diante da inclusão dessa temática na educação.

---

<sup>34</sup> *In our country, are there any laws that offer protection for children and teenagers? What about for transgender and gender non-conforming students?*

Não podemos deixar de refletir também sobre o respeito as outras diversidades listadas pela versão de 2009: geracional, étnico-racial e religiosa, que ainda hoje são foco de preconceito, segregação, intolerância e discriminação.

Com isso, após a análise das duas versões do PNDH, percebemos como houve uma progressão, uma evolução do posicionamento político-ideológico discursivizado nas diferenças e semelhanças de ambas as versões. Esse discurso está relacionado ao momento histórico em que cada documento foi produzido, ou seja, a relação com o cronotopo a que cada um foi submetido em cada contexto. Pelos PCN terem se embasado na versão de 1996, reconhecemos o diálogo que os relacionam de modo explícito e direto, o que ocorre pela própria produção de volumes direcionados a temas de cunho social e por conceitos e direcionamento trazidos pelo volume de LE. Entretanto, a BNCC, que se baseou na versão do PNDH de 2009, não trouxe a mesma relação de forma objetiva, direcionada. Preferiu apenas citar temas, como veremos a seguir.

### 3.5 PARÂMETROS E BASE

Diferentemente dos quatro documentos analisados anteriormente – DUDH, CF, LDB e PNDH – os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular merecem outro tipo de atenção. Os quatro primeiros definem, regularizam, orientam e estipulam ações a serem tomadas em âmbito nacional e com relação à educação. Já os PCN e a BNCC possuem propósitos pedagógicos que colaboram para a ampliação, discussão e reflexão acerca da educação e auxiliam na execução de atuações que visam o desenvolvimento integral do/da estudante.

Por isso, fazemos uma retomada histórica mais aprofundada de cada um deste dois documentos, focando em como orientam/normatizam os conhecimentos do currículo escolar, relacionando-os com a perspectiva dialógica da linguagem com vistas ao componente de LI. Observamos, portanto, como cada documento prevê a prática do inglês na escola em um contexto de globalização em relação a temas de cunho social.

Sendo assim, ao considerarmos que cada documento indica a discussão de assuntos de cunho social chamando-os de Temas Transversais (PCN) e Temas Contemporâneos Transversais (BNCC), seguimos para outra análise, desta vez, comparando esses documentos e reconhecendo como trazem, direcionam, explicam, expõem (ou não) a discussão sobre gênero como construção social, bem como, as bases legais que os alicerçam.

### 3.5.1 O QUE DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionaram a educação brasileira por pelo menos duas décadas e foram considerados por vários estudos (ALTMANN, 2001; SOARES, 2014; PALMA, PIASON, MANSO e STREY, 2015; COSTA, 2020) um advento na forma com que o ensino deveria ocorrer no nosso país, mesmo com nossa diversidade e grandiosidade cultural, pois contemplava, além das disciplinas do currículo formal, temas que eram – e ainda são – de relevância social e de necessária discussão no ambiente escolar.

Seu contexto de início de reflexão e produção remete ao período pós Regime Militar no Brasil (1964-1985). Durante a ditadura, as restrições à liberdade de expressão alcançaram o ambiente escolar, educadores sofreram repressão e tiveram seu direito de cátedra retirado. Isso ocorreu após o AI-5 (Ato Institucional nº5), conhecido como “golpe dentro do golpe” (GUALBERO, 2020) em dezembro de 1968 quando houve um endurecimento da censura e o aumento do poder do presidente (na época o general Artur da Costa e Silva). Por meio da emenda feita em 1969 à Constituição Federal de 1967, os professores enfrentaram medidas disciplinares e suspensões por discutirem em sala assuntos que levassem alunos à reflexão sobre o momento político vivido ou a quaisquer outras reflexões consideradas subversivas do ponto de vista do governo da época.

A emenda instituiu que estaria resguardada a “liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério”, desde que não houvesse o “abuso de direito individual ou político com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção”. Caso um professor ou professora fosse considerado subversivo, ele poderia sofrer suspensão dos direitos individuais ou políticos por um período de dois a dez anos (CUNHA; CALÇADE, 2018).

Ainda como reflexo do AI-5 tivemos o Decreto nº 477, de 1969, que controlava a organização sindical, proibia encontros e limitava a liberdade de organização e de pensamento, principalmente dentro das universidades, onde a discussão e oposição ao Regime era maior, exatamente por ser tradicionalmente e essencialmente um espaço de debate. Carrano (2018) explica que toda a ditadura sempre quer controlar a educação e que o Decreto nº 477 “proibia manifestações de caráter político e atividades consideradas subversivas nas universidades. O documento previa também a expulsão de estudantes das escolas e demissões sumárias de professores e funcionários” (NEVES, 2018). Por isso, brevemente, vemos como o processo de cerceamento da democracia foi sendo encaminhado ao longo da ditadura e como ainda há

resquícios de seus discursos ainda hoje, como no caso do “Escola sem partido”<sup>35</sup> que também visa ao apagamento de discussões políticas e sociais do interesse da população e que podem não ser benéficas para a classe dominante porque criticam suas ações e expõem as possibilidades de transformações e melhorias de condições de vida das classes sociais menos favorecidas economicamente. Conforme Volóchinov,

a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior a luta de classes, bem como apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior (...) qualquer signo ideológico tem duas faces. (...) Essa dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. Em condições normais de vida social essa contradição contida em todo o signo ideológico é incapaz de revelar-se em absoluto, pois na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior ao fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje (VOLÓCHINOV, 2018, p. 113).

Por isso, o horizonte social é ressignificado pelos signos que são desenvolvidos por grupos sociais a todo tempo. Assim, a partir da compreensão da consciência de classe; do contexto de queda do período ditatorial no país; do entendimento do papel social de cada cidadão na construção do discurso; das consequências que a reflexão promove acerca da realidade; e de como mudanças provocam melhorias no cotidiano dos sujeitos, a democracia retorna como uma esperança em um futuro igualitário, justo e livre em meados da década de 1980, trazendo consigo novas reflexões e refrações de signos conforme novos reconhecimentos da realidade.

Após o fim da Ditadura, o Brasil iniciou o processo de redemocratização, e um documento que representasse essa retomada da liberdade foi elaborado. O processo de elaboração dos PCN foi iniciado e finalizado durante o governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). FHC foi o segundo presidente pós ditadura eleito pelo voto direto e o primeiro a ser reeleito. Nas duas eleições anteriores os presidentes não completaram seus mandatos: Tancredo Neves faleceu antes de ser empossado, assumindo seu

---

<sup>35</sup> Movimento que “possui uma proposta partidária, conservadora e autoritária, que parte de uma visão simplificante da educação, da docência e da discência, visão que reduz a função da escola e distorce o debate em torno das questões de gênero, (...) como “ideologia de gênero” (p. 23) e simplifica e distorce discussões e conceitos da área educacional e nasce com o desejo de impor uma visão de mundo e de educação que está longe de ser neutra (p. 22). ROSSI, Jean Pablo Guimarães. Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate. /Campo Mourão, PR: UNESPAR, 2020.

vice José Sarney (1985-1990), em eleições indiretas. Fernando Collor de Mello (1990-1992), o primeiro eleito por voto direto, renunciou ao cargo, assumindo seu vice Itamar Franco (1992-1995). Por isso, FHC precisava, além de cumprir suas promessas de campanha, retomar a confiança dos eleitores e promover a permanência e a estabilidade do processo das eleições diretas. Assim, várias medidas foram tomadas para atender as expectativas do mercado nacional e internacional, pois “Estando a educação em crise pela falta de políticas públicas que satisfizessem as exigências da sociedade (...) O que se elencou no Brasil durante o espaço de poder de FHC foi um processo de programas e ações a fim de frear a crise” (GUIMARÃES, 2015, p. 10), de modo que a educação recebeu grandes incentivos com a normatização e reformas do ensino.

Por meio do MEC o governo reuniu estudiosos para a elaboração de uma versão preliminar do documento, e, em dezembro de 1995, enviaram-na para análise de universidades, secretarias de educação estaduais e municipais, a fim de tornar sua produção democrática, unida e que respeitasse as sugestões dos educadores. Em agosto de 1996, veio uma nova versão que foi discutida em reuniões regionais, contando, novamente, com a colaboração de diversos profissionais da educação. Finalmente, em setembro de 1996, a última versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 1997 foi lançada a coleção de livros referentes aos dois primeiros ciclos, correspondentes aos Ensino Fundamental I: ciclo I, da 1ª e 2ª séries e ciclo II, da 3ª e 4ª séries. Posteriormente, foram lançados os PCN do restante do ensino básico.

É uma coleção de livros que compõem as orientações da composição dos currículos escolares e orientações aos educadores acerca da prática de ensino voltado à democracia, à humanização dos saberes e respeito às diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas de nosso país. Servem para direcionar a elaboração de outros documentos visando ao desenvolvimento do cidadão e de suas habilidades de aprendizagem.

Os PCN da educação brasileira estão divididos em três níveis: Parâmetros Curriculares Nacionais para 1ª a 4ª Séries (PCN, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais da 5ª à 8ª série (PCN, 1998); e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000).

Os PCN do Ensino Fundamental II (1998) – foco de nosso estudo – foram divididos em 10 volumes compostos pela introdução e pelas disciplinas da área de conhecimento, que vão do volume um ao nove, e Temas Transversais (TT), que correspondem ao décimo volume, redividido em cinco partes, conforme quadro abaixo:



### Quadro 3 – Volumes dos PCN

Volumes	Título do volume
Volume 1	Introdução
Volume 2	Língua portuguesa
Volume 3	Matemática
Volume 4	Ciências naturais
Volume 5	Geografia
Volume 6	História
Volume 7	Arte
Volume 8	Educação Física
Volume 9	Língua Estrangeira
Volume 10.1	Temas Transversais: Apresentação
Volume 10.2	Temas Transversais: Pluralidade cultural
Volume 10.3	Temas Transversais: Meio ambiente
Volume 10.4	Temas Transversais: Saúde
<b>Volume 10.5</b>	<b>Temas Transversais: Orientação sexual</b>

Fonte: A autora com base Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)

Os volumes compõem livros divididos, independentes em seu componente curricular, mas que partilham uma mesma introdução geral. Os temas transversais, embora também em volumes separados, devem compor e se desenvolver durante todos os volumes dos componentes curriculares de forma integrada a cada conteúdo e associada ao contexto de cada série.

No volume 9 dos PCN, compreendemos qual/quais conceitos e definições permeiam a prática pedagógica do ensino de línguas neste documento orientador. A Língua Estrangeira (LE) é vista como forma de diminuir os distanciamentos entre os povos, promovendo, por meio do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, o engajamento discursivo, a construção de conhecimentos significativos com relação à pluralidade social, cultural, política, econômica e com valores que se diferem do seu. Ao explicar a relevância da leitura, por exemplo, o documento defende que ela “atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (PCN, 1998, p. 20).

No documento, ao explicar que ao compreender outras realidades também há uma reflexão sobre si mesmo, isto é, repensando a diversidade em suas diversas possibilidades, o/a aluno/a (re)considera suas próprias práticas. Há o uso da palavra “alteridade” para se referir ao posicionamento de um em relação ao outro. Em nota de rodapé, os PCN de LE assim conceituam alteridade: “fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em

comunidades onde as línguas estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras” (p. 19).

Reconhecemos, por esta definição, a presença do entendimento bakhtiniano de alteridade. Nela, a relação do comportamento e da reflexão acerca da disposição do papel do outro em determinado contexto e de como eu, que não pertencço àquele contexto, me reconheço usufruindo do e compreendendo o processo discursivo, ocorre de forma dialógica, pois se constitui e se altera constantemente. Para Moura e Miotello (2019), “não há como se colocar a si mesmo no lugar do outro. Não há como perder o próprio lugar. Compreender não é passar a linguagem do outro para a nossa linguagem” (p. 133), e isso nos leva a entender a dialogia na linguagem, independentemente da língua. Isto é, uma LE também está à mercê do contexto, do processo de constantes alterações dos/entre os sujeitos que dividem em inúmeras vozes.

No documento, há três critérios para a inclusão de uma LE no currículo: fatores históricos – relacionados à importância histórica que esta língua tem na educação, ciência, negócios, cultura; fatores relativos às comunidades locais – relacionados às fronteiras, comunidades locais como indígenas e imigrantes; e fatores relativos à tradição – relacionados à manutenção de determinadas práticas arraigadas tradicionalmente em alguns contextos.

Independentemente dos critérios, há temas centrais em que se baseia o ensino-aprendizagem de qualquer LE, conforme os PCN:

(...) cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana (BRASIL, 1998, p. 24).

Comprendemos, nesse excerto, a preocupação para que a língua esteja refletida nas práticas sociais de cada falante e de seu contexto e para que os temas transversais venham solidificar as possibilidades de assuntos de interesse humano. De acordo com o volume de LE dos PCN, o uso dos temas caracteriza duas questões básicas: “uma determinada visão da linguagem, isto é, sua natureza sociointeracional e o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 25).

O entendimento da natureza sociointeracional considera que, na linguagem, há necessidade de aquele que fala refletir quem, sobre o que e para quem fala. Em outras palavras, quem sou eu e a quem me dirijo, bem como, qual ou o que será compreendido e significado

pelo outro por meio do meu discurso, tendo por base um tempo e espaço marcados por identidades sociais construídas historicamente.

Sendo assim, conforme os PCN de LE “Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso” (BRASIL, 1998, p. 27). E sobre discurso, o próprio documento traz em nota de rodapé: “é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação” (BRASIL, 1998, p. 27). Desse modo, é na prática social que o discurso se materializa nas relações de embates sociointeracionais, na dialogicidade das relações desenvolvidas no processo de uso da linguagem.

O projeto de agir socialmente que os PCN de LE trazem está ligado ao desenvolvimento de competências em que o/a aluno/a poderá agir discursivamente no mundo, entendendo a si enquanto falante de determinada língua materna, com determinadas características sócio-histórico-culturais, bem como compreendendo o outro em suas características. Este reconhecimento, de que há características peculiares a cada língua e não uma hierarquia entre elas, liberta o falante da crença de que aprendendo uma língua estrangeira está deixando de valorizar a sua língua materna. Ao contrário, coloca-o numa posição de conhecedor crítico e esclarecido da língua do outro, podendo agir socialmente, construir significados e ter acesso a inúmeros conhecimentos. É o que Freire, segundo os PCN de LE, conceitua como “força libertadora”.

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, que pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação (BRASIL, 1998, p. 39).

Os PCN de LE reconhecem que, por meio da aprendizagem de outra língua, o agir socialmente difunde-se aos temas transversais naturalmente, isso porque são assuntos que podem visar a comparação entre as relações de convívio e respeito da diversidade no nosso e em outros países, uma vez que estamos atrelados a aprender sobre outras culturas. Desse modo, “É claro que está implícita aqui a necessidade de que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno” (BRASIL, 1998, p. 44). Sobre os temas e os textos direcionados aos alunos, o documento indica o uso de passagens que gerem análises linguísticas, sociais, políticas, instigando a percepção e a reflexão daquela produção como forma de reconhecer discursos e interesses que embasam tal texto.

Embora os PCN de LE utilizem a expressão “tipos de textos”, acreditamos que, pelo excerto abaixo, a relação proposta com o uso do texto se aproxima ao de gênero discursivo: “A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (p. 45). Ao refletir sobre o ensino que se interesse por diferentes áreas da atividade humana, vemos que este está estreitamente ligado ao discurso de cada sujeito, pois os PCNs entendem que há textos que se diferem em seu objetivo, elementos composicionais, estilo, conteúdo temático, condições de produção, meio de circulação, interlocução. Além disso, essa variação de gêneros discursivos – já que são *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2003) – contribui para o conhecimento intertextual que o/a aluno/a pode ter e na sua relação construída dialogicamente com o gênero naquela língua estrangeira. Sobre dialogismo e linguagem, Scorsolini (2014) compara Bakhtin e Freire concluindo que

Pode-se aproximar as propostas desses autores [Bakhtin e Freire] a fim de compreender que o diálogo inaugura diferentes possibilidades de interação em ferramentas de aprendizagem. Assim como a linguagem não é neutra, os mecanismos que operam essas ferramentas revelam muitas das concepções de educação vigentes (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 263)

Percebemos, desse modo, que ambos remetem ao caráter dialógico da linguagem como algo da essência da compreensão da realidade e do processo de educação. Sobre a visão da língua inglesa e a construção de significados que são moldados a partir do texto, os PCN de LE entendem que naquele momento já estava sendo considerada uma língua hegemônica, que havia uma abrangência de uso e de domínio das mídias mundiais, nos negócios, nos estudos e no

entretenimento. Havia certa sensação de insegurança quanto aos desdobramentos do que se tornaria a LI na atualidade, pelo uso da palavra “espécie”, que caracteriza incerteza, indefinição, uma informação genérica.

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma **espécie** de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico (BRASIL, 1998, p. 47, destaque nosso).

No entanto, no decorrer do excerto dos PCN de LE, percebemos o reconhecimento da LI como língua desterritorializada, porque a língua não pertence somente àquele falante vinculado a um determinado país que faz uso dela como língua materna, mas a todos que a compreendem e a utilizem, independentemente de suas nacionalidades e línguas maternas/nativas.

O excerto também deixa transparecer novamente o entendimento freireano da autonomia do sujeito, que uma vez dominando a língua, apropriando-se, constituindo-se enquanto falante da língua, pode se reconhecer e reconhecer o outro criticamente. Dessa maneira, ao compreender o discurso do outro, mesmo em outra língua, o falante desenvolve capacidades que o faz refletir sobre as sociedades e suas caracterizações, possibilitando seu agir sobre elas de forma igualitária. Sobre a minha palavra e a palavra do outro, Moura e Miotello (2019) dizem que “não é apenas um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre as pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores, posições” (p. 134).

No volume dos PCN destinado ao ensino da Língua Estrangeira, não estavam explicitamente definidas qual/quais línguas poderiam ser ensinadas nas escolas brasileiras, apenas que havia variáveis que precisavam ser consideradas: as necessidades geopolíticas, linguísticas, culturais e econômicas, e ainda as projeções de uso, a depender das probabilidades de evolução da comunicação e interações entre os países. Pensando isso, o documento menciona duas possibilidades que se posicionam – ou se posicionavam, na época – como indicativas: a Língua Inglesa e a Língua Espanhola. Entretanto, o documento não elege para uso nenhuma

língua especificamente, embora tenha apontado, anteriormente, a língua inglesa como língua hegemônica.

Assim, considerando o uso, até este ponto de língua estrangeira, mas já direcionando para a língua inglesa, foquemos agora em como os PCN trazem o tema transversal *Orientação Sexual: Relações de Gênero* como assunto a ser trabalhado em todas as disciplinas, inclusive na LE e como isso denota uma abertura da discussão sobre diversidade.

Acerca dos diversos volumes em que os PCN foram divididos, embora estejamos com foco na disciplina de LI, atentemo-nos ao destaque feito no último volume, parte 10.5, “Tema Transversal: Orientação Sexual”. Este tema está dividido em duas partes, e a primeira trata dos direcionamentos educacionais: justificativa, concepção do tema, o trabalho de orientação sexual na escola, orientação sexual como tema transversal e objetivos gerais. Destes, destacamos dois que a nós são pertinentes, pois se dirigem ao respeito à diversidade de relações:

- ✓ respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; (...)
- ✓ identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos (...) (BRASIL, 1998. p. 311).

Percebemos, ainda, que esses objetivos citam que existem diferentes formas de atração sexual e que se deve repensar conceitos tradicionalmente estereotipados, respeitando a sexualidade do outro.

Na segunda parte do volume, temos a seguinte organização: conteúdos de orientação sexual para o terceiro e quarto ciclos (hoje ensino fundamental II), a redivisão dos assuntos em três blocos, que precisam ser discutidos em sala: I. Corpo: matriz da sexualidade, II. Relações de gênero e III. Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS e, ao final, o trabalho com orientação sexual em espaço específico. Desses blocos, atentaremos às relações de gêneros que dizem respeito aos comportamentos representados social e culturalmente pela construção e desenvolvimento de como a sexualidade conceituada e estabelecida na sociedade, bem como as opressões tradicionalmente arraigadas nas relações entre os gêneros.

O trabalho acerca do modo transversal como a discussão se dá dentro deste bloco – Relações de gênero – deve gerar a reflexão acerca das mudanças que devem ocorrer quanto às relações dos sujeitos em sociedade, principalmente ao que concerne ao respeito à diversidade e ao combate a modelos historicamente definidos de gênero, como indicam os PCN:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. (...) A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (BRASIL, 1998, p. 322).

Vemos que, embora seja um documento com mais de vinte anos, há uma preocupação em discutir sobre o fazer compreender e o fazer respeitar as possibilidades de relações entre as pessoas quanto a identidade de gênero e a orientação sexual. O volume *Relações de Gênero* traz a seguinte definição de gênero:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (BRASIL, 1998, p. 321-322).

Este conceito traz uma definição do gênero como uma construção social, culturalmente formalizada, que compreende a elevação negativa que existe na identificação do gênero masculino a um patamar de distinção do gênero feminino, o que corresponde à relação de poder. O documento menciona o emprego do “masculino” e do “feminino” como demarcação de lugares sociais que são historicamente definidos, e que discrimina o gênero feminino quanto às oportunidades que vão desde a predominância de imposição das tarefas domésticas, aos estudos, ao mercado de trabalho, à posição de autoridade patriarcal dentro da família. Portanto, há um discurso estabelecido de um modelo de comportamento a ser seguido, que desqualifica a mulher a estar e pertencer a determinados espaços. Para Swain (2001) “a apropriação social do discurso se dá em diferentes instâncias discursivas, lugares de fala, posições de autoridade que legitimam ou excluem, delimitam ou expandem as hierarquias e os valores definidores de sentido e de lugares sociais” (p. 18-19).

Percebemos, aqui, que os PCN (1998) trouxeram uma visão de construção das representações sociais crucial para o entendimento de que há diferença entre sexo biológico e

gênero como construção social. Entretanto, o documento traz uma explicação voltada à defesa da igualdade/equidade de gêneros ou a um posicionamento feminista das relações entre os sujeitos, já que entende o gênero masculino como privilegiado, mas não menciona o reconhecimento da identidade de gênero, do gênero social ou de outras possibilidades de definição ou significação dos relacionamentos afetivos/sexuais que podem ocorrer/ocorrem na sociedade.

Não é exatamente possível dizer se o documento não cita abertamente as possibilidades de relacionamentos, pois não era o foco da definição, talvez por que não fosse oportuno para a época mencionar este assunto neste documento ou, então, se os elaboradores do documento não tinham este conhecimento de forma mais complexa.

Também não podemos afirmar que houve uma falha ou opção pela ausência de informações, pois o documento teria que ser mais denso para abraçar outras causas. Além disso, ao se distinguir o sexo biológico de gênero o documento já estaria, mesmo que amplamente, reconhecendo todas as demais possibilidades de relações e de identidades. Palma, Piason, Manso e Strey (2015) sugerem que uma hipótese para que os PCN não ampliem a discussão acerca da diversidade sexual de forma direta é de que esta ação se relacione com órgãos e instituições sociais resistentes a transformações e à aceitação da realidade.

Pode ser entendida como uma estratégia de ação, que ao invés de provocar um enfrentamento que poderá ser coibido por setores conservadores da sociedade, apresenta uma proposta que tangencia a temática, ainda considerada polêmica, para que possa servir como um início de possibilidade de transformação social (PALMA; PIASON; MANSO; STREY, 2015, p. 737).

Independentemente da generalidade com que o documento trata o gênero, entendemos ter sido relevante a discussão, produção e criação de uma diretriz da educação brasileira que entendesse e propusesse a reflexão e a defesa do gênero enquanto relações sociais que são construídas, definidas e redefinidas conforme os comportamentos dos sujeitos que compõem a sociedade. Sobre essa discussão na escola, Palma, Piason, Manso e Strey (2015) corroboram, apontando que, “como a ciência também tem a função de fazer política, refletir sobre a diversidade sexual e a escola é colaborar para uma realidade em transformação, seja de modo mais cauteloso ou seja de modo mais diretivo” (p. 737). Por isso, é de extremamente relevância para o direcionamento da educação que haja um documento que compreenda a necessidade das convenções poderem ser alteradas e discutidas no ambiente escolar como modo de elucidar



questionamentos, amparar crianças e adolescentes que passam por algum tipo de transição e (re)afirmação de identidade e que incentivar o respeito à diversidade e à pluralidade de gênero.

Diferentemente deste, o documento que foi criado a partir de 2018 não teve a mesma característica em abarcar a discussão sobre o gênero. A Base Nacional Comum Curricular sequer menciona a existência do gênero, a não ser como sinônimo de sexo biológico.

### 3.5.2 O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de 595 páginas, que traz as disciplinas – agora chamadas de componentes curriculares – divididas em áreas do conhecimento. Ela estabelece, para escolas públicas e privadas de todo o Brasil, os conhecimentos, as competências e as habilidades que devem direcionar a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A produção de uma Base já estava prevista desde a LDB (BRASIL, 1996), sobretudo os próprios PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) já serviriam como aporte pedagógico para a criação do currículo. Porém, vários estudos, discussões e documentos foram produzidos antes de sua finalização: Programa Currículo em Movimento (2008), Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNs, 2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs, 2012), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, 2013), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae, 2014), I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (2015), até que houve a elaboração da 1ª versão da BNCC (2015), a 2ª em 2016 e, por fim, a 3ª versão, homologada em 2017, a qual foi acrescida, posteriormente (2018), da parte/etapa relativa ao Ensino Médio.

O contexto de sua produção foi marcado por um período de turbulência política no país: o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. A 36ª pessoa eleita como presidente do Brasil e 1ª mulher a ocupar este cargo já tinha um longo percurso na política desde o período da adolescência durante o período da ditadura, quando chegou a ser torturada, até exercer variadas funções de chefia em diversas áreas do governo. Dilma teve seu primeiro mandato como presidenta entre 2011 e 2014 e foi reeleita por mais quatro anos, entre 2015 e 2018, não fosse

a instauração de um processo de *impeachment* e a cassação de seu mandato em agosto de 2016. Michel Miguel Temer Lulia, seu vice, assume o cargo até o fim do mandato.

Vemos que, até o golpe de Estado sofrido por Dilma, as duas primeiras versões da BNCC já haviam sido produzidas, restando, no governo Temer, a elaboração da versão final. No entanto, estudiosos (BITTERNCOURT, 2017; SILVA; ALMEIDA, 2018; MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020) afirmam que, neste momento, houve uma transformação profunda em conceitos, perspectivas, fundamentos e no reconhecimento do papel da própria educação para o futuro dos estudantes. Bittencourt (2017) explica que as três versões estão alinhadas com as políticas e indicadores externos (PISA<sup>36</sup>, OCDE<sup>37</sup> e UNESCO<sup>38</sup>), mas que a terceira apresentou grande transformação em relação às anteriores, principalmente com relação à linguagem e objetivos de aprendizagem. Sobre a questão do gênero como construção social, a autora menciona que houve uma

(...) adoção explícita das competências, a diminuição significativa da menção à questão de gênero, que permanece presente na apresentação das competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental. Na segunda versão, esta questão era mencionada em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas (BITTERNCOURT, 2017, p. 565).

Silva e Almeida (2018), em sua pesquisa comparativa entre as versões da BNCC referente à etapa do Ensino Médio, destacam que a palavra “gênero” aparece apenas uma vez na 3ª versão, enquanto que na 2ª mais de 100 vezes, como exemplificam no excerto abaixo:

(...) quando trata dos Direitos de Aprendizagem: “conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias de investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.” (BRASIL, 2016, p. 81), ou ainda, de maneira mais contundente no objetivo geral de formação para o Ensino Médio número 31, da Unidade Curricular 1, de Sociologia, “Identificar a concepção de gênero como construção social” (BRASIL, 2016, p. 673 *apud* SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 07).

---

<sup>36</sup> Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

<sup>37</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>38</sup> União das Nações Unidas para a Educação.

Por este trecho, vemos a dimensão do que seria ter uma BNCC que amparasse, valorizasse e incentivasse a discussão acerca do gênero como construção social e como o apagamento, a ausência dela, pode influenciar, como vemos nas ausências de discussões sobre o tema no ambiente escolar.

Os autores finalizam sua análise afirmando que as versões da BNCC se deram de forma acelerada, assim como as condições de produção em meio a um processo de construção política desvirtuaram princípios e resultados do desenvolvimento da elaboração da Base. Os autores concluem, ainda, que o processo de construção política

(...) distorce conceitos, apaga perspectivas teórico-conceituais, que, tornam a política curricular, alvo dessas reformas, bastante difusas. Poderíamos ainda dizer que, tal como pontuamos, sua trajetória apesar de ser contínua, apresenta mudanças e supressões de categorias e concepções que tornam frágil a construção e que nos fazem reconhecer o decisivo retrocesso, seja entre a primeira e a última versão, seja entre a segunda e a última versão. Sobretudo, o que destaca-se nas tramas discursivas que se constituem através dos três textos do documento, são as contradições, distorções e ausências que colocam, inclusive, sua implementação sob risco. Tãmanha a fragilidade de textos que apesar de normativos, pouco potencial diretivo tem, o que denota um esvaziamento de seu poder de operar em favor de uma educação e currículo escolar democratizantes, cedendo lugar a uma perspectiva instrumental e alinhada com os interesses do mercado global (SILVA; ALMEIRA, 2018, p. 10).

Sobre os interesses do mercado, os pesquisadores Morais, Silva e Nascimento (2020), endossam seu entendimento, em análise também das três versões da BNCC, desta vez referente ao Ensino Infantil, de que o documento emite uma visão favorável à imposição de competências resultante de um processo tumultuado de diálogo e de construção.

(...) é preciso insistir sobre a ilegitimidade da BNCC. A versão instituída no final de 2017 não foi objeto de debate público. Recordemos que ela sofreu pesada interferência de fundações de grupos empresariais, com claros interesses privatistas, e que foi aprovada por um Conselho Nacional de Educação que já tinha sido muito desfigurado pelo governo golpista de Temer. (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Assim sendo, embora com tantos percalços e incongruências em sua produção, a BNCC vingou e é, na atualidade, um dos documentos oficiais da educação no Brasil, inclusive com

direcionamentos ao componente curricular de língua inglesa – agora pertencente à área de linguagens – e aos Temas Contemporâneos Transversais.

Ao introduzir o componente curricular de LI, a BNCC (2018) apresenta grandes avanços teóricos em relação a uma das perspectivas de ensino de línguas, e considera o Inglês como Língua Franca (ILF). Conforme Jenkins (2000), a língua franca compreende as possibilidades de interação entre falantes nativos, e principalmente, não nativos da LI, de modo plural, global e local, desvinculando o uso a padrões de falantes nativos e a vinculando a estratégias de comunicação formuladas e reformuladas a partir de negociações produzidas pelos contextos e práticas sociais, visando à inteligibilidade.

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BNCC, 2018, p. 241).

Pode-se observar que, ao compreender a língua como conexão entre os falantes de diferentes línguas, a BNCC acolhe e endossa a defesa do respeito à diversidade histórica e social dos diferentes povos e, conseqüentemente, ressalta as características multiculturais dos seus falantes.

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BNCC, 2018, p. 242)

Assim, ao reconhecer a importância da língua enquanto *prática social*, o documento, em tese, abrange uma teoria que abarque práticas de aprendizagem que indique uma situação real, que dialogue com os diversos contextos do/a discente. Essa expressão também está de acordo com a compreensão da natureza dialógica da linguagem, necessária para que a interação ocorra de forma significativa.

Duboc (2019) explica que, por meio da relação entre palavra e sujeito, o qual interpreta e atribui valores à palavra, ocorre a (res)significação dos sentidos, isto é, a dialogia. A autora afirma, no caso do ILF, que a língua do outro – língua para mim não materna – também está

carregada de ideologia estabelecida socioculturalmente por aquele falante. Além disso, ao compreender o uso daquele signo e não outro, eu ouvinte-interlocutor me construo, constituo-me em uma relação de natureza dialógica, significada naquele contexto de uso do sistema daquela língua.

Entretanto, ao buscar, na BNCC, uma direção a temas de cunho social, do respeito à diversidade, principalmente que contemple a orientação sexual, os diferentes relacionamentos afetivos ou a própria identidade de gênero como construção social, na perspectiva deste documento, somos levados a nos questionar: Cadê o gênero que ‘tava’ ali nos PCN? Por que desapareceu?

Como já explicitado, as versões da BNCC sofreram mudanças, principalmente pela troca de presidentes e as pressões de grupos conservadores. Este silenciamento/apagamento da palavra “gênero” ou de expressões e definições relacionadas à construção social de gênero se comporta como um *tabu* em uma sociedade que evita ou proíbe de se falar em determinados assuntos, o que conseqüentemente mantém a versão mais disseminada por grupos detentores do poder na sociedade, à qual a escola pertence.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Desse modo, a escola, por meio de discentes, docentes, diretores e documentos direcionadores, promovem a manutenção ou a mudança de um discurso pela simples ação de se omitir a discussão em sala de aula. O fato de não falar, de sofrer uma interdição da palavra, acaba por legitimar o discurso do outro.

Diferentemente dos PCN (1998), na BNCC não há volumes específicos para explicar, exemplificar, justificar ou instruir o educador ao trabalho pedagógico com os agora chamados Temas Contemporâneos Transversais. O que há é a menção aos temas e suas respectivas leis, decretos e pareceres lançados como notas de rodapé. Na introdução do documento BNCC, há uma curta definição de Temas Contemporâneos Transversais, citando quais são e em que leis se baseiam.

A passagem, no documento, em que ocorrem as indicações de como, quando, por quem e quais os tipos de temas podem ser trabalhados nos currículos dentro do ambiente escolar,

resume-se à citação abaixo, na seção de introdução da Base, subtítulo “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, intertítulo Base Nacional Comum Curricular e currículos.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Em investigação à BNCC, vemos o apagamento da palavra “gênero” como um entendimento social, ou, ainda, a ausência de outras expressões que façam referência à orientação sexual, à identidade de gênero, à relação de igualdade de gênero em relações de trabalho, direitos, deveres, vida familiar ou em sociedade etc. As ocorrências da palavra constam majoritariamente dentro do componente curricular de língua portuguesa ao tratar de gêneros textuais, gêneros discursivos, gêneros literários, ou seja, gênero na perspectiva da linguagem. Há outras passagens no componente de língua inglesa com esse mesmo sentido dado ao componente de língua portuguesa.

Já a palavra “sexo” ou “sexual” ocorre nos componentes de ciências e geografia, fazendo correspondência aos esclarecimentos puramente biológicos de explicações quanto à reprodução das espécies, cuidado com a saúde, doenças sexualmente transmissíveis, aspectos econômicos e socioculturais, como a relação do sexo com a composição da família, e sobre a questão da desigualdade.

Quanto aos temas, são todos dispostos em sequência com seus respectivos documentos norteadores em nota de rodapé. A BNCC ainda considera que há outros temas que se destacam por afetar a vida humana além dos citados abaixo, e deixa em aberto a adesão de outros assuntos que forem considerados como necessários à formação do sujeito.

(...) direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural

(Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Vemos que o modo de exibição dos temas não favorece a visualização deles, o que poderia ocorrer se eles fossem dispostos em tópicos, ou seja, onde não há livros específicos diferentemente do que compõe os PCN. Também não há sequer um texto intitulado com objetivo de explanar os temas, nem qualquer maneira de dispô-los, o que facilitaria seu encontro no conjunto do documento. Pelo contrário, os temas apenas estão mencionados em meio à seção de introdução da BNCC.

### 3.5.3 UMA REFLEXÃO SOBRE O QUE DIZEM PCN E BNCC SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS/TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS COM RELAÇÃO AO GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Com base na relação desses quatro documentos que embasam os PCNs e a BNCC, percebemos que há diálogos entre objetivos e intenções que direcionam ambos ao mesmo ponto de convergência quanto à educação. Por terem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Plano Nacional de Direitos Humanos como bases, compartilham de interesses que, mesmo não estando explícitos durante o corpo dos textos, perpassam seu conteúdo de origem primária e seus preceitos sociais, morais e educacionais de desenvolvimento do cidadão. Dessa forma, mesmo que nos PCN e/ou na BNCC não estejam colocadas, escritas, dispostas as expressões, termos e conceitos que revelam caminhos que a educação deveria seguir, ao citarem que são direcionados por documentos maiores e que estes possuem encaminhamentos para tal, é legalmente aceito que deles (destes ditos “maiores”) nos utilizemos para embasar nosso trabalho na escola.

Mesmo assim, dentro da BNCC, que é o documento mais recente, considerando que os Temas Contemporâneos Transversais dispõem de assuntos de relevância social que devem ser discutidos de forma integrada aos demais conteúdos do currículo, analisamos qual ou quais dos temas elencados por ela poderiam embasar a discussão sobre Orientação Sexual que havia nos PCN (1998). Isso foi necessário para nos ampararmos ao discutir este assunto na escola por meio na Base.

Assim, ao comparar como cada documento – PCN e BNCC – trata os Temas, vemos algumas diferenças de abordagem. Embora a BNCC detalhe alguns aspectos preconizados pelos PCN, a Base não chega a substituir os Parâmetros, como já explicado anteriormente. Cada documento tem seu papel: os parâmetros, como referência ao trabalho pedagógico, têm foco na

construção didática que parametrizam, não obrigam, o cotidiano no educador. Já a BNCC é obrigatória, regula e define o currículo mínimo da educação com suas habilidades, competências, objetivos etc. Conforme o guia *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019*, produzido em complemento à BNCC:

A BNCC não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCNs de 1998, mas, sim, como um documento que orienta o processo de revisão curricular à luz da legislação vigente. Após duas décadas, avanços foram feitos e novos elementos foram inseridos. Nesse sentido, a BNCC vem acrescentar, integrar e trazer novos aspectos e práticas que pretendem ampliar a abordagem dos temas na escola (BRASIL, 2019, p. 15).

Teoricamente, a BNCC surge para complementar os PCN, tanto é que os Parâmetros são citados como embasamento da Base. No entanto, como ambos têm cerca de duas décadas de diferença, há divergências de nomenclaturas, definições e conceitos, o que, muitas vezes, inviabiliza o uso de ambos concomitantemente, fazendo-nos optar pelo mais recente e obrigatório: a BNCC. Contudo, como neste momento visamos analisar os dois documentos quanto às ocorrências de Temas de relevância social, faremos uso de ambos intencionalmente, conscientes de que se integram dialogicamente.

No Brasil, até 2017, o documento que orientava a educação era os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A partir de 2018, tivemos a mudança com o acréscimo de um novo documento, a BNCC (BRASIL, 2018). Nesta, os TCT não foram divididos, explicados, exemplificados e divulgados em cadernos específicos. Diferentemente, foram apenas mencionados na introdução do documento. Isso talvez se deva a esta não ter determinada função de instruir o educador ao trabalho pedagógico em seu currículo, integrando os temas a eles, mas sim, a função de especificar os conteúdos curriculares que devem ser estudados por cada série/ano na educação básica.

Acreditamos que, para auxiliar no entendimento dos agora chamados TCT, o MEC produziu, em 2019, dois guias: *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019* e *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas Práticas de Implementação*. Conforme o segundo guia de propostas, a palavra *contemporâneo* se refere às discussões que afetam as relações sociais e que, por meio de reflexão, os alunos compreendem que devem respeitar as diferenças. Sendo assim, é função da escola contribuir “para a formação integral do estudante como ser humano (...)” (BNCC, 2019, p. 04). Já a palavra *transversal* se refere ao modo como a metodologia deve ser aplicada



integrada aos componentes curriculares e ao currículo. Os TCT são assuntos que atravessam todas as áreas do conhecimento e essa transversalidade é o princípio do trabalho de visão sistêmica, na qual o todo deve ser considerado e não apenas ações ou consequências individuais. Os PCN traziam essa compreensão das diversas questões sociais que devem ser trabalhadas na escola para colaborar com a formação integral do sujeito, contudo, a BNCC veio complementar com o “contemporâneo”, a fim de que os temas sejam atuais e almejem discussões práticas do interesse discente.

Ainda sobre os guias, temos duas figuras abaixo que ilustram como estavam divididos os TT em seis eixos pelos PCN, e como, agora, formam-se e dividem-se os TCT e suas seis macroáreas temáticas e os quinze temas pela BNCC:

**Figura 1 – Temas Transversais nos PCN**



Fonte: BRASIL, (2019) Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019.

**Figura 2** – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: Brasil (2019) Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação. 2019.

Em relação à função da escola sobre o trabalho com os TT de Orientação Sexual, os PCN (1998, p. 299) afirmam: “cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão”. Este pensamento é corroborado pela BNCC, que afirma que a escola, “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BNCC, p. 14). Para Foucault (1996), “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44) e, assim, qualificam-se e fixam-se papéis para os sujeitos que se constituem naquele grupo.

Desse modo, observamos em ambos os documentos a função da escola enquanto assistência e mediação ao desenvolvimento do respeito às diferentes perspectivas dos contextos sociais e com vista à formação integral<sup>39</sup> do discente/sujeito/cidadão. Busquets et al (1999) é

<sup>39</sup> Entende-se por formação integral, citada na BNCC, o ensino que vise o desenvolvimento humano do aluno em diversos campos, não apenas o intelectual por meio do conhecimento linguístico, mas também o emocional, afetivo, psicológico e de convivência social.

mais incisiva quanto à formação do discente: “Os temas transversais destinam-se a superar alguns efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual de conscientizou – que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional” (BUSQUETS et al, 1999, p. 36).

Já em relação à prática pedagógica, a BNCC indica que a abordagem dos TCT é de competência das redes de ensino, e sugere que o trabalho seja feito de modo conectado aos conteúdos do currículo. Assim, o que está prescrito na BNCC proporciona autonomia ao professor e à escola para adaptarem o trabalho com os TCT. Desse modo, a partir do contexto social local e das necessidades da escola, os docentes podem refletir e repensar sobre as discussões a serem possibilitadas na sala de aula de forma sistematizada, organizada e científica. Além de vários documentos de direcionamento ao trabalho pedagógico acerca dos gêneros como construção social, a Base prevê a criação e a disponibilização de materiais e manutenção de formação docente para apoio e aperfeiçoamento, no entanto, diante das crescentes discussões, seria necessária uma formação mais intensa, que englobasse o agir de profissionais da educação:

Em sua pesquisa com professoras, França (2022) constata que,

Apesar da existência de políticas públicas e uma quantidade considerável de teorizações e materiais didáticos sobre gênero, essas discussões não têm chegado à escola de modo satisfatório. As participantes deixaram nítido que, apesar de algumas delas terem participado de palestras sobre o tema gênero, não se sentiam preparadas para abordá-lo em sala de aula. De acordo com as verbalizações, acabam optando por não discutir o tema (FRANÇA, 2022, p. 161).

Em relação ao trabalho com os TT, para os PCN (1998), a integração, a extensão e a profundidade da discussão dos Temas devem ser articuladas conforme a organização da escola e a realidade local. E a BNCC corrobora com a afirmação dos PCN, pois explica que os TCT devem ser tratados de forma contextualizada, dentro de cada componente curricular, e que cabe à escola definir como, considerando suas especificidades.

Já em relação à conduta do professor e da escola sobre o trabalho com os TT e TCT, os PCN e a BNCC afirmam que a abordagem ou a metodologia deve ser adequada a cada sistema educacional e instituição, conforme contexto e características dos alunos, de modo que ambas concordem com a conexão dos Temas ao currículo. Além disto, ressaltam que a escola e o professor têm poder de escolha sobre seu trabalho pedagógico.

Sendo assim, ambos os documentos que embasam este estudo possuem o entendimento sobre a importância dos TT e TCT no trato do contexto escolar, na orientação do ensino. Além disso, ambos ressaltam sobre a autonomia docente para estabelecer relações entre os currículos de cada componente e os TCT, partindo da realidade local do estudante.

Sobre esta questão, ressaltamos outro documento citado pela BNCC: o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH, 2018), que é baseado também em diretrizes nacionais e internacionais, e no qual há responsabilidades em relação aos direitos humanos, visando o desenvolvimento na área da Educação. Ele é uma política pública que orienta o respeito, a liberdade por meio da democracia, a justiça social e o desenvolvimento de ações de valorização dos direitos humanos nas várias áreas e poderes.

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH, 2018. p. 19).

A partir disto, podemos destacar que é direito do estudante ter acesso à educação por meio de perspectivas críticas de ensino, e dever da educação propiciar a reflexão. Assim sendo, ao ensinar a linguagem, considerando-a enquanto uma prática discursiva social, e ao associarmos a ela o ensino, por meio dos TCT, reafirmamos o direito do estudante a um ensino de qualidade.

Portanto, ao considerarmos os aspectos linguísticos e sociais, associando os enunciados aos TCT, ampliamos as possibilidades de compreensão sobre culturas, diversidade, língua franca, política, relações de hegemonia, ressaltados na BNCC. Este documento observa um ensino de línguas mais significativo, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, cujas implicações são: o caráter formativo da língua<sup>40</sup>, os multiletramentos<sup>41</sup> e da atitude do professor<sup>42</sup> (BNCC, 2018). Assim, a perspectiva de ensino por meio de gêneros discursivos corrobora com um ensino voltado ao social, como é o foco dos TCT.

Até aqui vimos que tanto os PCN quanto a BNCC, considerando seus documentos embasadores em comum, direcionam-nos legalmente ao trabalho acerca do respeito à

---

<sup>40</sup> O caráter formativo da língua relaciona-se a função social e política que a mesma está associada.

<sup>41</sup> Este conceito refere-se à compreensão de diferentes semioses e linguagens.

<sup>42</sup> A atitude do professor relaciona-se aos modos de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão.

diversidade e da necessidade de discussão com a sociedade, neste caso a escola, a fim de possibilitar e incentivar a reflexão sobre os direitos que todas as pessoas têm perante a lei. Vimos também que, quanto aos Temas, ambos documentos corroboram com a mesma visão de aplicação no ambiente escolar – embora a BNCC explique isso superficialmente.

Assim direcionando, adiante temos uma análise sobre qual/quais dos TCTs, citados na BNCC, podem representar o TT Orientação Sexual dos PCN. Entendemos que a discussão acerca do gênero como construção social é um debate essencial às relações sociais que permeiam nosso cotidiano. Por meio de pesquisas, chegamos a dois possíveis Temas que podem englobar e evidenciar esse debate no ambiente escolar: Vida familiar e social e Educação em Direitos Humanos.

O TCT “Vida familiar e social” (BNCC, 2018) (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) faz parte de uma das seis macroáreas temáticas denominada Cidadania e Civismo – embora não haja na BNCC (2018), nem em outros documentos oficiais reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma definição específica acerca da possibilidade do campo de atuação deste tema, isto é, os assuntos a serem abordados e sua definição. Contudo, reconhecemos nele, de uma maneira abrangente, a contribuição e a promoção da discussão sobre a (trans)formação da(s) família(s) em suas diversas composições sociais, trazendo questões como a importância e a responsabilidade da família para com o desenvolvimento nos diversos âmbitos do crescimento da criança e do adolescente, e também o respeito à diversidade e à convivência em sociedade.

Assim como afirmam os PCN (1998), entendemos ser possível acrescentar inúmeros debates, partindo do TCT “Vida familiar e social”, pois o ambiente escolar é palco necessário para que discussões críticas sejam mediadas pelo educador de modo assistido, organizado e crítico.

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores [...] existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (BRASIL, 1998, p. 300).

Sobre o ensino de valores aos estudantes por meio das aulas, Freire (1975) afirma que a escola é lugar privilegiado para refletir sobre a realidade e superar as desigualdades. No entanto, o autor explica: “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de

acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1975, p. 30). Desse modo, defendemos que a escola é parte da sociedade e tem papel fundamental e grande responsabilidade pela emancipação e pela libertação dos sujeitos. Isso ocorre na relação de diálogo “escola-sujeitos-sociedade”, auxiliando na construção dos sentidos e nos valores que os constituem.

Nas pesquisas dos documentos legais que embasam este tema – aqueles na BNCC estão em nota de rodapé, encontramos os excertos que reconhecem a discussão do gênero no Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, (...) § 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (p. 35).

Como a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 se fundamenta no Parecer acima, temos trechos exatamente iguais. O excerto citado, por exemplo, está na página cinco da Resolução. Dessa forma, em ambas, vemos a relevância em se trabalhar, na escola, com temas que promovam reflexão e transformação de comportamentos que possam dirimir e extinguir preconceitos e intolerância.

Entretanto, ao ler a citação, vemos que os documentos listam uma sequência de temas, e que um é “sexualidade e gênero”, e o outro “vida familiar e social”. Temos as seguintes indagações diante disso: 1. Se estão separados, esses temas não podem ser trabalhados juntos? 2. Se tanto Parecer quanto Resolução trazem o mesmo texto, por que na BNCC os temas “saúde” e “vida familiar e social” permaneceram e o tema “sexualidade e gênero” foi suprimido? 3. Se esses documentos embasam a discussão de todos os temas listados neles e a BNCC, em sua introdução, permite outros temas não mencionados por ela, estamos amparados a fazer a discussão sobre “sexualidade e gênero”?

Como professores e pesquisadores, responderemos aos questionamentos sempre nos voltando às necessidades sociais, aos embasamentos legais e no diálogo entre os documentos. Sendo assim:

1. Consideramos que a resposta é sim. A discussão sobre sexualidade e gênero é intrínseca à vida familiar e social. Na verdade, é uma temeridade debater a vida sem relacionar as questões de relações entre a sexualidade, as mudanças no corpo humano, a possível orientação sexual, as afinidades e as aberturas dentro do seio familiar ao debate sobre esses assuntos e, conseqüentemente, como isso é refletido na/pela sociedade.

2. Acreditamos que o tema “sexualidade e gênero” foi omitido da BNCC – assim como já dito, não há ocorrências das seguintes expressões: sexo, gênero social, orientação sexual, diversidade de gênero etc – pois talvez não era de interesse que houvesse tal debate nas escolas. Há uma resistência e imposição de determinados grupos (principalmente religiosos) a esta discussão sob a justificativa de que isso incentivaria os jovens a fazer “escolhas” sobre sua sexualidade ou a iniciar a prática sexual precocemente. Silva (2020) expõe o conflito de grupos ultraconservadores e da bancada evangélica na Câmara Federal durante as discussões quanto à elaboração da BNCC, para que as expressões relacionadas à sexualidade fossem suprimidas, como de fato ocorreu: “Para essas pessoas os estudos de gênero se estruturam para forçar um novo modelo familiar, uma nova forma de viver a sexualidade, e um projeto de destruição do sexo e do gênero em suas formas convencionais” (SILVA, 2020, p. 142-143) sendo categorizadas, por estes grupos, por “ideologia de gênero”, uma forma de gerar *pânico moral* (MISKOLCI, 2007) e de regulação de conduta sexual. Conforme Miskolci, “Na sociedade de risco, um pânico moral como o suscitado pelas relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo revela que as fronteiras morais são renegociadas na moeda do controle social” (2007, p. 118) e que o medo, nessas reações coletivas, é desproporcional a um perigo real de uma ameaça, como no caso da bruxaria da Idade Média.

3. Esta é a questão chave: cremos que podemos discutir sim todos os temas listados no Parecer e na Resolução, não apenas porque desejamos e acreditamos que seja o ideal para uma educação voltada para o social, mas também devido à formulação/estrutura das informações prestadas pelo documentos – Parecer e Resolução – e pela possibilidade que a BNCC traz de outros temas serem acrescidos. Portanto, estamos convictos de que temos o aval e o direcionamento para discutir como TCT o tema “sexualidade e gênero”, assim como outros temas que compreendermos necessários ao desenvolvimento social do estudante.

Entendemos que há outro TCT que devemos considerar como, talvez, até com maior possibilidade de proximidade com o TT Orientação sexual. É o TCT Educação em Direitos Humanos, que tem como base legal o Decreto nº 7.037/2009, o Parecer CNE/CP nº 8/2012 e a

Resolução CNE/CP nº 1/2012 (BRASIL, 2009, 2012 e 2012, respectivamente). Este tema, assim como o Vida Familiar e Social, também pertence à macroárea Cidadania e Civismo.

Ao analisar o Decreto, Parecer e Resolução que o embasam, vimos que há uma ligação imanente entre a visão de respeito à diversidade que fundamentam os Direitos Humanos e o debate sobre Orientação sexual. Separamos trechos que se complementam e que direcionam para uma educação que eleve ao desenvolvimento social do/a aluno/a diante da sociedade.

O Decreto nº 7.037/2009 aprova o PNDH-3 (BRASIL, 2009) – já refletido em discussão anterior – e dá outros encaminhamentos. Anexas ao Decreto estão as diretrizes que devem ser seguidas, dentre elas, citamos a seguinte:

**Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e outras instituições formadoras.**

**Objetivo Estratégico I:**

**Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras.**

**Ações Programáticas:**

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das **diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero**, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

**Responsáveis:** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (destaque nosso)

Destacamos na citação acima o trecho da Diretriz 19 que preconiza que haja em todos os currículos a temática dos Direitos Humanos, nestes estão incluídos o respeito à diversidade de relações de/entre os gêneros. Vemos também que é responsabilidade do Ministério da Educação (e outros ministérios e instâncias do poder público) promover o cumprimento dessas determinações nas escolas de educação básica e em outras instituições, visto que é um plano nacional de larga abrangência.

Já no Parecer CNE/CP nº 8/2012, o Conselho Nacional de Educação traz a análise técnica de como os Direitos Humanos têm se revelado em luta diante das discriminações e das desigualdades que existem em nossa sociedade, como a orientação sexual e a identidade de gênero:



Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, **de identidade de gênero**, de etnia, de raça, **de orientação sexual**, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (p. 03 - destaques nossos).

O texto evidencia que há o abuso de poder e a tentativa de um grupo comandar e oprimir um outro. O Parecer ainda define que as escolas e outras instituições de educação devem incluir, em seus currículos e documentos internos, a promoção do debate dos Direitos Humanos e que esta é uma função relevante e necessária para a prática escolar.

As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (BRASIL, 2012, p. 07-08).

Atentemos para o fato de também o material didático está em consonância com os Direitos Humanos. Entendemos que isso colabora e incentiva o trabalho do professor no chão da escola. Quanto à Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, com base no Parecer acima, o artigo 6º resolve sobre a transversalidade, o modo como os Direitos Humanos devem ser incluídos/atrelados aos currículos da educação básica e da educação superior, por meio de suas normas e documentos internos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, p. 02).

Importante salientar que, assim como os conteúdos curriculares, os Direitos Humanos devem fazer parte do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, e por esta

perspectiva, também precisam ser tão seriamente considerados na educação como os demais conteúdos. Por conseguinte, necessitam ser construídos, avaliados e repensados sob este entendimento pedagógico.

Sobre a inclusão tanto do tema “Vida familiar e Social” quanto do “Educação em Direitos Humanos”, vemos que, no volume do LD indicado para o 6ºano (FRANCO e TAVARES, 2018), há a tentativa de mediação dos discentes à discussão sobre formatos de famílias, composições familiares, pessoas que são família. É por meio do título da unidade 4, “O que é uma família?”<sup>43</sup>(tradução nossa) (FRANCO e TAVARES, 2018, p. 70), em forma de pergunta, que discentes iniciam sua reflexão acerca da construção social da formação do conceito de família e são instigados por imagens a repensar padrões historicamente constituídos e novas formações que também representam famílias.

São seis imagens distribuídas nas páginas 70 e 71 que mostram grupos de pessoas que compõem uma família sendo: de cor de pele diferentes, apenas por mulheres, apenas por pai e filho, um casal homoafetivo e várias crianças, um grupo numeroso de pessoas e um casal heterossexual com filhos. Nesta mesma página, os autores trazem uma afirmação e uma outra pergunta, dessa vez em língua portuguesa: “Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?” (FRANCO e TAVARES, 2018, p. 70). Pela afirmação, vemos que os autores não colocam nem em discussão se nestas imagens existem ou não o que se define como família, mas sim, por meio da pergunta, pede que seja indicado quais são os tipos. Tais enunciados permitem a discussão em sala de aula, onde os estudantes podem partilhar sobre suas próprias famílias, suas preocupações, anseios, dúvidas e reconhecer outros formatos diferentes do seu, bem como, garantem tanto as indicações do tema relacionado à Vida Familiar quanto aos Direitos Humanos, pois dizem respeito a ambas as áreas.

Nessa perspectiva, concluímos, até o momento, que existem dois possíveis Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2018) que podem validar a discussão sobre o gênero como construção social, anteriormente discutida pelo Tema Transversal Orientação Sexual: relações de gênero (PCN, 1998).

Tanto “Vida Familiar e Social” quanto “Educação em Direitos Humanos”, considerando seus respectivos pareceres, resoluções e decretos, nos dão suporte, oportunidade, direcionamento e obrigatoriedade de debater em sala de aula assuntos de domínio social, como o gênero como construção social, e de conduzir os alunos à reflexão sobre a construção do

---

<sup>43</sup> *What is a family?*

conhecimento e das relações de desigualdade, preconceito, opressão e violência a que alguns grupos estão submetidos diante da intolerância e do desrespeito de outros.

Grupos intolerantes, em sua maioria, utilizam-se de discursos que promovem a discriminação de outros grupos, considerados fora dos padrões estipulados, em sua maioria, por dogmas religiosos. Esses discursos de ódio relevam ideologias que valoram determinados comportamentos em detrimento de outros. Conforme Galinari (2020):

Estamos imersos no mormaço de uma sociedade bastante racista, assim como de atmosfera hiper machista e homofóbica, o que já engatilha no cenário urbano e virtual a explosão de odiadores (“haters”) de toda ordem. Se todo discurso é uma resposta a outros discursos ou atitudes prévias (que o diga o dialogismo bakhtiniano), as Leis nos confirmam que, por estas terras, se impede costumeiramente o acesso a empregos formais ou a estabelecimentos comerciais de pessoas pela cor da sua pele (quanto mais retinta, pior), pelo seu gênero (feminino) e pela sua orientação sexual (LGBTIQ+), sem contar a questão indígena, ou as investidas a sujeitos por conta da sua classe social (pobre), religião (principalmente aquelas de matriz africana, como o Candomblé e Umbanda) ou ideologia (GALINARI, 2020, p. 1719).

São grupos assim que fazem frente a discussões e conhecimentos que devem/deveriam permear livremente o ambiente escolar, a fim de evitar a proliferação de discursos ofensivos e, conseqüentemente, ações agressivas.

Além disso, a discussão e a reflexão acerca do gênero como construção social estão relacionadas ao debate sobre educação sexual na escola, o que poderia colaborar para a descoberta e a denúncia de abusos sexuais, a diminuição de casos de gravidez na adolescência e de contaminação por Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), e possibilitando o empoderamento de mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Em recente estudo (GIACOMELLI, 2022), resultados de pesquisa indicam que 73% dos brasileiros concordam que na escola deve-se ter educação sexual e, para 9 em cada 10 pessoas, o fato de discutir na sala de aula pode ajudar no combate e prevenção do abuso sexual. Infelizmente, tais resultados podem ser reflexo de casos de estupro noticiados pelas mídias no momento da pesquisa realizada, pois referendam situações que talvez teriam sido evitadas ou amenizadas por um trabalho sistematizado de educação, por medidas a partir de políticas públicas mais efetivas, em prol do próprio reconhecimento da violência para o apoio às vítimas e suas famílias. A mídia tem papel importantíssimo na divulgação de informações de cunho social. Seu próprio discurso, dos meios de comunicação, da publicização baseada na ciência, nos fatos, está atrelado também ao conhecimento comum, seja a mídia influenciando o discurso

do público ou sendo influenciada pela opinião pública – acreditamos que a primeira é mais comum. Para Swain

(...) quer seja no rumor das conversas que fundamentam o senso comum, na literatura, no discurso científico, em tudo que é impresso ou falado, podemos encontrar representações sociais que instituem o mundo em suas clivagens valorativas, nos recortes significativos que definem as categorias de percepção, análise e definição do social (SWAIN, 2001, p. 13).

Portanto, há relação de diálogo entre a mídia e seus interlocutores, e de poder entre os sujeitos, pois todo discurso representa uma conjuntura política, social e cultural que promove influência, resistência e transformação nas organizações de domínio.

No âmbito dos volumes do LD, percebemos esse interesse em promover este reconhecimento, esta ciência de algo, esta compreensão política, não apenas da linguagem, mas da LI, especificamente com empoderamento e acesso à informação, pelo seguinte enunciado: “*Tip*: Observe a importância da língua inglesa em textos, como o discurso de Emma Watson, para a divulgação e discussão de diferentes ideias e posicionamentos políticos” (FRANCO, 2018, p. 39). Entendemos que todas as “*Tip*” (dicas) estão em português para gerar maior conforto e certeza da compreensão pela língua materna. Porém, neste caso, a dica indica a elevação do fato de que por meio da LI foi possível ter acesso a um texto que originalmente se encontra naquela língua. Vemos o interesse do autor em levar a discussão sobre opiniões e ideologias, por meio da promoção e compartilhamento da língua inglesa, que de outro modo não haveria. Este enunciado, produzido pelo autor, corrobora com o ILF e com nossa pedagogia freireana, que visa um sujeito autônomo, crítico e reflexivo na sociedade em que se está inserido.

A fim de ilustrar nosso entendimento acerca da análise neste capítulo, trazemos o seguinte quadro onde o sinal de:

- ✓ Indica que há consistência com a afirmação naquele documento;
- Indica que não há consistência com a afirmação naquele documento;
- Indica que o documento não é direcionado à afirmação.

**Quadro 4 – Análise dos documentos oficiais**

<u>Documento analisado</u>	<b>DUDH</b>	<b>CF</b>	<b>PNDH</b>	<b>LDB</b>	<b>PNC</b>	<b>BNCC</b>
Ano	1948	1988	1996/ 2009	1996	1998	2018
Defende direitos iguais	✓	✓	✓	✓	✓	✓
É direcionado à educação brasileira	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Menciona o gênero/gênero como construção social/ respeito à diversidade sexual/sexo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ocorre relação de enunciados sobre gênero no documento e no LD	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Menciona os TT/TCT	○	○	✓	✓	✓	✓

Fonte: Os autores.

Por meio do quadro acima, reafirmamos que todos estes documentos estão interligados por seus interesses em questões sociais e pela defesa da igualdade, do respeito e da convivência em sociedade.

A DUDH, CF e, PNDH são documentos que embasam a educação brasileira, porém não são específicos para ela. São referências que direcionam legalmente a segurança dos direitos e deveres iguais para todos e todas, abrangendo diversos âmbitos da sociedade e garantindo ações que apoiam aos princípios democráticos.

A BNCC não menciona o gênero como construção social ou expressões relacionadas a ele, e, por isso, não ocorre uma correspondência direta entre a Base e o LD de LI. O que existe é a menção nela – diferentemente de outros documentos da educação – do uso dos TCT na educação, indicação de quais são os temas e seus respectivos embasamentos legais em nota de rodapé. Vemos, assim, uma discrepância entre ela e os PCN, principalmente porque, neste último, há um volume destinado às Relações de gênero, assunto não contemplado diretamente pelos TCT da BNCC.

Passemos agora para nossa análise acerca de enunciados dispostos em textos/gêneros discursivos provenientes de outras esferas de circulação, que foram escolhidos pelos autores para compor o LD de LI e que dizem respeito à discussão do gênero como construção social. Vejamos como esses enunciados se relacionam com os documentos direcionadores da educação e com nosso aporte teórico.

#### 4 ANÁLISE DO LD DE LÍNGUA INGLESA SOBRE GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Uma análise se atenta para o problema da pesquisa. As questões levantadas quanto à discussão apresentada foram constituídas das inquietações trazidas pelas vivências experienciadas por nós, docentes, em diversos contextos. Embora nosso foco seja o ambiente escolar, as bases teóricas e documentais que direcionam a produção e o uso dos livros didáticos de LI são para além dele. Nossa luta é a educação para o social, para a sociedade, para o respeito, para compreender como a língua(gem) promove discursos que influenciam e dialogam (ou não) com os temas que precisam ser discutidos na escola. No caso desta pesquisa, analisamos como se relacionam os enunciados apresentados no LD, embasado pelos documentos direcionadores da educação, por meio da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e do gênero como construção social.

(...) na pesquisa de cunho dialógico há sim análise das marcas linguísticas. Contudo trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso; trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas (ROHLING, 2014, p. 49).

Por isso, nesta seção, assim como no decorrer da fundamentação e metodologia, refletimos de modo mais detalhado acerca da dialogicidade entre a coleção de livros didáticos *Way to English* e a discussão de temas relacionados ao gênero como construção social, formalizados pelos/nos enunciados da coleção didática. Analisamos como a coleção de livros de LI tematiza e dialoga com os documentos embasadores da educação por meio de enunciados trazidos pelo LD.

Na primeira subseção, discutiremos de que forma a BNCC traz a abordagem por meio de enunciados e como isso se engendra ao trabalho com o gênero como construção social por meios do TCT. Na segunda, partimos para o levantamento de informações quanto aos enunciados em textos de outras esferas da comunicação que são trazidos pelo LD e que arrolam a temática gênero como construção social. Neste ponto, buscamos apontar outros dados, a saber: a frequência do Tema em determinados volumes; se há expressão escrita da palavra

*gênero/gender*; como os enunciados foram mobilizados para tratar do Tema, entre outros. Na terceira subseção, afunilaremos para as análises de alguns enunciados trazidos em forma de textos de outras esferas de circulação. No volume indicado ao 9º ano, temos a predominância da discussão sobre o Tema, em relação aos demais volumes. Nela, também traremos exemplos de enunciados recortados do LD e como eles constroem o discurso sobre o Tema.

#### 4.1 A PERSPECTIVA DIALÓGICA NA BNCC COMO CAMINHO PARA O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

As linhas teóricas versadas para embasamento desta pesquisa indicam um enfoque na educação por meio de processos sócio-interativos que ocorrem nas relações dialógicas, (VOLÓCHINOV, 2018), que, assim como defendemos, podem promover o desenvolvimento e formação cidadã do estudante.

O conceito de enunciado do Círculo de Bakhtin endossa o objetivo/a competência do ensino da área linguagem na BNCC: “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”, e, quanto ao Ensino Fundamental – anos finais, permitir “o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, p. 63-64). Dessa forma, auxilia os estudantes a refletirem de forma crítica acerca das situações, dos contextos sócio-histórico-culturais no processo de interação com o outro, e com isso, também admitem o caráter ideológico do próprio LD.

Tomemos a BNCC e os demais documentos analisados como enunciados, como textos que se conversam e que, por pertencerem ao escopo de direcionadores da educação, preveem uma relação de diálogo. Moura e Miotello (2019) compreendem “(...) um texto com o auxílio de outro texto. Somente cotejando textos é que conseguimos compreender. É o contato dialógico. É a alteridade se dando em plenitude” (p. 134), de maneira que, quando um documento se dirige a outro, ele se incompleta neste outro, eles mantêm relação, mas não se acabam entre si, não se fecham. Um coabita no outro e se transformam no processo de reciprocidade em que as “relações de alteridade de todos os campos da cultura e em todas as atividades vão nos tecendo numa incompletude sem cessar (...) e desse encontro quase infinito de palavras, é que vão se fiando os fios de nossa existência, dada sempre nas vivências com os outros” (MOURA e MIOTELLO, 2019, p. 135). Assim sendo, ao reconhecer as diversas formas de linguagens e ao entender que fazem parte da realidade social, estabelecemos uma conexão

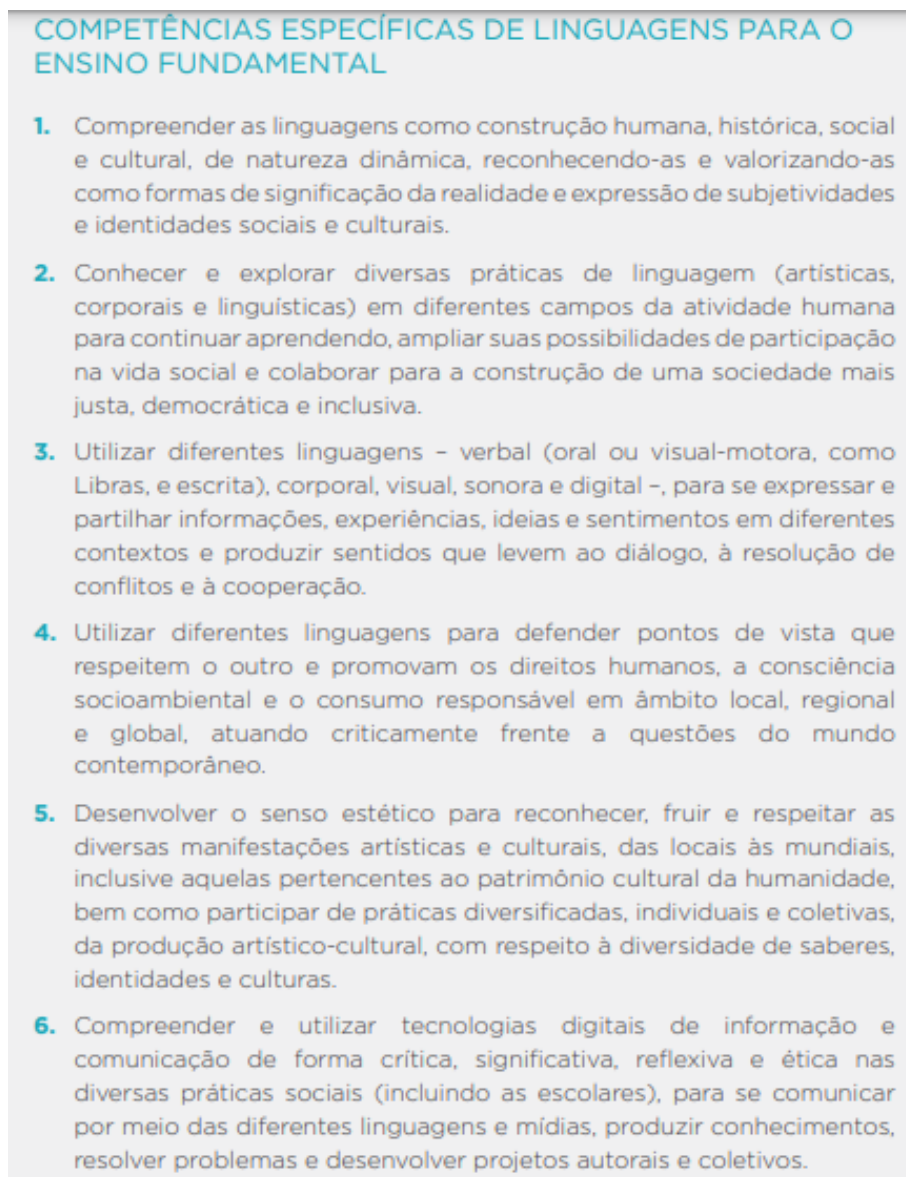
em sua essência que as concebem sob diálogo, sob coexistência com o contexto no qual ocorrem em forma de linguagem, de comunicação humana.

Partindo do entendimento sobre o discurso como essência da perspectiva dialógica, base da análise de enunciados, vemos que os documentos direcionadores e os TCT estão intimamente ligados por uma linha que objetiva também a função social da língua(gem). Estabelecemos além, uma relação dialógica entre os cerne de cada documento direcionador, os enunciados dos documentos, os enunciados do LD e o tema de estudo. Todos nos acompanham no objetivo de refletir sobre as práticas sociais que dialogam entre si e emolduram situações de interação, colaborando para o processo de reflexão, formação e transformação da realidade, ou seja, analisar enunciados da coleção de LD e dos documentos oficiais da educação, atentando-se para a temática gênero como construção social.

Sobre os objetivos do documento, a Base traz seis para a área da linguagem – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. No quadro abaixo, vemos como a BNCC indica o que acredita que os alunos devam saber. No documento, estes objetivos são chamados de *Competências Específicas da Área de Linguagens*.



**Figura 3 – Competências Específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.**



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 65)

A partir desta figura, percebemos a preocupação da BNCC com o social e com o desenvolvimento do diálogo, respeito a diferentes culturas, identidades, conhecimentos, linguagens, opiniões e outras práticas. No entanto, chama-nos a atenção a competência específica número quatro: *“Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo”*, na qual são citados os Direitos Humanos sendo trabalhados pela linguagem a fim de que os alunos possam atuar *“criticamente frente a questões do mundo*

contemporâneo”. Compreendemos que “mundo contemporâneo” se refere aos embates sociais que estão vigentes nas relações atuais de nossas interações, ou seja, questões relacionadas aos TCT. Lembremos, ainda, que a Educação em Direitos Humanos, como já discutido anteriormente, por si só, compõe um dos TCT.

Também nos atentamos às competências número um e cinco, respectivamente, sobre reconhecimento e valorização das linguagens “como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” e o “respeito à diversidade de saberes, identidades e cultura”, nas quais reconhecemos que a questão da identidade é muito ampla e pode se referir ao sujeito e sua identidade cultural, em determinado local, região, país que se relaciona a sua identidade global, de falante de LI, por exemplo, e também pode estar relacionado à questão de identidade social considerando seu gênero.

Trazemos a perspectiva dialógica do discurso ao encontro desta relação com temas de cunho social que abordam discussões de relevância ao convívio e às lutas entre classes sociais e, conseqüentemente, diversas ideologias, formando sistemas que se nutrem da situação social que é viva, ativa, e são capazes de transmitir, influenciar e propor transformações de base social e econômica nas mídias, na literatura, na ciência.

Para Volóchinov (2018, p. 213) “os sistemas ideológicos formados – a moral, a ciência, a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom”, ou seja, nossas ações são frutos de ideologias diárias a que temos acesso, mesmo que involuntariamente, mesmo que não busquemos por tal conhecimento, ele nos é imposto pelos mais diferentes meios. Podemos, assim, afirmar que esta relação de fluxo da construção ideológica é dialógica e se atualiza a partir das vivências diárias dos interlocutores.

Embora consideremos a escola enquanto local de troca de experiências, de vivência cotidiana, onde há ideologia do cotidiano, não deixemos de entender que ela é um meio de acesso a uma ideologia oficial, porquanto há um discurso relativamente estável, isto é, na ideologia oficial há uma construção, uma percepção da realidade baseada em uma estabilidade de conhecimento. Já a ideologia do cotidiano é advinda dos saberes cotidianos. É na junção dessas ideologias, por sermos um só sujeito, que se dilapidam e infiltram as ideologias, os discursos, os signos e se dá a comunicação social. Volóchinov (2018) diz que “A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos” (p. 98).

A escola é uma esfera social e o LD é formado por enunciados/unidades discursivas, onde ambos proveem a ideologia oficial, mas que são constituídos a todo momento por uma ideologia cotidiana e estão em constante diálogo por conta de sua natureza social. Observamos, também, uma relação dialógica com o contexto social, por meio do ensino, em que as “[...] condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados” (ACOSTA PEREIRA, 2010, p. 149) dos textos apresentados pelo LD estão em diálogo com os sujeitos naquele contexto – livro, professor, aluno, escola, comunidade.

Ao trabalharmos com os enunciados a partir desses princípios, associando-os aos TCT dispostos pelo LD, observamos uma contribuição para o ensino e para a aprendizagem de modo crítico, pois direcionam todos os sujeitos do contexto àquela aprendizagem, ao crescimento e ao desenvolvimento da reflexão. Lembremos, aqui, que tratamos o enunciado como conceito constituído social e historicamente – o enunciado concreto – que é fundamentalmente realizado no contexto.

Se o texto aparece como realidade imediata e objeto das ciências humanas, é na qualidade de enunciado que circula no meio social fazendo elo numa cadeia e produzindo efeitos ao encontrar outra consciência para o processo de interpretação e compreensão. (...) existe em função de outros textos como eventos singulares (FURNALETTO, 2019, p. 74).

Assim sendo, a amplitude das possibilidades de enunciados, dado os inúmeros campos/esferas da comunicação, promove a busca mais igualitária por, especificamente, enunciados no LD que tratam do gênero como construção social, visto que a discussão deste assunto de cunho social independe da formalização dos enunciados enformados em determinados textos e do seu campo de atuação na sociedade.

Ao associarmos o ensino, neste caso da LI, e a constituição social do sujeito, ressaltamos que o trabalho mediado por meio dos enunciados e dos TCT no livro didático tem potencial para auxiliar no processo de formação do estudante em sociedade e no reconhecimento da diversidade sexual, da orientação sexual e de gênero como construção social, considerando o tema foco de nossa pesquisa.

#### 4.2 O TEMA GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH*

A fim de mapear e estipular o enfoque de nossa pesquisa, fizemos um levantamento de todas as seções que compõem os quatro volumes de livros da coleção *Way to English* (FRANCO e TAVARES, 2018; FRANCO 2018). Cada volume é composto por seções que, conforme os autores, são organizadas da seguinte forma:

### **Quadro 5 – Divisões de cada volume do Livro Didático *Way to English***

No início do livro, você encontra as seguintes seções:

- *Classroom Language*: aprenda frases em inglês usadas em situações de sala de aula.
- *English All Around the World*: identifique e discuta com seus colegas a presença do inglês à sua volta.
- *Tips into Practice*: coloque em prática, por meio de dicas, diversas estratégias de leitura e aprendizagem.
- *Using the Dictionary*: conheça dicas de uso de diferentes tipos de dicionários bilíngues.

**Cada uma das oito unidades do livro é composta pelas seguintes seções:**

- ***Warming Up!*** Explore o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.
- ***Reading Comprehension***: Prepare-se para ler o texto principal da unidade, faça atividades de compreensão e reflita criticamente sobre o texto que acabou de ler.
- ***Vocabulary Study***: Estude o vocabulário de forma sistemática e contextualizada.
- ***Taking it Further***: Amplie seus conhecimentos sobre o tema da unidade.
- ***Language in Use***: Aprimore seus conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua.
- ***Listening and Speaking***: Participe de atividades de ouvir e falar em inglês com seus colegas.
- ***Writing***: Escreva um texto a partir da observação dos textos que você já explorou na unidade.
- ***Looking Ahead***: Debata com seus colegas questões relevantes sobre o tema da unidade.

A cada duas unidades, você encontra as seguintes seções:

- *Review*: reveja os conteúdos trabalhados.
- *Thinking about Learning*: avalie sua aprendizagem.
- *Time for Fun!*: divirta-se com jogos.

A cada quatro unidades, você encontra a seguinte seção:

- *Sing a Song*: aprenda com canções.

Ao final do livro, você encontra as seguintes seções:

- *On the Screen*: aprenda com filmes.
- *Extra Activities*: faça atividades adicionais.
- *Projects*: planeje, desenvolva e apresente projetos interdisciplinares em grupos.
- *Vocabulary Corner*: estude o vocabulário aprendido, organizado por meio de imagens.

- *Language Reference in Context*: reveja os conteúdos linguísticos de forma contextualizada e faça novos exercícios.
- *Glossary*: consulte o significado das palavras e expressões utilizadas no livro.

Fonte: Os autores com base em FRANCO e TAVARES, 2018, p. 04-05- Destaque nosso

Essa organização é comum a todos os volumes da coleção. Com base nela, afinamos nossa busca pelos enunciados que tratam do gênero como construção social nas oito unidades do livro (em destaque no quadro acima). Escolhemos estas por serem as mais recorrentes e as de maior carga de conteúdo, normalmente as mais trabalhadas pelos professores. Isso se deve pelas outras seções serem consideradas extras, de consulta e de revisão. Também optamos pelos enunciados que estão escritos, impressos, isto é, os verbais e visuais. Preferimos, assim, por saber das dificuldades de uso de materiais tecnológicos enfrentadas por professores e alunos da rede pública, como dispor de um aparelho de som, de multimídia ou de outro equipamento que pudesse ser utilizado para ouvir eventuais enunciados em áudio, como é o caso da notícia de rádio, do diálogo e do anúncio. Dessa maneira, coletamos informações por meio de levantamento de enunciados nos quatro volumes do LD, nas oito unidades regulares, em que há discussão sobre o gênero como construção social.

Mesmo que haja a utilização do mesmo LD por quatro anos e que ele chegue à escola com um atraso desde sua produção, a avaliação social que será refletida por professores e alunos sofrerá mudanças tanto por sermos todos seres em (trans)formação, quanto pelo próprio contexto político-histórico-social poder ser outro. Portanto, sempre há uma reavaliação que depende da “formação do horizonte valorativo do grupo social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 237) e que depende, por sua vez, da situação econômica do grupo, do contexto, dos aspectos significativos de existência que se tornam de interesse com a ampliação do horizonte.

Considerando a influência política, já comentada durante a análise dos documentos embaixadores, e como isso se reflete na sociedade, principalmente considerando o atual momento de discussões político-ideológicas que precedem as eleições no nosso país, podemos entendê-la a partir da explicação de Butler (2003):

As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder, (...). E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2003, p. 22)

Ao pensar nessa reavaliação da linguagem e do discurso, ligados ao contexto atual, devemos entender que a construção do sentido é transitória: avalia-se por meio de determinado horizonte valorativo, reavalia-se por meio de transformações sociais que, ocorridas, geram a reformulação do horizonte valorativo, ou seja, uma relação dialética entre o embate e a constituição dos novos valores sociais.

Isso permite compreender que cada seara de atividade humana apresenta um processo ideológico criador com uma função na vida social, uma vez que, a partir dos processos interativos com os quais envolve, o sujeito amplia seu repertório sócio e, conseqüentemente, sua capacidade de interação (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 67).

Dito isto, entendamos a plasticidade de nossas reflexões quanto aos contextos em que ocorrem as discussões na sociedade e, especificamente, na escola, mas principalmente compreendamos que, ao buscar por enunciados, por vezes fragmentados e configurados aos interesses do LD, estamos à mercê de textos desatualizados. Isso não é intencional, mas resultante do próprio sistema de produção que demanda tempo de análise dos requisitos pelo governo (PNLD), de escolha feita pelos professores/instituições de ensino, de produção, de entrega, de distribuição e reutilização por um determinado período na escola e que ainda pode ser estendido, a depender da decisão do estado.

Mesmo com a preocupação com a transformação contínua do horizonte valorativo e com textos que podem não ser/estão atuais/atualizados, ainda acreditamos que estes, oferecidos pelo LD, estão próximos de uma realidade partilhada pelos alunos do ensino básico da rede pública e que o trabalho do educador vem ao encontro desta lacuna, preenchendo-a e instigando a discussão de tais possíveis diferenças cronotópicas.

É como se o cronotopo determinasse, por assim dizer, parâmetros específicos para os eventos, construídos a partir de conceitos também específicos de sociedade, de história e de cultura. (...) O conceito de cronotopo aliado ao conceito de valoração nos leva a entender o que para o autor [Bakhtin] se define como a matriz espaço temporal de onde os vários acontecimentos se realizam, se materializam e significam (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 187).

Compreendemos que o horizonte valorativo dos alunos está associado também à carga de informações provenientes das diversas mídias a que eles têm acesso atualmente,

principalmente, às fornecidas pela internet. É por meio dos suportes midiáticos que se espera que o professor possa ensinar os alunos a ler, compreender, analisar, criticar e construir reflexões sobre os interesses e intenções daquele veículo de informação, a fim de explorar os valores que aquele texto encerra, a relevância social daquele enunciado em dado público escolar. Conforme Bakhtin (2003), o enunciado constitui-se como uma unidade de comunicação discursiva, sendo de caráter social e, por consequência, ideológico. Para o pensador russo, o enunciado é o centro organizador da enunciação. Todo enunciado é voltado a um interlocutor, marcado por um posicionamento, por uma tomada de posição ideológica.

Assim, na escola e pela escola é possível compreender as diversas realidades sociais e refletir sobre as transformações de relevância política, econômica e social a partir da interação e do reconhecimento do processo de significação de determinados textos em contextos com interlocutores igualmente determinados, pois “a todo enunciado, situado no tempo e espaço são conferidos valores particulares. (...) os enunciados são sempre posições expressivas investidas de valores, que são índices sociais de valor, e que se só se tornam efetivamente significativos em dada situação particular de interação” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 132). Ao compartilhar os saberes e promover o processo de reflexão, alunos, professor e texto dialogam na construção do discurso.

Isso posto, buscando quais enunciados que ocorrem nos quatro volumes do livro didático *Way to English!* (FRANCO; TAVARES, 2018; FRANCO, 2018) que tratam o tema gênero como construção social, produzimos os quadros 6 e 7, levantando em que volume da coleção, em que unidade, qual o assunto específico e qual gênero discursivo foi mobilizado para tal discussão. Não nos limitamos aqui a buscar enunciados em algum GD específico para a análise, pois acreditamos que este tema pode ultrapassar as esferas particulares de circulação dos enunciados e que não está restrito ou é predominante a um determinado gênero. A temática do gênero como construção social pode abranger, de formas diferentes, as incalculáveis unidades discursivas, dialogando por meio de diversas abordagens e com a mesma pertinência.

Assim, temos os dois quadros destacando, com diferentes cores, em que volumes percebemos as ocorrências do Tema gênero enquanto construção social.

Vale lembrar antes que:

1. Atentamo-nos apenas aos gêneros escritos ou que aparecem escritos no material (textos escritos e textos imagéticos).
2. Ao quantificar a ocorrência da palavra gênero e/ou gender, utilizamos a ferramenta de busca por palavras em arquivos de PDF (Ctrl+F). Após, analisamos individualmente cada situação

para não calcular este uso em situações, como: gênero textual, gênero discursivo, bem como, nas referências bibliográficas.

3. Esta quantidade de ocorrências da palavra gênero e/ou gender é a soma das duas possibilidades, já que uma é tradução da outra, ou seja, pesquisamos todas as palavras gênero e somamos com todas as palavras *gender*.

4. A quantidade se refere às ocorrências dentro das seções das oito unidades temáticas.

5. Não nos prendemos a realizar análises sobre quantas e quais atividades foram propostas nos desdobramentos da leitura e interpretação dos textos.

Nos quadros, mostramos apenas os enunciados dentro dos textos/fragmentos de textos. No entanto, cremos que o direcionamento de atividades é deveras muito importante, vez que colabora na condução da discussão e reflexão sobre os textos, ajudando também os discentes nas propostas de atividades. Por isso, no capítulo anterior, buscamos empreender um movimento analítico dos documentos oficiais. Porém, entendemos que o desafio maior do educador é encontrar textos autênticos que atendam às necessidades do aluno-série, enquanto que a proposição de atividades fica a critério de cada educador, podendo ser mais facilmente alteradas, acrescidas, trocadas.

Com base neste primeiro levantamento quantitativo, podemos perceber que há uma concentração de ocorrências da(s) palavra(s)-chave pesquisada(s) e enunciados que discutem a temática relacionada ao gênero como construção social. Esta temática ora se envereda para a discussão do papel da mulher na sociedade, falando sobre o feminismo e igualdade de direitos, ora se verte para a identidade de gênero ao levantar as questões acerca de transgêneros, ora ainda remete à orientação sexual. Entendemos que este levantamento inicial nos serva de parâmetro para considerar e para estipular quão preocupados ou interessados estão os autores do LD em trazer para a sala de aulas este debate. Acreditamos profundamente na intersecção da discussão acerca dos preconceitos que existem quanto ao gênero como construção social e outros preconceitos como: racismo, sexismo, xenofobia, classe social e intolerância religiosa.

Araujo e Ferreira (2018) explicam que, como a identidade de gênero é construída a partir do processo inacabado de ressignificação do que é o gênero em cada tempo e lugar, as relações e preconceitos podem se relacionar e propiciar mais abismos entre as pessoas, criando mais desigualdade. Elas entendem as “(...) identidades de gênero como socialmente, historicamente e discursivamente construída. A questão de gênero aqui nesta reflexão está interseccionada com as identidades sociais de raça e também classe social” (ARAUJO; FERREIRA, 2018, p. 77) e apontam que, conforme os seus estudos, o LD de LI ainda reproduz um estereótipo que



caracteriza espaços sociais específicos para mulheres e para mulheres brancas x mulheres negras. Entendemos que os discursos preconceituosos também dialogam entre si, entrecruzam-se e formam uma rede de discriminação. Entretanto, não é foco de nosso trabalho fazer este recorte comparativo de análise entre os textos do LD considerando diferentes níveis de preconceitos, e sim investigar como os enunciados valoram e instigam a discussão acerca do gênero enquanto construção social.

Desse modo, o levantamento dos enunciados em textos que tratam do gênero como construção social foi realizado nos quatro volumes da coleção *Way to English* (2018), visando viabilizar um panorama sobre:

- ✓ quantidade de vezes que o assunto gênero como construção social ocorre em cada volume;
- ✓ quantidade de vezes que o assunto gênero como construção social ocorre em todos os volumes;
- ✓ qual número da unidade em que há a ocorrência do Tema;
- ✓ qual o título da unidade em que há a ocorrência do Tema;
- ✓ em qual seção, dentro da unidade, ocorre este Tema;
- ✓ qual a página do livro em que se apresenta este GD;
- ✓ qual GD foi mobilizado para a discussão sobre o Tema;
- ✓ qual o assunto trazido pelo enunciado/GD;
- ✓ qual a discussão específica em questão.

Vejamos o quadro abaixo referente aos volumes destinados ao 6º, 7º e 8º anos e logo na sequência, o quadro do 9º ano. Fizemos separadamente, uma vez que percebemos uma quantidade considerável de ocorrências do Tema no volume do 9º ano, por isso, como afirmamos em outros momentos, terá nossa maior atenção nesta análise.

**Quadro 6 – 6º, 7º e 8º anos**

<b>Volume/ série</b>	<b>Quantidade de vezes que a palavra Gênero e/ou Gender ocorre.</b>	<b>Unida de</b>	<b>Título da unidade.</b>	<b>Seção</b>	<b>Página em que o gênero discursivo ocorre.</b>	<b>Gênero discursivo</b>	<b>Assunto</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>6º ano</b>	0	4	What is a family?	Warming Up.	71	Foto	Composição da família/membros.	Traz na foto uma família formada por (aparentemente) dois pais.
		4	What is a family	Reading Comprehension	72	Poema	Composição da família/membros.	Traz comparações entre animais cujas famílias são compostas de forma não tradicionais.
<b>7º ano</b>	1	1	We are all human	Taking it further	28	Cartaz	Esqueletos humanos idênticos.	Traz a discussão sobre como as pessoas são iguais em seu interior.
		7	Any volunteers?	Vocabulary Study	132-133	Foto	Equidade na realização das tarefas domésticas.	Traz imagens de pessoas de sexos biológicos diferentes realizando atividades domésticas.
<b>8º ano</b>	7	2	Fashion: in or out?	Listening and speaking	47	Notícia	Defesa da igualdade de direitos, respeito e aceitação.	Traz a notícia sobre o dia de troca de roupas entre meninos e meninas.
		4	Dancing to success.	Language in use	78	Foto	Defesa da igualdade de direitos.	Traz uma foto que promove a questão acerca do preconceito quanto ao balé feito por meninos.
		4	Dancing to success.	Looking ahead	83	Notícia	Defesa da igualdade de direitos.	Traz a notícia e dentro o depoimento de que a dança/balé não discrimina homens negros.

Fonte: aurores com base nos volumes referentes ao 6º, 7º e 8º anos.

No quadro anterior, relacionado ao 6º, 7º e 8º anos, percebemos uma progressão no uso da palavra gênero/*gender* (6º ano = 0 vez, 7º ano = 1 vez e 8º ano = 7 vezes), isso transparece uma possível tendência, considerando a idade/série dos estudantes, principalmente quanto ao volume do 8º ano, no qual o/a discente está com, ou por completar, 13 anos de idade.

Outra observação ocorre quanto ao texto selecionado para discutir o tema, bem como seu respectivo conteúdo no volume de 8º ano. Enquanto nos volumes de 6º e 7º anos há enunciados mais atrelados à leitura imagética – foto e cartaz, o volume de 8º traz um enunciado relacionado ao GD notícia, certamente mais elaborado, de leitura mais complexa e com nível de exigência de discussão pertinente à idade a que se remete. Embora haja, no volume do 6º ano, o GD poema, seu conteúdo lúdico de comparações entre famílias de animais, versos repetitivos e de tamanho curto, não demonstra um carácter de dificuldade de leitura ou que possa instantaneamente remeter a uma realidade humana.

Sobre o tema, estão em sua maioria relacionados à igualdade de gênero, aos papéis sociais direcionados ao sexo biológico feminino e masculino, como, por exemplo, o menino que é discriminado por dançar balé, a realização de tarefas domésticas por meninos e meninas, a composição da família fora dos padrões patriarcais. Quanto à representação social do gênero no sexo biológico, Swain (2001) diz que há um assujeitamento do corpo a moldes ocidentais de imagem que correspondem a um modelo de ser, assim as “representações sociais são consideradas como uma forma de construção social da realidade cuja mediação atravessa e constitui as práticas através das quais se expressam” (SWAIN, 2001, p. 13).

Vejamos agora, o quadro realizado a partir do mesmo levantamento dos volumes acima, porém com o volume do 9º ano, o último ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 7 – 9ºAno**

Volume/ série	Quantidade de vezes que a palavra Gênero e/ou Gender ocorre.	Unidad e	Título da unidade.	Seção	Página em que o gênero discursivo ocorre.	Gênero discursivo	Assunto/tema	Conteúdo
9ºano	109	2	Equal rights for all.	Reading Comprehension	38-39	Discurso (de palanque)	Defesa da igualdade de gênero.	Discurso de Emma Watson na conferência da ONU.
		2	Equal rights for all.	Vocabulary study	41	Imagem	Força feminina	Ilustra a discussão acerca do feminismo e a força da mulher.
		2	Equal rights for all.	Taking it further	42	Notícia	Defesa da igualdade de gênero.	Notícia da lei que força crianças espanholas a fazerem atividades domésticas igualmente.
		2	Equal rights for all.	Looking ahead	49	Excerto de documento.	Defesa da igualdade de gênero e outros direitos (religião, raça, idade...).	Documento da UNICEF sobre política de gênero.
		3	Living with diferences.	Taking it further	62	Notícia	Direitos dos transgêneros na escola.	Expõe a lei federal (USA) Título IX sobre direitos trans.
		3	Living with diferences.	Language in use	65	Cartaz de campanha	Defesa da educação de meninas.	A educação das meninas promove a transformação da sociedade.
		4	Freedom of expression.	Vocabulary Study	74	Foto	Diretos iguais para a expressão artística.	Um menino e uma menina praticando balé.
		8	All about movies.	Reading Comprehension	144	Revista	Recentes gravações de filmes nos quais mulheres são protagonistas.	Comparação entre as bilheterias para filmes em que mulheres são protagonistas, após décadas de dominação masculina.

Fonte: autores, com base no volume referente ao 9º ano.

O quadro do levantamento do Tema gênero como construção social no volume de 9º ano tem nossa maior atenção. Nele vemos explicitamente uma quantidade relevante de vezes em que a palavra gênero/*gender* aparece no livro (109 vezes). Vimos, também, que os textos selecionados são bem variados e que há certa complexidade de leitura considerando seu tamanho e vocabulário elaborado. Além disso, neste volume temos a predominância do conteúdo das discussões mais relacionados ao feminismo, à identidade de gênero e à orientação sexual.

#### 4.3 O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL EM ENUNCIADOS DE OUTRAS ESFERAS NO LIVRO DIDÁTICO

Verificamos que, em todos os volumes do LD, já existem propostas de leituras, atividades e discussões acerca de assuntos relacionados ao gênero como construção social, porém notamos que há uma concentração da discussão em torno do tema gênero como construção social no último volume da coleção, destinado ao público que cursa o 9º ano. Entendemos que, por regularmente estarem com 14 anos de idade, haja, em grande parte dos/as estudantes adolescentes, um reconhecimento da identidade e de sua orientação sexual e/ou que já há maturidade mínima para se discutir e refletir sobre esta matéria em sala de aula. Para tanto, considera-se suas vivências, experiências, conhecimentos do cotidiano, do contexto familiar, das mídias e seus respectivos possíveis discursos, e isto também está inegavelmente em diálogo com as convicções do educador-pesquisador.

(...) não existe pesquisa sem posição axiológica, sem ser infiltrada/encharcada por meandros ideológicos. A pesquisa também é um ato político, uma vez que é uma atividade em que a posição do pesquisador é permeada pelos entornos institucionais implicados frente às realidades situadas de seu foco de estudo (ROHLING, 2014, p. 58).

Dessa forma, nós, professores/professoras, estamos repletos de nossas próprias ideologias e as reproduzimos em sala. Entretanto, é importante entender que, como educadores, nos baseando na ciência, nos fatos, em estudos anteriores, nas informações verídicas da mídia, e lecionamos com base no respeito e na diversidade que existe entre

todos nós e na projeção de formação integral/formação social que pretendemos que os discentes tenham.

No caso do ensino de LI como ILF, o posicionamento docente também está relacionado a constructos políticos que fazem agir de modo a compreender o empoderamento social que ler um texto em inglês gera. Isso porque, ao apropriar-se de um conhecimento por meio de uma língua estranha, empodera-se o sujeito que de outra forma não teria acesso àquele saber. Por isso, o entendimento de que o discurso reverberado por enunciados concretizados em determinados contextos constitui-se em objetivos, e interesses, tanto daqueles que indicam, documentalmente, o que se precisa ensinar e aprender nas escolas brasileiras, quanto do/a professor/a no seu agir docente, que também enuncia com base em seus próprios posicionamentos ideológicos. Sua formação axiológica é refletida e refratada na sala de aula em um ciclo eterno no qual se pretende que o outro se torne ciente e consciente daquele discurso, pois “Em cada enunciado (...) percebemos a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras. (...) Nossos enunciados ecoam, revozeiam enunciados de outros num processo dialógico” (ALVES, 2019, p. 165).

Sobre ecoar, e acerca dos diálogos com o outro, vemos o poema trazido pelo volume do LD de LI indicado para o 6º ano. Trata-se de um texto que consta na unidade 4, o qual o título é “O que é uma família” (já mencionado anteriormente) e que questiona e responde – em versos escritos e pelas imagens ao seu redor – tanto ao próprio título da unidade, quanto também aos versos marcados pela repetição sobre questões do próprio poema: “O que é uma família?/Quem é família?”<sup>44</sup>(tradução nossa) (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 72). O poema responde aos questionamentos de modo a conduzir a discussão acerca de diferentes composições familiares, como a noção de se constituir família independentemente de sua quantidade de membros, grau de parentesco e gênero. Vejamos dois versos de respostas que são marcados pela repetição: “Todos os tipos de pessoas podem formar uma família/Todas os tipos de misturas podem formar uma família” (FRANCO; TAVARES, 2018, p. 71 – tradução nossa)<sup>45</sup>. Scott (1989), explica que o desenvolvimento de diferentes perspectivas do conceito de família e de gênero são fruto de processos políticos que dependem do cronotopo, e que isso determinou as

---

<sup>44</sup> *What is a family?/Who is a family?*

<sup>45</sup> *All kinds of people can make up a family/All kinds of mixtures can make up a family*

justificativas para as relações de trabalho, de poder e de posições demarcadas dentro do núcleo familiar.

Em certo sentido a história política foi encenada no terreno do gênero. É um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante. Se tratamos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemática do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que é que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para justificar ou explicar suas posições, mas também como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas (SCOTT, 1989, p. 28).

Nas construções familiares contemporâneas e representadas pelo poema escrito e pelas imagens que o circundam, vemos a percepção de oposição entre feminino e masculino se modificando neste novo terreno: o do gênero como construção social. Assim, os papéis sociais impostos a membros da família são reconstruídos, reexplicados conforme os novos contextos, novas configurações de membros que justificam a redefinição do que é uma família.

**Figura 4 – What is a family?. Excerto do livro didático.**

• children   • father   • baby

**Reading**

Now read the text below to check your predictions.

What is a family?  
Who is a family?  
One and another makes two is a family!  
Baby and father and mother: a family!  
Parents and sister and brother: a family!

*All kinds of people can make up a family  
All kinds of mixtures can make up a family*






What is a family?  
Who is a family?  
The children that lived in a shoe is a family!  
A pair like a kanga and roo is a family!  
A calf and a cow that go moo is a family!

*All kinds of creatures can make up a family  
All kinds of numbers can make up a family*

What is a family?  
Who is a family?  
Either a lot or a few is a family;  
But whether there's ten or there's two in your family,  
All of your family plus you is a family!

From: HOBBERMAN, Mary Ann. *Fathers, Mothers, Sisters, Brothers*: a collection of family poems. New York: Hachette Book Group Inc., 2001. p. 3.

Let's read the poem in words you already know and in words you don't know yet. Try to understand the meaning of the poem.



Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 6º ano. p. 72. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

O poema traz de forma lúdica, com exemplos de famílias de animais e ilustrações, a comparação entre grupos familiares diferentes, o que indica ainda o reconhecimento do período de transição destes estudantes que recém adentraram o ensino Fundamental II e possivelmente estão com cerca de 11 anos de idade. Isso denota uma abordagem sensível e sutil dos autores do LD acerca de discentes que podem não estar ainda amadurecidos/as para esta faixa etária. Conforme o Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010 (BRASIL, 2010) constante na BNCC (p. 20), é a partir desta idade que são expandidas as perspectivas de relações na sociedade, é quando o/a estudante começa a reconhecer e a refletir sobre situações, experiências e de seu contexto e do contexto do outro. Desse modo, é

durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações 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. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (BRASIL, 2010, p. 09).

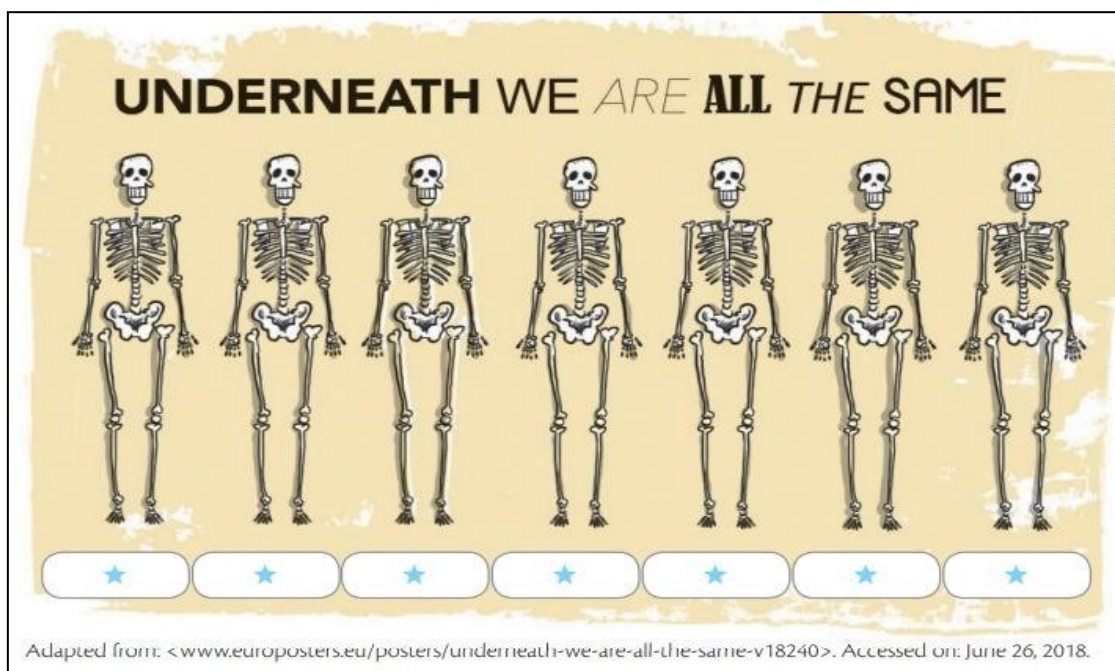
Já no volume para o 7º ano, também sobre a já mencionada unidade 1, “Nós somos todos humanos”, temos um cartaz mostrando esqueletos idênticos. Nesta proposta de atividade, os/as estudantes precisam nomear os esqueletos com características físicas, tais como negro, mulher, idoso etc o que é impossível a olho nu, sem conhecimentos da medicina que poderiam colaborar com a identificação. Isto é, não há consenso para a realização da atividade, vez que, como diz o próprio cartaz, “Por baixo somos todos os mesmos”<sup>46</sup> (FRANCO e TAVARES, 2018, p. 28 – tradução nossa), e cremos que é este mesmo o objetivo: não conseguir realizar.

---

<sup>46</sup> *Underneath we are all the same.*



**Figura 5** – Underneath we are all the same. Excerto do livro didático.



Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 7º ano. p. 28. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Vemos, por meio desta atividade, uma progressão da promoção de reflexão acerca do outro, partindo para as questões físicas que tanto indicam a diversidade existente na sociedade, como, ao mesmo tempo, mostram a semelhança que temos em sermos todos seres humanos. O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 – constante da BNCC (p. 19), que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, define em seu Eixo Orientador III

medidas e políticas que devem ser efetivadas para reconhecer e proteger os indivíduos como iguais na diferença, ou seja, para valorizar a diversidade presente na população brasileira para estabelecer acesso igualitário aos direitos fundamentais. Trata-se de reforçar os programas de governo e as resoluções pactuadas nas diversas conferências nacionais temáticas, sempre sob o foco dos Direitos Humanos, com a preocupação de assegurar o respeito às diferenças e o combate às desigualdades, para o efetivo acesso aos direitos (BRASIL, 2009, s/p).

Assim, ao produzir atividades como a acima, o LD propõe a divulgação de diferentes grupos sociais a que nem sempre estudantes têm acesso pelo seu contexto, como também promovem a preocupação em se conhecer e respeitar não apenas a diversidade brasileira, mas também as de outros países quanto aos hábitos, alimentação,

religião, língua etc. Araújo e Ferreira (2018) atrelam as questões oriundas da identidade social deste falante, que pode estar/ser de qualquer parte do mundo (ILF), à identidade de gênero representada pelos LD que reforçam e/ou promovem a inclusão da diversidade existente a nível local, regional e global. Por isso, as autoras defendem que na LI “Materiais didáticos que fomentem a diversidade se fazem importantes para que todos/as os/as alunos/as que os utilizam consigam enxergar suas identidades sendo representadas no material que utilizam, seja a identidade de classe, racial, nacional, sexual e/ou de gênero” (ARAÚJO; FERREIRA, 2018, p. 85).

Como análise do volume para o 8º ano, vemos a identidade de gênero sendo discutida em um evento ocorrido no Japão por meio de uma notícia veiculada em um jornal inglês: “Japão: escola realiza ‘Dia de mudança de sexo’ para estudantes”<sup>47</sup> (FRANCO, 2018, p. 47 – tradução nossa). Neste dia, que não tem nenhuma relação com cirurgia de mudança de sexo – estudantes são encorajados/as a trocarem de uniformes com o sexo oposto com o objetivo de promover a tolerância, a aceitação e a desafiar noções tradicionais de gênero.

O Japão é considerado um país de cultura tradicional e de costumes disciplinares rígidos dentro e fora das escolas, porém, isso tem mudado nos últimos anos, talvez por ações como essas tomadas por escolas que levam discentes a refletirem sobre diversidade e respeito ou pela própria globalização, que pode proporcionar o conhecimento de diferentes sociedades que influenciam as novas atitudes. De acordo com Camargo (2013), a moda é prática cultural e se desenvolve por meio das relações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas e que “a cultura popular contemporânea japonesa é uma mistura de industrialização com costumes bastante particulares e milenares, e essa convivência de elementos que parecem antagônicos é o que fascina o mundo” (CAMARGO, 2013, p. 84).

Assim, é a partir de ações de reflexão acerca das relações que estudantes, desta vez aqui no Brasil, são levados a refratar possibilidades de situações em que estão vivenciando a realidade do/a outro/outra, e dirimindo um ideal de gênero que vai além de determinações de roupas, mas também na relação com comportamento, direitos, deveres e como isso é fluído, é instável, é momentâneo naquele contexto. Butler (2003) explica que “A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma

---

<sup>47</sup> *Japan: School hold ‘Sex Change Day’ for students.*

sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2003, p. 41) e, por isso, polarizar o gênero reprime as possibilidades de construções da sexualidade e mantem a normatização das relações sociais que são reguladas pelo sexo.

**Figura 6** – Japan: School hold ‘Sex Change Day’ for students. Excerto do livro didático.



www.pinknews.co.uk

### Japan: School hold ‘Sex Change Day’ for students

14<sup>th</sup> November 2014, 2:14 PM

A high school in Japan held a ‘Sex Change Day’ this week – where boys dressed in skirts, and girls wore suits and ties.

On Tuesday, Fuji Hokuryo High School, in the Yamanashi prefecture encouraged students to swap uniforms with the opposite sex for a day. Despite the name, the event has nothing to do with reassignment surgery – and was simply intended to promote a message of tolerance and acceptance, and to challenge traditional notions of gender. (...)



Available at: <[www.pinknews.co.uk/2014/11/14/japan-school-holds-sex-change-day-for-students/](http://www.pinknews.co.uk/2014/11/14/japan-school-holds-sex-change-day-for-students/)>. Accessed on: July 23, 2018. (Fragment).

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 8º ano. p. 47. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Pelo fragmento da manchete da notícia, o enunciado “garotos vestidos com saias e as garotas usavam ternos e gravatas”<sup>48</sup> (FRANCO, 2018, p. 47 – tradução nossa) denota que a troca de roupas ainda está atrelada ao conceito que define as vestimentas socialmente adequadas a cada gênero, e que pelo enunciado são apenas dois. O mérito da proposição deste evento no Japão, e em se trazer este texto para o LD, vai além de poder

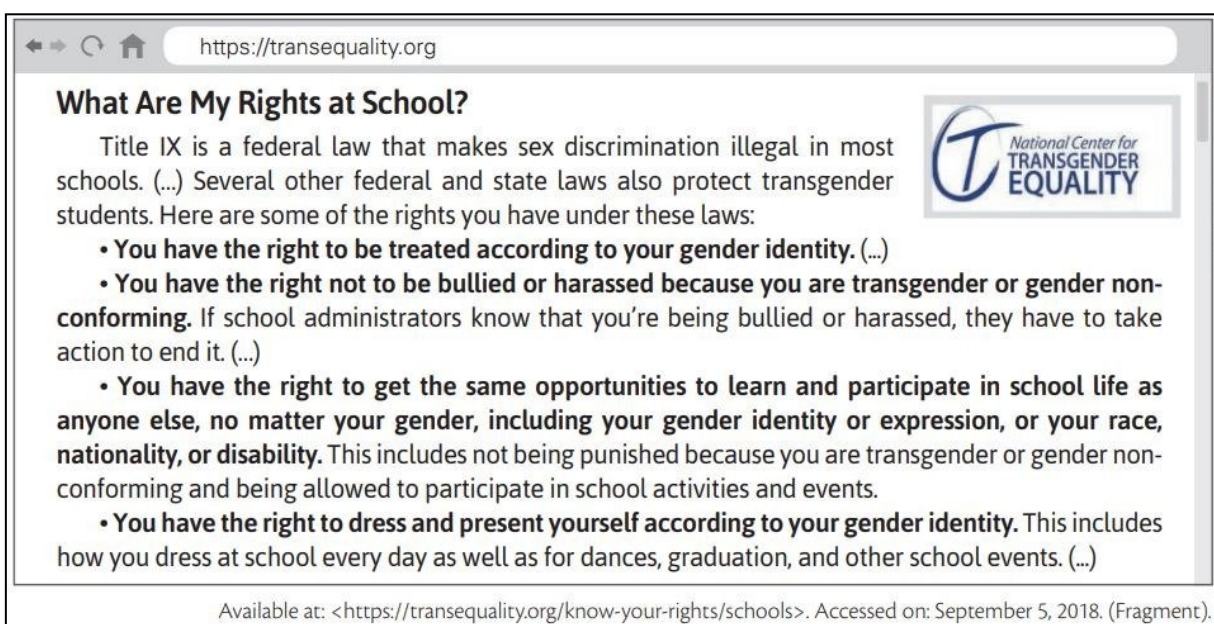
<sup>48</sup> *Boys dressed in skirts and girls wore suits and ties.*

ser considerada engraçada ou divertida pelos/as discentes a inversão das roupas, mas, sim, que seu alcance está no intuito de fazer refletir as tradições que limitam e delimitam os sujeitos e a própria noção do que é gênero em diferentes culturas e países. Prova disso é a veiculação da notícia em um jornal do exterior. Butler (2003) explica que a sociedade tem tendência a “subordinar a noção de gênero àquela de identidade e a levar à conclusão de que uma pessoa é um gênero e o é em virtude do seu sexo, de seu sentimento psíquico do eu, e, das diferentes expressões desse eu psíquico, a mais notável delas sendo a do desejo sexual” (BUTLER, 2003, p. 44) e assim faz que haja a crença em uma conexão natural, única, óbvia entre o sexo e a identidade.

No volume destinado ao 9º ano, vemos a noção de identidade de gênero sendo trazida à discussão de modo mais explícito. O enunciado abaixo expõe a lei federal (USA) Título IX sobre direitos de pessoas transgêneros em escolas estadunidenses. Nela, em uma tradução nossa, vemos a intenção do site em explicar como agir diante de possíveis violações aos direitos de igualdade, citando situações de discriminação e punição inferidas a alguém, com base na identidade de gênero.

Acessando o endereço virtual em que este texto está disponível de forma integral, notamos que se trata de um site destinado a dar informações e apoio social e jurídico às pessoas trans, no caso a alunos e alunas trans das escolas.

**Figura 7** – What are my rights at school?. Excerto do livro didático



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://transequality.org>. The page title is "What Are My Rights at School?". The main text states: "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:". It then lists three rights in bold text:

- **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.

The fourth right is partially visible: "• **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. (...)"

At the bottom of the page, it says: "Available at: <<https://transequality.org/know-your-rights/schools>>. Accessed on: September 5, 2018. (Fragment)." The logo for the National Center for Transgender Equality is visible in the top right corner of the page content.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 62. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Visualmente, percebemos a característica instrutiva da notícia ao pontuar e destacar em negrito os alvos de atenção. Sobre o título “*What are my rights at school?*” (Quais são meus direitos na escola?), entendemos que propor o questionamento usando o adjetivo possessivo “*my*” (meus) funciona como autoquestionamento, como uma reflexão e tomada de decisões sobre si mesmo no ambiente escolar. Há, portanto, um direcionamento do autor do texto a um público específico que se identifica com o pronome, que se entende como o destinatário/interlocutor, o qual se compreende como receptor do enunciado.

Para Volóchinov (2018)

no geral a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado (...) Em outras palavras, se pertencer à mesma coletividade linguística, aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177-178).

Sobre os quatro destaques dispostos no texto – embora lembremos que são fragmentos de um texto maior – vemos que todos se iniciam com o pronome “*you*” (você, vocês), o que indica uma tentativa de proximidade de diálogo com o leitor. Após isso, temos o verbo “*have*” (ter), que mostra o posicionamento em ter a posse, em poder usufruir do direito de ter, neste caso, se refere aos direitos básicos de ter, possuir uma convivência igualitária na escola. Não há, no texto, qualquer marca que remeta o gênero feminino ou masculino, e sim referências de uso do plural, não determinado.


Percebemos aqui, nitidamente, o diálogo que a notícia estabelece com o leitor. Para o Círculo de Bakhtin, a relação valorativa que se estabelece com os falantes quando o enunciado expressa seu discurso diante de outros enunciados e discursos, pois todo enunciado é dirigido e visa a um vínculo em dada situação social. Por conseguinte, “essas relações com os enunciados do outrem e, por conseguinte, com seus juízos de valor (quaisquer posições valorativas), determinam o todo do enunciado” (ACOSTA PEREIRA e RODRIGUES, 2014, p. 190).

Nessa perspectiva, o produtor da notícia, o autor do livro, o PNLD (2018) que aceitou a participação e escolha deste LD e os documentos embaixadores da educação brasileira estão em uma relação dialógica, em que partilham do mesmo discurso de

acolher a diversidade de gênero na escola e acreditar que há estudantes que se verão representados e abertamente nomeados por meio de um GD, cujo enunciado faz referência a sua identidade e referencia diretamente um público específico.

Já no outro exemplar em análise de nossa pesquisa, temos um texto cujo assunto é mais abrangente. Trata-se de um fragmento da normatização de Políticas de Gênero da UNICEF (United Nation Children's Fund) que estipula um plano de ação que centraliza a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e de mulheres, e conduz a comunidade global para um mundo mais equânime.

**Figura 8** – Gender Equality. Texto retirado do livro didático



**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](http://www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf)>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 49. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Neste texto, vemos, pela leitura da imagem, a intenção de se compartilhar diversos perfis de sujeitos com diferentes características físicas que aparentam fazê-los pertencer a grupos de meninas e meninos, mulheres e homens, porém, há também subgrupos diante da não homogeneidade dos primeiros. Em suas camisetas, vemos letras que formam a palavra “rights”, em português, direitos, que ligando à palavra “equal” acima, gera a tradução de “direitos iguais”. Pelo título, vemos um afunilamento do que a imagem

abrange: “*Gender Equality*”, em português, “Igualdade de gênero”. No decorrer da leitura do excerto da normativa, encontramos as definições destes subgrupos – *idade, religião, raça, etnicidade, status econômico, casta, cidadania, identidade sexual, habilidade/desabilidade, localidade urbana/rural* (tradução nossa) – que representam a diversidade de sujeitos que devem ter seus direitos igualmente respeitados. A partir da metade do primeiro parágrafo, o documento se verte à discussão sobre a discriminação das meninas, primeiro por serem meninas, e depois a depender do subgrupo e sexo. O texto arremata explicando que não é suficiente prover as mesmas condições para as meninas, mas promover serviços e proteção na medida das intervenções necessárias para um resultado realmente igualitário.

Compreendemos que o enunciado normatiza, formula, argumenta e estabelece preceitos e possíveis ações a serem tidas a fim de tornar as relações entre os sujeitos equilibradas, mesmo diante da heterogeneidade dos indivíduos, sua diversidade. Embora o texto tenha em sua fonte a representação do discurso da UNICEF de reflexão e proteção por meio de políticas sociais de apoio à diversidade, traz também em seu conteúdo – reduzindo-nos ao acesso apenas ao fragmento da normativa – signos que dialogam com o discurso de respeito ao diferente e que o horizonte valorativo dialoga tanto com alguns documentos direcionadores da educação, quanto com a própria comunidade escolar e seu contexto social. Para Volóchinov (2018) o signo é valorado, reflete e refrata a realidade, a ideologia do sujeito, por isso “as categorias de avaliação ideológica (...) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93)

Algumas dessas palavras são traduzidas como: resistência, garantia, discriminação, intervenção. Para Ferreira (2021) “Pensando nos gêneros discursivos, é preciso dizer que os valores ideológicos são importantes para a sua realização, pois, um posicionamento valorativo sobre determinadas questões, direciona a forma composicional de um gênero” (p. 51), de modo que conduza a uma estruturação que represente o GD com suas características (tema, estilo e composição) e o diálogo com o leitor-aluno.

Assim, na pesquisa de cunho dialógico há sim análise das marcas linguísticas. Contudo trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso; trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal

estudo caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógica (ROHLING, 2014, p. 49).

Assim, nestes diversos enunciados analisados, mesmo sendo de textos diferentes, constroem-se uma base que atenta a discutir o gênero como construção social, ora relacionando-o à identidade de gênero, no caso a pessoa trans, ora falando sobre a desigualdade entre meninas e meninos. Esses discursos revelam o LD como essencial na colaboração com o ensino e com o professor, pois trazem à luz Temas de relevância social (TT e TCT) para formação integral/cidadã e libertadora do discente e, por que não, também do docente? Além disso, estão em diálogo com documentos embaixadores da educação, seja por meios de expressões, conceitos, citações que fazem intrinsecamente ou na referência a outro. Para Franco, Rohling e Alves (2020), “Ao se falar em dialogismo e relações dialógicas, perpassa-se inevitavelmente pelo discurso de outrem. Nosso discurso encontra, impreterivelmente, o discurso do outro, se orientado para o já dito, para a reação-resposta ou, ainda, sendo constituído por ele” (2020, p. 143). Para Foucault, o discurso manifesta a essência.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso diz a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996 p. 49).

O que há, aqui, é um ciclo em que o discurso se manifesta nas relações de sentidos nascidos dos nossos diálogos e que retorna à nossa consciência após a revelação. No processo de ensino-aprendizagem, assim como em todos os campos da atividade humana, não há enunciado que se repete, não nas mesmas condições, não no mesmo cronotopo, não com os mesmos sujeitos, mesmo sendo os mesmos indivíduos. O que existe é a reflexão e a refração de enunciados vivos, de signos, de ideologias que se verbalizam no discurso, na comunicação, visto que “todo enunciado é um elo na cadeia de enunciados ditos e aqueles que lhe seguirão em resposta, pois não é o primeiro nem o último e, por isso, carrega e conserva consonâncias e, ao mesmo tempo, antecipa outros” (ALVES, 2019, p. 167) e, por isso, a palavra não se finda, mas se produz, reproduz, ressignifica



mediante novos falantes, novos contextos e até mesmo contextos que ainda irão acontecer.

## CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Os enunciados trazidos pelo livro didático refletem e refratam objetivos, conceitos e interesses que estão dispostos – ou não – nos documentos embaixadores da educação brasileira. Dizemos isso, porque nem todos são explícitos em direcionar a discussão acerca do gênero como construção social.

Para isso, considerando que nosso objetivo geral foi analisar enunciados de uma coleção de livro didático de língua inglesa adotada pela rede pública de ensino do estado do Paraná, entre os anos 2020 e 2023, e de documentos oficiais da educação, atentando-se para o gênero como construção social nos temas transversais, iniciamos nossa pesquisa refletindo sobre as teorias que dão suporte ao gênero como construção social e sobre como ainda há resistência, por parte de determinadas esferas sociais, em debater tal assunto, sobretudo, no âmbito escolar. Observamos que alguns tópicos são considerados tabus, como a identidade de gênero, a orientação sexual e outros relacionados à sexualidade e ao sexo. Percorremos, ainda, alguns conceitos do Círculo de Bakhtin que se fizeram necessários para a pesquisa – linguagem, ideologia, signo ideológico, enunciado concreto, valorização etc. Com eles, aprendemos que a linguagem ocorre por meio de enunciados e que estes são construídos a partir das relações sociais que formam os discursos.

Após isso, partimos para nosso percurso metodológico, que promoveu o entendimento do contexto em que se estabeleceram as reflexões que promoveram a busca e problematização desta pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. A pesquisa documental foi a escolhida para este trabalho, pois acreditamos se tratar da opção que mais apoiaria, abrangeria e firmaria a discussão acerca do gênero como construção social no ambiente escolar, visto que, uma vez legalizado tal direcionamento por meio de documentos que abarcam toda a educação brasileira, o alcance de nossa pesquisa pudesse ser maior do que se ocorresse por outro escopo metodológico.

A busca por documentos embaixadores considerou aqueles mais significativos mediante nossa pesquisa: DUDH, CF, PNDH, LDB, PCN e BNCC. Analisamos a relação destes documentos com alguns enunciados de atividades propostas produzidas pelos autores da coleção de LD *Way to English*, (FRANCO; TAVARES, 2018), adotada pelos colégios estaduais da rede pública de ensino fundamental II, no estado do Paraná, nos anos 2020 e 2023, e de documentos oficiais da educação, atentando-se para a temática gênero como construção social. Discutimos, a partir dos diferentes documentos

embasadores da educação, aproximações e distanciamentos da temática gênero como construção social, refletindo acerca de enunciados que indicavam sobre o dever da escola em gerar reflexão e entendimento sobre assuntos que permeiam a sociedade e que são amparados por estes documentos, e reconhecemos que, na maioria deles, há, sim, diálogo e confluência de discurso.

O único que se silencia, abstendo-se de discutir diretamente, é a BNCC, que sequer menciona a discussão sobre gênero em todo o documento. Mesmo assim, ao comparar os demais documentos, entendemos que houve uma evolução cronológica ao mencionarem a questão do gênero, inicialmente em referência ao feminismo, machismo, sexismo, igualdade de direitos e respeitos, e, mais recentemente, ao utilizarem expressões e signos que se referem ao gênero de modo mais amplo, englobando a diversidade de identidade gênero e orientação sexual que existe em nossa sociedade, a qual foi/é invisibilizada. Isso nos motivou tanto na condução da análise, enquanto estudiosos em uma pesquisa documental, enquanto docentes, que se embasam em documentos direcionadores em apoios às suas aulas, e, além disso, enquanto cidadãos.

Acreditamos que tal evolução, ainda em processo e sofrendo impactos por grupos conservadores, como no caso da terceira versão da BNCC, deve-se à luta diária de apoio nas diversas áreas sociais, em instituições de saúde, de ensino, de segurança, da comunidade LGBTQIA+. Esta que se mantém firme em suas convicções, em sua essência, na tentativa de fazer-se compreender e ser respeitada pelo outro, na resistência em conscientizar cada vez mais a sociedade acerca da sua existência e do respeito que lhe é direito, como a qualquer outra pessoa. Para isso, nas escolas, por exemplo, poderiam ser desenvolvidas políticas de orientação a discentes, aos docentes, à equipe diretiva e aos demais funcionários/as da educação, para acolher, direcionar e mediar medidas de aporte e conduta de todos/as .

Percebemos, também, dentro dos chamados Temas Transversais, PCN (BRASIL, 1998), e Temas Contemporâneos Transversais, BNCC (BRASIL, 2018), que se infere, direta ou indiretamente, visto que possuem alicerces em comum (DUDH, CF, PNDH e LDB), a discussão sobre assuntos de cunho social, que deve ser discutido na escola a fim de mitigar ou eliminar formas de preconceitos que ainda permeiam nossa sociedade. A discussão e a reflexão em sala podem colaborar para a construção do respeito à diversidade e para a formação social do cidadão.

A partir disto, com base no TT: “Orientação Sexual: Relações de Gênero”, nas análises comparativas realizadas, entendemos que os TCT que mais se identificam como os PCN são “Vida Familiar e Social” e “Educação em Direitos Humanos”. Constatamos que os três temas estão carregados de ideologias originadas dos diversos contextos em que o sujeito está inserido, como o escolar, o familiar, o religioso, o que ele assiste, o que/quem ele lê, onde interage, seus contatos etc. Além disso, o diálogo entre os documentos embaixadores da educação e o LD ocorre por meio de enunciados que se reconhecem e se complementam em meio às abordagens teóricas, políticas, históricas e sociais. Na ponta do *iceberg* manuseando tudo isso, os/as educadores/as não devem compreender a discussão como um tabu, mas precisam estar em uma relação dialógica que conflua para a formação social do sujeito-aluno/a.

Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (ROHLING, 2014, p. 47).

Por conseguinte, o/a educador/a, como qualquer outro sujeito em construção, também é parte do processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, e enuncia conforme suas ideologias, seus horizontes valorativos, fazendo com que seu discurso tenha alcance diante dos discentes.

Na parte final, analisamos enunciados trazidos pela coleção de LD para compor a discussão em sala de aula, percebendo como a coleção tematiza e dialoga com os documentos embaixadores da educação por meio de enunciados.

Identificamos que há uma diversidade de textos que materializam enunciados instrutivos, os quais demarcam a difusão do conhecimento, da reflexão e do posicionamento ideológico de cada enunciado com relação ao gênero como construção social e à formação integral do cidadão. É por meio dessa materialização pela língua(gem) em enunciados que podemos reconhecer o diálogo entre os documentos, o LD de LI, a perspectiva teórica-metodológica adotada e estudiosos/as das áreas, bem como se seus discursos se complementam ou não conforme estes enunciados.

Assim, após nossas reflexões e análises, consideramos que há relação dialógica entre os documentos embaixadores da educação brasileira e o LD de LI, pois encontramos

enunciados que se relacionam de forma ideológica por meio de signos. O gênero, como constructo social, emerge enquanto matéria das relações sociais, que sob o viés da perspectiva dialógica bakhtiniana encontra terreno fértil para expandir o discurso por meio dos TT/TCT, seja o TT “Orientação Sexual: Relações de gênero” ou algum dos TCT que tem ligação com o gênero como construção social: “Vida familiar e Social” e “Educação em Direitos Humanos”.

Notamos que a temática foi trazida nos volumes de forma progressiva, ao considerar os estudantes que recém iniciaram a adolescência até aos que estão no ápice da puberdade e, por esta idade e vivências, entendemos estarem aptos a discutirem tais assuntos. Inicialmente, reconhecemos que havia esta progressão por já utilizarmos este LD desde 2020, porém foi somente com a busca e análise que pudemos visualizar de fato as ocorrências e, após quantificar e qualificar estes enunciados em cada volume conforme o recorte, refletimos sobre o processo pedagógico de trabalho com discentes. Nos surpreendeu, posteriormente, a profundidade das discussões e atividades sugeridas pelos autores dos LD em atenção à faixa etária de discentes indicada a cada volume. Percebemos ainda, que os autores do LD instigam a discussão tanto pela proposição de enunciados de atividades, afirmações e outras explicações que direcionam à reflexão, quanto pela escolha dos enunciados em diferentes GD de diversas esferas de circulação que corroboram com o discurso do LD de modo equilibrado.

Concluimos mais, que nós pesquisadores, professores e estudantes aprendemos muito com estes estudos: desde expressões politicamente corretas, autonomia, empoderamento, discurso, até os direcionamentos documentais que nos encorajam a continuar as discussões de cunho social na escola e abrem portas para que todos estes envolvidos com a educação, e que estejam resistentes a estas discussões, repensem e reflitam sobre suas ações. Em outras palavras, mesmo com muitos silenciamentos e tentativas de imposição para uma não discussão, ainda reconhecemos que é impreterível, no contexto atual, que nos mantenhamos resistentes ao nosso papel na educação e perseverantes em prol de uma sociedade mais justa.

Nesta pesquisa, destacamos, pessoalmente, nosso desenvolvimento por meio das leituras realizadas do referencial teórico, que nos trouxe novos conhecimentos e reflexões acerca dos enunciados analisados e de perspectivas sociais tão histórica e culturalmente imbricadas em nosso contexto, e que necessitam de transformação. Compreendemos que esses conhecimentos, reflexões e leituras ocorrem de forma natural, por interesse social,

por curiosidade profissional para muitos de nós, educadores, porém é necessário sistematizá-los, torná-los científicos, direcionados tanto à formação inicial, na graduação dos futuros professores/as que irão conduzir as discussões em sala aula, quanto à formação continuada de profissionais que não tiveram estes ensinamentos em sua graduação – muitas vezes realizada há décadas – ou que precisam se “reciclar” diante de novos estudos e transformações sociais.

No entanto, por exemplo, quando se faz parte da rede estadual de professores, como nosso caso, do Paraná, o acesso ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que é similar ao mestrado, só é alcançado por meio de um processo seletivo. Por exemplo, neste ano, cerca de 10 mil educadores/as estavam aptos a participarem do processo, porque atingiram o ponto ideal na carreira de trabalho, porém, apenas 2 mil vagas foram concedidas, fazendo com que competíssemos por uma vaga com os nossos pares, quando a formação continuada deveria ser um direito de todos/as. Importante dizer que quem realiza o mestrado fora do processo do estado precisa, como os demais, pleitear a vaga e cumprir parte dos requisitos do programa igualmente, o que, muitas vezes, desmotiva a busca por uma formação acadêmica de modo formal.

A partir dos resultados das análises nesta pesquisa, consideramos a possibilidade de encaminhamentos para discussões acerca do gênero como construção social no ambiente escolar como parte do currículo – conforme direcionado pelos TT e TCT. Acreditamos que trazer momentos de leituras, debates e reflexão entre docentes, poderia ser o primeiro passo, assim, enriqueceríamos os conhecimentos e desmistificaríamos eventuais discursos equivocados por parte de colegas. Na sequência, seria o momento de repensar e elaborar materiais complementares às aulas, direcionados ao tema gênero, em diferentes idades/séries e com diferentes abordagens.

Devemos pensar, também, em promover ações conjuntas com outras entidades, grupos e profissionais, como sindicatos, secretaria de saúde, secretaria de segurança, psicólogos/as, médicos/as, advogados/as, além de conversas com pessoas que passam/passaram por situações de preconceito. Tais ações poderiam ser abertas à comunidade. Com relação à LI, entendemos que os encaminhamentos se dão no âmbito tanto da transversalidade como da própria concepção de Língua Franca, que explora as identidades, os costumes, as histórias, as sociedades e como elas se relacionam com a diversidade local e global, considerando a língua como meio de comunicação e acesso à cultura do outro.

Infelizmente, assim como Fernandes (2020) em sua pesquisa voltada ao tema de cunho social “meio ambiente”, percebemos obstáculos em comum que acreditamos não serem apenas coincidentes, mas constituem parte de um plano que visa evitar/impedir certas discussões em ambiente escolar. Fernandes (2020) afirma que mediar “é um posicionamento político e social de resistência” (p. 184) frente ao:

(...) ii. Desejo político de cercear a democracia do povo brasileiro; iii. Preconceito, desvalorização e violências contra a mulher; iv. À desvalorização dos professores e da formação docente continuada; v. À precarização de escolas e universidades públicas; vi. Sucateamento dos documentos bases da Educação brasileira; (...) viii. Descaso político com os estudantes que vivem diariamente a injustiça social; ix. À desqualificação dos estudos na área de Ciências Humanas; (...); xii. À disseminação de notícias falsas em favor à desinformação da sociedade, com vistas ao excesso de informação e a falta de conhecimento crítico (FERNANDES, 2020, p. 184-185).

Assim como a autora, reconhecemos as grandes dificuldades que temos enfrentado no campo de estudo – como pesquisadores, em sala de aula – como docentes, e na sociedade – como sujeitos militantes das causas sociais. Compreendemos que, da mesma forma que conduzimos este trabalho, tudo está em relação de diálogo, tudo se reflete e refrata, produzindo discursos que multiplicam ideologias muitas vezes hostis, fundamentalistas, intolerantes e preconceituosas, pois está ligado a discursos de ódio que geram violência, incompreensão, medo. Discursos que, por vezes, são proferidos por governantes, os quais, além de não promover políticas públicas de apoio ao respeito, ainda encorajam parte da população a expor seus preconceitos em nome da liberdade de expressão, da moral, da família de bem.

Como profissionais da educação, temos o dever de apresentar aos discentes as diferentes perspectivas da realidade, de situações e de experiências a que terão (têm) acesso no decorrer de sua vida em sociedade, e representar, por meio de nossos discursos, as vozes de quem sequer se reconhece, ou no noutro, o diferente, o diverso de si. Faz parte da função docente, que na maioria das vezes não fala de seu lugar de fala pessoal, falar de seu lugar de educador/a, que para tal precisa estar preparado/a e engajado/a nas discussões acerca do gênero como construção social, como também em várias outras

questões de relevância na formação integral do/a estudante. O/a professor/a precisa de formação.

Formação é necessária para que, mesmo com as novas tecnologias e ainda que haja uma mudança do LD para outros materiais didático-pedagógicos, a educação se mantenha com docentes que conduzam, mediem, interceptem práticas que podem influenciar negativamente e desconstruir uma formação social de respeito para com o/a estudante e a sociedade. E que, dentro de suas possibilidades de escolha de LD e outros materiais didáticos, decidam por aqueles que tragam discussões transversais com outros componentes curriculares, promovendo o diálogo entre eles.

Porém, entendemos que o fato de não haver a formação devida, seja inicial ou continuada, denota a prática de algumas políticas de governo, isto é, o silenciar, o apagar, o deixar de dizer, e isso revela um discurso e uma ideologia opressora quanto a educação. Esperamos que os docentes ainda possam se manter na luta, mesmo diante dos inúmeros desgastes, desvalorização, injustiças e desrespeito à própria carreira, à própria profissão. Devemos lutar, resistir, ir atrás da mudança, e ter esperanças por ela, porque “ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar” (FREIRE, 1992, s.p.).

Por fim, assim “esperançamos” que esta pesquisa colabore para com outros trabalhos, outros estudos na área do gênero como construção social, no ensino-aprendizagem (em especial da LI), que se reflita e refrate nos discursos, que se relacionem com as práticas, as abordagens, nos diálogos de quaisquer sujeitos que a leia e compreenda a relevância desta discussão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Martins Fontes, Lisboa. 1980.

ALVES, Maria da Penha Casado. **O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana**. In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. (Orgs.) **Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores [S.l: s.n.], 2005.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: **Dossiê Gênero e Educação**. Revista Estudos Feministas. 9 (2), 2001 <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ARAÚJO, Jessica Martins de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca**. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 74-90. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.30901> Porto Alegre, January-June 2018.

ARAÚJO, Laryssa Barros. **O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada** – Recife, 2020. 130f.

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero**. Revista USP, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306

BAKHTIN, Mikhail M. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEILLEROT, Jacky A. **“Pesquisa”: esboço de uma análise**. In: ANDRE, Marli E.D.A. (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 8a ed. São Paulo: PAPIRUS, 2011.p. 71-90.

BETIM, Felipe. **Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL**. El país, São Paulo - 17 fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl> Acesso em: 26 ago. 2020

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas**. Anais – EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPr. Curitiba: 2017. p. 553 – 569. ISSN 2176-1396.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8)

BRAIT, Beth. **Análise e Teoria do Discurso**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto. p. 9-31, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 04 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) (acesso em 21 dez. 2021)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Orientação Sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf> (acesso em 01 jul. 2021)

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília,

15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 Nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 8, 6 de março de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf) Acesso em: 30 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 ago. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE. 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/index.php?option=com\\_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=2&order=alpha&searchword=&Itemid=255](http://pne.mec.gov.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=2&order=alpha&searchword=&Itemid=255)> Acesso em: 18 out. 2020

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017 (atualizada). Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 27 set. 2020

BRASIL (2018). **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 26 ago. 2020

BRASIL, **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos** 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) > Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação.** 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: apresentação – guia de livros didáticos**/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_Apresentacao.pdf) Acesso em: 04 jan. 2021.

BRITO, Emanuele Solange de O.; VALÉRIO, Claudia Lucia. L. **A prática pedagógica dos gêneros textuais: dos pcn à bncc**. *Revista Prática Docente*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e003, 2022. DOI: 10.23926/RPD. 2022.v7.n1.e003.id1325. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1325>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre Felix, 1930-2002. **A dominação masculina**/ tradução Maria Helena Kühner. - 11º ed. - Rio de Janeiro. Bertrand. Brasil, 2012.

BUSQUETS, Maria Dolors; CAINZOS, Manoel; FERNÁNDEZ, Tereza; LEAL, Aurora; MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Temas transversais na Educação, Bases para uma formação Integral**, São Paulo, SP: Ática, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Paula de Souza. **Japão: a peculiaridade de sua cultura, arte e moda**. p. 88. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Moda, Cultura de Moda e Arte). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

CASTRO, Maria Fátima Fonseca. G. de. **Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada**. In: STAFUZZA, Grenissa. (Org.). *Slovo - O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.

COSTA, Máira Aparecida Reis. **O conceito de leitura nos PCN de língua portuguesa para o Ensino fundamental II: uma análise dialógica**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1671> Acesso em: 23 fev. 2022.

COSTA, Luiz Rosalvo. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin: e os embates no discurso de divulgação científica da Revista Ciência Hoje**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2017.

CUNHA, Ana Rita, CALÇADE, Paula. **A Educação era melhor na época da ditadura?** Nova Escola. Publicado em NOVA ESCOLA, 23 de Setembro | 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epocada-ditadura>> Acesso em: 14 Set. 2021.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. **Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC**. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 51, p. 10-31, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328/5624>>. Acesso em: 23 fev. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7328>.

DUBOC, Ana Paula M. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC.** Revista da Anpoll v. 1, n. 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun.2019.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola, **Programa Amigos Da Escola – Todos Pela Educação, Grupo De Estudos Sobre Política Educacional E Trabalho Docente.** <https://gestrado.net.br/verbetes/programa-amigos-da-escola-todos-pela-educacao/>  
Acesso em 17 jan. 2022

FERNANDES, Aline Cristina, **A Educação Ambiental Crítica no processo de formação continuada de professores: desafios e possibilidades para o ensino interdisciplinar.** Londrina, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino.** Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. **Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas.** *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v.3, n.2, p.114-129. ago/dez, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. **Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa.** Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 14 – Nº 26 – Primeiro Semestre de 2013.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. **A língua inglesa no brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável.** In *Travessias Interativas*, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas. N. 22, Vol. 10 (2020) – São Cristóvão: UFS, 2020. ISSN 2236-7403 (online)

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva, **Gêneros Discursivos: reflexões teóricas e educacionais.** In CRISTOVÃO, Assunção; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo; BORGES, Marilurdes Cruz; (Organizadoras). *GEBGE em ação - olhares sobre a cultura e o letramento na perspectiva bakhtiniana.* Franca, SP: Ribeirão Gráfica Editora, 2021. Vários autores. ISBN: 978-65-89271-20-8 DOI: 10.47791/RGE/892712000.

FLEURY, Maria Tereza Leme FGV-EAESP; Werlang, Sergio R. C., FGV-EPGE. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens.** GV pesquisa; anuário de pesquisa 2016-2017.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso.** Edições Loyola: São Paulo, 1996

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michael. **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. da. **Por uma análise dialógica do discurso**. In: GARCIA, Dantielli Assumpção.; SOARES, Alexandre S. F. De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FRANCO, Neil; ROHLING, Nívea; ALVES, Rafael Vitória. **Em torno da concepção de relações dialógica e reenunciação**. In. FRANCO, Neil, PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES. (Org.) Estudos Dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. **Coleção Way to English**. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

FRANÇA, Fabiane Freire. **“O que os pais vão falar?”: gênero, sexualidade e círculos dialógicos com educadoras** – Maringá: Eduem, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1975). 148p.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURNALETTO, Maria Marta. **Texto, enunciado, ideologia: voltando no tempo pelo viés da crítica contemporânea**. In. HAMMES RODRIGUES, Rosangela; PEREIRA, Rodrigo A. (Org.) Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

GALINARI, Melliandro Mendes. **Identificando os “discursos de ódio”: um olhar retórico-discursivo / Identifying “hate speech”: a rhetorical discourse approach**. Revista de estudos da linguagem, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 1697-1746, oct. 2020. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16695>. Acesso em: 08 nov. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.4.1697-1746>.

GIACOMELLI, Maria Paula; SANTOS, Aline; FREITAS Camilla. **Datafolha: Para 73%, educação sexual deve estar no currículo escolar**. 2. jul.2022 às 23h15. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/datafolha-para-73-educacao-sexual-deve-estar-no-curriculo-escolar.shtml> (Acesso em: 03 jul. 2022).

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (USP/CNPq) Caixa Postal 26097 – CEP: 05513-970 – São Paulo – SP. Estudos Lingüísticos XXXV, p. 1825-1834, 2006.

GUALBERTO, Gabriela. **O “golpe dentro do golpe”** – 52 anos do AI-5 - 14/12/2020. *Fundação Perseu Abramo*. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/12/14/o-golpe-dentro-do-golpe-52-anos-do-ai-5/>. Acesso em: 24 out. 2021

GUIMARÃES, Claudivan Santos, **A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002)**. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

JENKINS, Jennifer. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. **English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits**. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele S; CALVO, Luciana C. S. *English as a Lingua Franca in Teacher Education - A Brazilian perspective*. 1ed, De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2018

JORGENS, Denise. **Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de interação em sala de aula**. UFSM. Santa Maria - RS. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14348/DIS\\_PPGLLETRAS\\_2018\\_JORGENS\\_DENISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14348/DIS_PPGLLETRAS_2018_JORGENS_DENISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 08 jan. 2021

JUNIOR, Eduardo. Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KIRKPATRICK. Andy. **World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KRAEMER, Marcia A.D.; LUNARDELLI, Mariangela G.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **A linguagem e sua natureza dialógica**. In: FRANCO, Neil, PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES. (Org.) *Estudos Dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LIMA, Gislaíne P. **Breve trajetória da língua Inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Anais de Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, Londrina, PR, Brasil. 2008

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: DENZIN, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPES ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Tendências atuais de Pesquisa em Linguística Aplicada**, 2001. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoesorais/artigo-maria-aparecida.pdf>

LOURO, Guacira Lopes. **Marcas do corpo, marcas de poder.** In LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autentica, p. 75-90. 2004.

LÜDKE, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1999.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: ANDRÉ, M.E.D.A (Org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. 8a ed. São Paulo: PAPIRUS, 2011. p. 27-54.

LÜDKE, Menga.; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.** In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 25-44.

LÜDKE, M.; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas.** In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 45-53.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino Público.** São Paulo, 2009.

MENEZES, Luiz Fernando. **Desenhamos fatos sobre a 'ideologia de gênero'.** 6 de setembro de 2019, 16h38. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/desenhamos-fatos-sobre-ideologia-de-genero/#:~:text=Origem.,XVI%2C%20o%20alem%C3%A3o%20Joseph%20Ratzinger>. Acesso em: 03 jul. 2022

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay.** Cadernos Pagu (28), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2007, pp.101-128.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. P. 13-38.

MONTEIRO, Dirce Charara. **Tendências de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil: 2005-2010** In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (2): p. 495-508, maio-ago 2012.

Monteiro, Ronnys dos Santos. **Entre os PCN e a BNCC: faces do ensino de História / Ronnys Dos Santos Monteiro.** - Cajazeiras, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/22304/1/RONNYS%20DOS%2>



OSANTOS%20MONTERIO.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20HIST%C3%93RIA.%202021.pdf Acesso em: 23 fev. 2022

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da; e NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Entrevista RBE | Ensino da Notação Alfabética e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular** (Vol. 5, lote 3), Sex, 28/08/2020 - 16:48. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-rbe-uma-analise-das-tres-versoes-da-base-nacional-comum-curricular-artur-gomes-de> Acesso em: 22 maio 2022.

MOURA, Maria Isabel de. MIOTELLO, Valdemir. **A escuta da palavra alheia**. In. HAMMES RODRIGUES, Rosângela; PEREIRA, Rodrigo A. (Org.) *Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

HAMMES RODRIGUES, Rosângela; PEREIRA, Rodrigo A. (Org.) **Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

NERY, Luciana Fernandes. **Relações dialógicas e valoração nos discursos contra a ideologia de gênero: entre a liberdade de expressão e a religião**. Relendo Bakhtin, v.7, n. 3, out.-dez., 2019. Revista Diálogos - ISSN 2319-0825

NEVES, Julia. Entrevista: Paulo Carrano, **Toda ditadura quer controlar o campo educacional, porque é nele que há liberdade para pensar e construir novos caminhos para a sociedade**. 13/12/2018 14h18 - Atualizado em 27/12/2018 09h20. Disponível em: <https://www.epsvjv.fiocruz.br/printpdf/8035>> Acesso em: 14 Set. 2021.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. **Conceitos de gênero, etnia e raça, reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**. Anais... Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto, 2008.

ONU, Livres & Iguais. Qual a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual? Disponível em: <https://www.unfe.org/pt-pt/qual-diferenca-entre-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/> Acesso em: 02 nov. de 2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes, **Linguagem e Alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin**. (UFRN). *Eutomia*, Recife, 21(1): 169-184, Jul. 2018.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250993342\\_Texto\\_visual\\_estereotipos\\_de\\_genero\\_e\\_o\\_livro\\_didatico\\_de\\_lingua\\_estrangeira](https://www.researchgate.net/publication/250993342_Texto_visual_estereotipos_de_genero_e_o_livro_didatico_de_lingua_estrangeira) Acesso em: 18 out. 2020.

ORLANDI, Eni, P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes editoras, 2007.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p.43-61. 2005.

PALMA, Yáskara Arrial; PIAISON Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia; STREY, Marlene Neves. **Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil**. Temas psicol. vol.23 no.3 Ribeirão Preto set. 2015. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-16>. Acesso em 05 jul. 2021.

PEREIRA, Jamyle Paloma De Oliveira e PEREIRA, Jéssika, Pâmela de Oliveira. **O currículo e a aprendizagem: uma análise comparativa entre a bncc e o pcn no eixo de números e operações dos anos finais do ensino fundamental**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47974>>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PEREIRA, Rodrigo Acosta, RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Considerações sobre o estudo da linguagem na perspectiva do círculo de Bakhtin**. In CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org) Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas – Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 07 Out. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades**. Contrapontos, Itajaí, SC, v. 5, n. jan/abr. 2005, p. 9-22, 2005.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado; ALBUQUERQUE, Ana Paula Martins; RODRIGUES, Camila Maria; HARVEY, Myrcea Santiago dos Santos. **Os paradigmas na teoria de Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1994): a multirreferencialidade nas teses de doutorado em educação da UNISSINOS (2013 a 2018)**. Research, Society and Development, v. 11, n. 1, e53611125219, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25219> Acesso em: 13 dez. 2022.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTO, Gabriela. **Análise do Discurso**. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/analise-do-discurso/> Acesso em 05 maio 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O lugar do inglês no mundo globalizado**. In: SILVA, K. A. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 21-24.

REIS, Simone. **Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 1, 2006.

RIBEIRO, Márden De Pádua. **Teorias Críticas e Pós-Críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo.** Movimento Revista de Educação, v.3, n.5, p.1-34, 2016b.

RIZZO, Flávia Ananias at al, **Lutas na base nacional comum curricular: unidades didáticas para o ensino fundamental,** Intellectus Revista Acadêmica Digital Vol 61 N.º1 Ano 2020. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/70.874.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** 2001. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20277?mode=full> Acesso em: 07 Out. 2021

ROHLING, Nívea. **A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 15(2), 2014.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães. **Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate.** /Campo Mourão, PR: UNESPAR, 2020.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; LEAL, José Luciano Marculino; SILVEIRA, Éderson Luís. **O enunciado concreto sob as vestes do dialogismo: contribuições teórico-analíticas do círculo de Bakhtin.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 11, nº 01, jan/jul, 2019 ISSN: 2176-9125.

SANTOS, Josineide Vieira dos. **Inglês: uma língua de prestígio e fracasso.** V Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2011. ISSN: 1982-3657.

SANTOS, Ana Luiza, JACOBS, Edgar. **Implementando a Base Nacional Comum Curricular em meio à pandemia,** 2021. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/implementando-a-base-nacional-comum-curricular-em-meio-%C3%A0-pandemia> Acesso em: 24 fev. 2022

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Diálogo e dialogismo em mikhail bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância.** Artigos , Educação em Revista Belo Horizonte, v.30, n.03, p.245-265, Julho-Setembro 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-4698201400030001> Acesso em: 19 dez. 2022

SCHWANDT, Thomas. A. **Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social.** In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, Nívea Rohling. **O gênero pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. São Carlos: Pedro e João Editora, 2009.

SILVA, Aliquele Cristini da. **As relações de gênero no ensino de língua inglesa**. In: **Mulher, multiplicidades e linguagem**/ Aline Rodrigues dos Santos; Bruna Plath Furtado (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.12). ISBN e-book: 978-65-88461-22-8

SILVA, Elder Luan dos Santos. **Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC**. História, histórias, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

SILVA, Solimar Patriota. **Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas**. PUC-Rio. 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9113@1>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, Marcos Aurélio Dornelas da; ALMEIDA, Patrícia Fortes de. **Um estudo comparativo das versões da base nacional comum curricular para o ensino médio**. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco Campina Grande: Realize Editora, 2018. CONEDU –. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49148>>. Acesso em: 19 maio 2022.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. **Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes**. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 18 dez.2022.

SOARES, Marina Gleyka Felipe. **Análise dos parâmetros curriculares nacionais para orientação sexual nas escolas à luz dos direitos humanos**. Revista Jus Navigandi, Terezina-PI, 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/27686/analise-dos-parametros-curriculares-nacionais-para-orientacao-sexual-nas-escolas-a-luz-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. **Livro didático como gênero do discurso complexo**, Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SWAIN, Tania Navarro. **Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 34, p. 11-44, 2001. Editora da UFPR.

TÍLIO, Rogério. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UFF/ UNIGRANRIO. Volume VII Número

XXVI Jul- Set 2008. ISSN-1678-3182  
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33/71> Acesso em: 18 ago. 2020

TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua Inglesa moderna do Estado do Paraná**. Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/ingles/carolinetortat.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ingles/carolinetortat.pdf) Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 22 out. 2020.

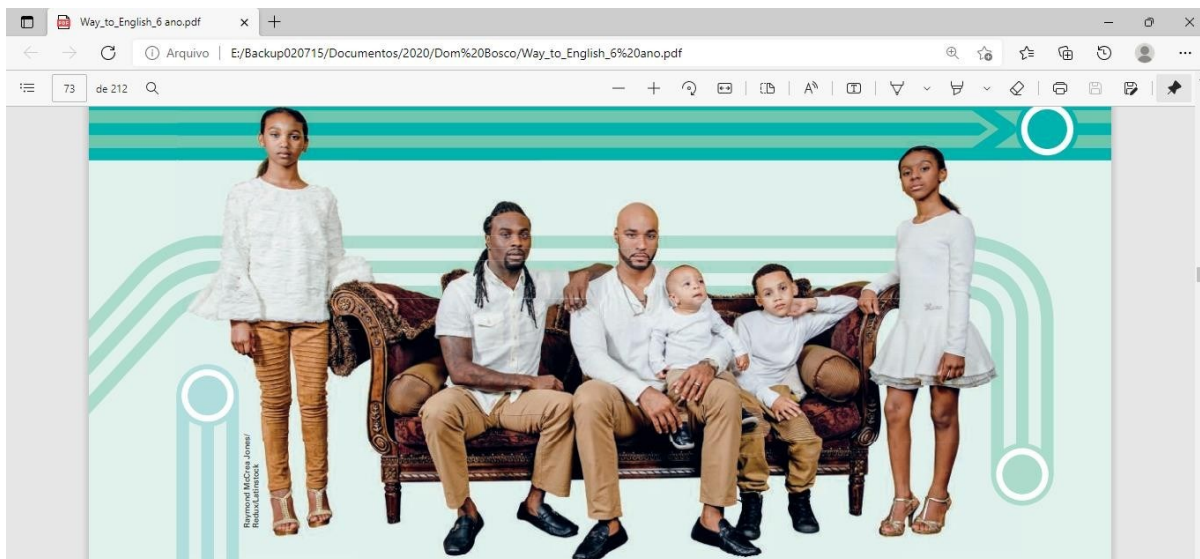
VARELA, Drauzio. **Ideologia de gênero** (artigo). UOL. Publicado em: 16 de setembro de 2019, Revisado em: 13 de agosto de 2021. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/ideologia-de-genero-artigo/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editora, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZACCHI, Vanderlei. José. **Global Englishes, local histories**. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlim: De Gruyter Mouton, 2018. p. 13-30. <https://doi.org/10.1515/9781501503856-002>

## ANEXOS



Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 6º ano. p. 71. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

A screenshot of a PDF document showing a reading activity. The page is titled "Reading" and contains several paragraphs of text and illustrations of families. The text includes questions like "What is a family?" and "Who is a family?" and answers like "All kinds of creatures can make up a family". There are also illustrations of families and a small text box on the right side of the page. The page number "72" and "Unit 4" are visible at the bottom left.

Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 6º ano. p. 72. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_7\_ano\_AL.pdf x +

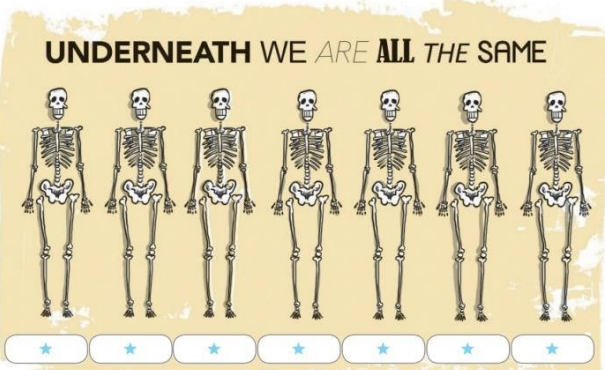
Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/7%20A.%20B%20e%20C/Way\_to\_English\_7\_ano\_AL.pdf

30 de 212

## Taking it Further

Read the text below and do exercises 1-4 in your notebook.

### UNDERNEATH WE ARE ALL THE SAME



Adapted from: <www.europosters.eu/posters/underneath-we-are-all-the-same-v18240>. Accessed on: June 26, 2018.

Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners. 7º ano.* p. 28. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_8\_ano.pdf x Way\_to\_English\_7\_ano\_AL.pdf x +


Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/7%20A.%20B%20e%20C/Way\_to\_English\_7\_ano\_AL.pdf

trabalho voluntário? Em caso afirmativo, qual(is)?

## Vocabulary Study

### Household Chores

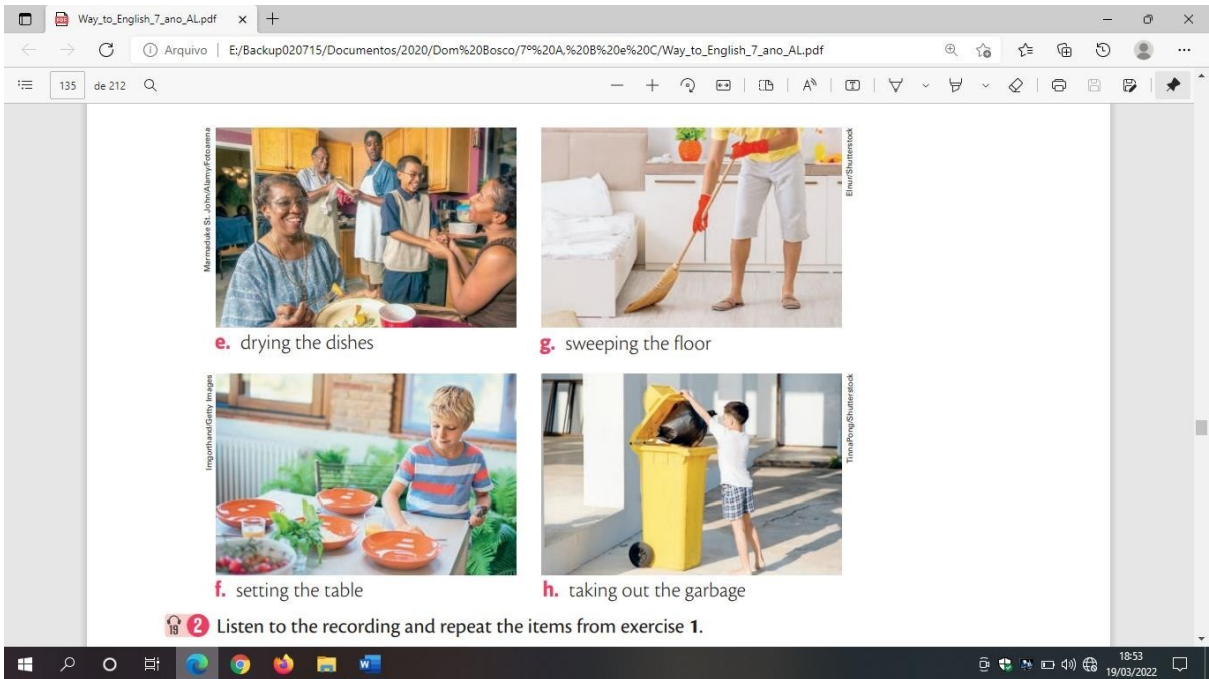
1 Did you know that you can show your volunteer spirit by being helpful at home? Take a look at the following list of household chores. Choose the ones that you are usually responsible for. Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.



a. tidying up the bedroom      c. babysitting

b. washing clothes      d. watering the plants

132 Unit 7



Fonte: FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 7º ano. p. 133. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.



Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 8º ano. p. 47. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.



Way\_to\_English\_8\_ano.pdf

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/8%20A,%20B%20e%20C/Way\_to\_English\_8\_ano.pdf


u.cld (nro) + main vero

Example: "Hey, it **didn't** work today."

Do you know the British drama movie *Billy Elliot*? It is about an eleven-year-old boy becoming a professional ballet dancer against his father's wishes. Read the following movie script fragments and focus on the verb forms in **bold**.

**I.**  
It's okay. He's **gonna be** okay.  
Just get him out of here, Tony.

**II.**  
What does your dad say?  
— He doesn't know. (...)  
— **Are you not going to tell** him?  
— Not yet, anyway.



Available at: <www.scrips-o-rama.com/movie\_scripts/billy-elliots-script-transcribe-bell.html>. Accessed on: July 27, 2018. (Fragment).

Now choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

a. In fragment I, the verb form "s gonna be" is used

- ▲ to talk about future plans and intentions.
- to predict the future based on present evidence.

b. In fragment II, the verb form "Are... not going to tell" is used

- ▲ to talk about future plans and intentions.
- to predict the future based on present evidence.

**Think about it!**

No filme *Billy Elliot*, o personagem enfrenta preconceito ao querer se tornar um bailarino profissional. Você conhece alguém que enfrenta ou já enfrentou uma situação semelhante? Na sua opinião, o que pode ser feito para combater esse tipo de preconceito?

**Le@rning on the Web**

Em 2005, o filme *Billy Elliot* ganhou uma adaptação para o teatro. *Billy Elliot - The Musical*, que conta com música de Elton John, e desde sua estreia um dos musicais de maior destaque, com produções não apenas no Reino Unido, mas também na Austrália, nos Estados Unidos e ao redor do mundo. Para assistir ao trailer do musical e a entrevistas com o elenco, visite a galeria de vídeos em: <http://billyelliottmusical.com/video-gallery/>. Acesso em 15 jul. 2019.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 8º ano. p. 78. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_8\_ano.pdf

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/8%20A,%20B%20e%20C/Way\_to\_English\_8\_ano.pdf

85 de 212

**Looking Ahead**

Read the text below and, in small groups, discuss the following questions.

www.roh.org.uk

ROYAL OPERA HOUSE

What's on | Visit us | Eat & drink | Shop | News | Learning | Support us | About


Home > News > Solomon Golding on classical dance and diversity: 'Ballet doesn't discriminate – if you're good enough you will make it'

**Solomon Golding on classical dance and diversity: 'Ballet doesn't discriminate – if you're good enough you will make it'**

The Royal Ballet's first black British male dancer on the art form's future.

BY OTTILIE THORNHILL (WINNER OF THE KINGS CULTURAL CHALLENGE)  
28 OCTOBER 2015 AT 3:01PM | 6 COMMENTS

'The face of ballet is changing', says Solomon Golding, the first black British male dancer at The Royal Ballet. 'A lot of dancers aren't from wealthy backgrounds and aren't born with a silver spoon in their mouths', he says. 'Ballet doesn't discriminate – if you're good enough you will make it.' (...)



Available at: <www.roh.org.uk/news/solomon-golding-on-classical-dance-and-diversity-ballet-doesnt-discriminate-if-youre-good-enough-you-will-make-it>. Accessed on: July 26, 2018. (Fragment).

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 8º ano. p. 83. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9ºA%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

de 212

**Reading**

Now read the following text to check your predictions.

the state of being male or female  
♦ **gênero**

http://www.unwomen.org

**UN WOMEN**

**Emma Watson: Gender equality is your issue too**

Date: Saturday, September 20, 2014

Speech by UN Women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign, United Nations Headquarters, New York, 20 September 2014

Today we are launching a campaign called "HeForShe."

I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality – and to do that we need everyone to be involved. (...)

I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts. (...) I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country. I think it is right that socially I am afforded the same respect as men. But sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say they have achieved gender equality.

These rights I consider to be human rights but I am one of the lucky ones. (...) My school did not limit me because I was a girl. My mentors didn't assume I would go less far because I might give birth to a child one day. These influencers were the gender equality ambassadors that made me who I am today. They may

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9ºA%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

de 212

day. These influencers were the gender equality ambassadors that made me who I am today. They may

**38** Unit 2

not know it, but they are the inadvertent feminists who are changing the world today. And we need more of those. (...)

Men – I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too. (...)

If we stop defining each other by what we are not and start defining ourselves by what we are – we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom. (...)

We are struggling for a unifying word but the good news is we have a unifying movement. It is called HeForShe. I am inviting you to step forward, to be seen to speak up, to be the "he" for "she". And to ask yourself if not me, who? If not now, when?

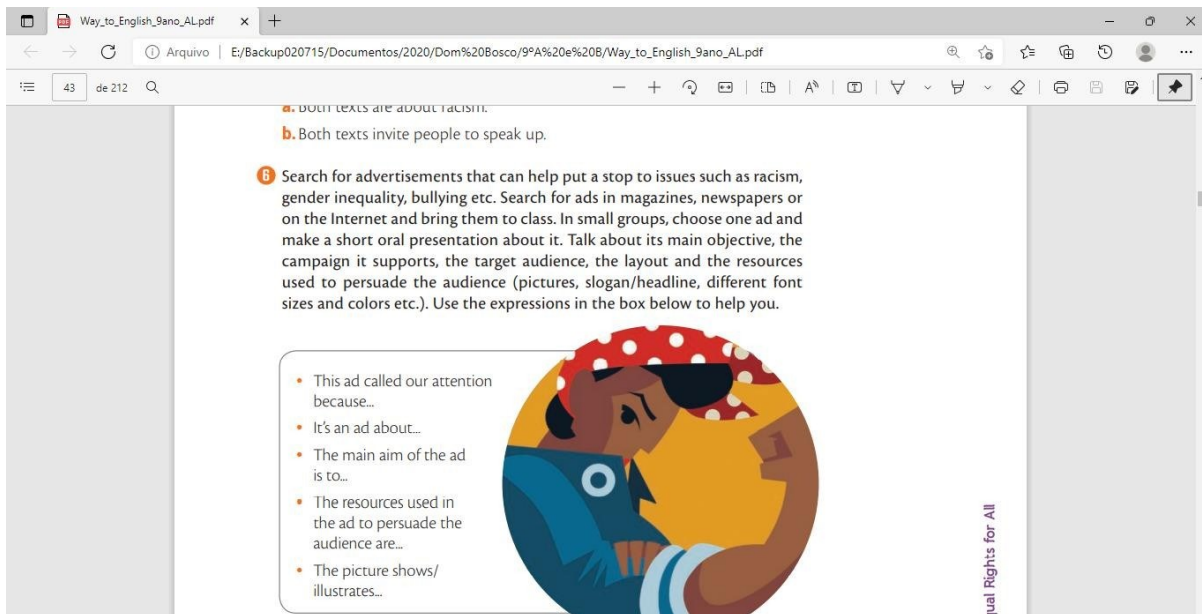
Thank you.

Available at: <<http://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

**Le@rning on the Web**

O vídeo completo do discurso de Emma Watson sobre a campanha HeForShe está disponível em: <<https://youtu.be/Q0DgZ26GZ28>>. Para conhecer mais detalhes sobre HeForShe, visite: <[www.heforshe.org](http://www.heforshe.org)>. Acesso em: 1º set. 2018.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 38-39. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.



Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 41. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.



Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 42. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020


Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9%A%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

51 de 212

### Looking Ahead

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: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 49. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9%A%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

64 de 212

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).

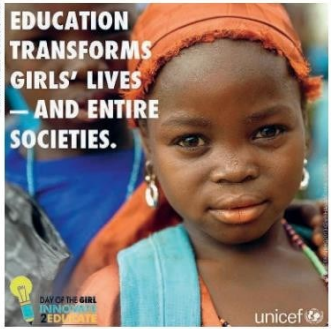
Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 62. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

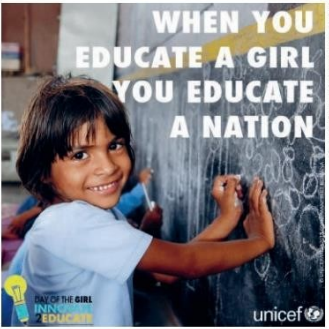
Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9ªA%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

67 de 212

Boys and girls are still treated differently in today's world. Did you know that about 62 million girls around the world are not in school? Read the following persuasive campaign posters promoted by Unicef and do exercises 5 and 6 in your notebook.



Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539798705308736397/>>. Accessed on: September 5, 2018.



Available at: <<https://br.pinterest.com/pin/539798705308736393/>>. Accessed on: September 5, 2018.

**Le@rning on the Web**

Os dois cartazes de campanha desta página fazem parte do International Day of the Girl, organizado pelo Unicef e que promove o empoderamento de meninas. Para conhecer mais sobre esse evento, visite <[www.unicef.org/gender/gender\\_dayofthegirl.html](http://www.unicef.org/gender/gender_dayofthegirl.html)>. Acesso em: 10 set. 2018.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 65. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +


Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9ªA%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

76 de 212

in your notebook.

**Freedom of expression**

Human beings make speeches, write stories, paint pictures, compose and sing songs, perform dances, and act in plays. Sometimes we express ourselves because we have strong feelings or thoughts about something and we want to share them with other people. Sometimes we express ourselves because we feel we need to. Whatever the reason, self-expression is something to enjoy and take pride in.



Ruth-Jackson/Dorling Kindersley/Getty Images

From: *A life like mine: How children live around the world*. New York: DK Publishing Inc. and Unicef, 2002. p. 118.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 74. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf x +

Arquivo | E:/Backup020715/Documentos/2020/Dom%20Bosco/9ºA%20e%20B/Way\_to\_English\_9ano\_AL.pdf

146 de 212


## Reading

Now read the text below to check your predictions.

the movies/movie theater (AmE) = the cinema (BrE).

### Girl Power

After decades of male-dominated Hollywood leads, it appears that some recent releases are starting to level the field. Films such as *Gravity*, *The Hunger Games: Catching Fire*, *Frozen* and *Maleficent* all featured leading ladies and reaped the benefits. According to database Box Office Mojo, these films have taken in a combined \$3.6 billion worldwide. Why the shift? Because the majority of cinema-goers are female. According to the Australian Bureau of Statistics, the cinema attendance rate for females (70%) is higher than the rate for males (64%). And the Motion Picture Association of America reports that in 2013, 52% of US moviegoers were women.



From: *Reader's Digest*. Australia, vol. 187, n. 1115, January 2015. p. 118.

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 144. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.