

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

EDUARDO OLIVEIRA HENRIQUES DE ARAÚJO

AS FORMAS DE SER NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA DE “GÊNEROS SOCIAIS”,
“SEXUALIDADES” E “SEXO” EM *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

RECIFE

2021

EDUARDO OLIVEIRA HENRIQUES DE ARAÚJO

**AS FORMAS DE SER NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA DE “GÊNEROS SOCIAIS”,
“SEXUALIDADES” E “SEXO” EM *PORTUGUÊS: LINGUAGENS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de concentração: Linguística.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Siane Góis Cavalcanti Rodrigues.

RECIFE

2021

A663f Araújo, Eduardo Oliveira Henriques de

As formas de ser no livro didático: uma investigação dialógica de "gêneros sociais", "sexualidades" e "sexo" em Português: Linguagens / Eduardo Oliveira Henriques de Araújo – Recife, 2021.

345f.: il., fig.

Sob orientação de Siane Góis Cavalcanti Rodrigues.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Livro Didático de Português. 3. Teoria Dialógica do Discurso. 4. Linguística Aplicada. 5. Gênero Social. 6. Sexualidades. I. Rodrigues, Siane Góis Cavalcanti (Orientação). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-55)

EDUARDO OLIVEIRA HENRIQUES DE ARAÚJO

**AS FORMAS DE SER NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA DE “GÊNEROS SOCIAIS”,
“SEXUALIDADES” E “SEXO” EM *PORTUGUÊS: LINGUAGENS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Letras.

Aprovado em 20.12.2021.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Siane Góis Cavalcanti Rodrigues
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof.a Dr.a Fabiele Stockmans de Nardi
Avaliadora Interna – LETRAS – PPGL - UFPE

Prof.a Dr.a Sônia Virgínia Martins Pereira
Avaliadora Interna – LETRAS – PPGL - UFPE

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior
Avaliador Interno – LETRAS – PPGL - UFPE

Prof.a Dr.a Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Avaliadora Externa – LETRAS - UFRPE

À Maria Risomar Henriques, vovó Riso, pelo indizível: só amor.

(In Memoriam)

A Aldenor Henriques, meu vô Dodô, por tudo e por sempre.

(In Memoriam)

À Cilda Vanessa Henriques, pela brevidade que se eternizou.

(In Memoriam)

À Eliana Maria de Assis Rodrigues, pela adoção e pela saudade.

(In Memoriam)

À Maria Teresa Tezolini, pela luz imensa nessa vida e noutras, tenho certeza.

(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

Como filho fiel, minha gratidão inexprimível a **Deus** pela vida e por todas as aberturas de caminho para que eu a pudesse e possa viver qual como fiz e faço. O *Dom da Vida* eu recebo como um eleito ao fardo da grande missão de honrar ao propósito da *Criação*: o bem. Espero crédulo cumprir sempre com o a mim expectado e confiado. Obrigado, Pai, por agires através de mim, pelas tuas filhas e pelos teus filhos, sem distinção, sem discriminação, sem maldizer. Como a Ti, que eu faça e inspire o amor a todos como Tu nos ama. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Amém!

À **mamãe**, meu eterno lugar filial obediente e agradecido. Não houve uma luta por mim que a senhora não tenha travado, como uma leoa em meio aos caçadores, e livraste-me dos tantos fracassos possíveis, das tantas curvas erradas nas encruzilhadas da vida. No pouco ou no muito, sempre me foste tudo – e sei que assim sempre serás. Obrigado!

À vovó **Riso**, meu pilar inquebrantável, minha fé inabalável, minha certeza na natureza pura e boa da Humanidade, minha prova de que algo imensamente pleno de luz habita e move-se através de nós, agradeço por ser para mim a prova de que é possível professar e proagir sem falsear, amar no mais indescritível dos sentidos, existir na mais indefectível confiança na vida e dela esperar o tempo dos risos, mesmo que entre lágrimas. Se não fosses minha avó, eu sonharia que fosses. Obrigado pelas certezas que me movem, vovó!

Ao vovô **Dodô**, minha única razão para acreditar que o homem é mais do que a cultura espera dele, carrego pulsante a gratidão pela ciência dos abastados aprendizados em cirurgicos dizeres. E como não agradecer por me ensinar como o amor pelos livros é o único que sempre nos garante uma relação orgástica? Foi na sua biblioteca que eu aprendi quem covidar para a minha. Sou pupilo seu, vovô. Tens em mim uma semente sua na terra que o sopro do tempo ara. Ainda vamos dividir muitas páginas mais aqui ou no tempo que há de vir. Espero-te no mesmo terraço.

À vovó **Neném** por jamais permitir que eu desacredite de mim ou considere pequeno qualquer novo passo que dou, obrigado! Ninguém no mundo tem alguém que torça por si qual eu sinto sua torcida por mim, vó. Seu cuidado, sua forma de amar nas sutis presenças do cotidiano me motivam a reconhecer que no melhor também existem equívocos, mas eles saram mais rápido do que se criam. Com a senhora, aprendi que a família não se negocia, não se negligencia, não se desacredita. Minha gratidão!

Ao vovô **José Eliu**, pelos debates, pelas conversas sob´re o ontem e o agora,

inquietando-me sempre quanto à moral das gentes, os efeitos do poder e o “caso perdido do Brasil”, que eu teimo em não aceitar ser tão sem conserto quanto o senhor defendia. Agradeço pela insistência na minha instrução social.

Aos em mim eternos, pelo toque do qual ainda recordo, pelas histórias que através de tantos sou levado a conhecer e até consigo me sentir parte, pela saudade sempre pungente, pela vontade de dividir a eternidade convosco, minha gratidão por serem meu caminho no mundo através dos tempos: bivó **Nahilde** & bivô Exmo. **ZéHenriques**, bivó **Olenka** & bivô **Alois**, bivó **Varsóvia** & bivô **Elias**, bivó **Cenira** & bivô **Albertino** & bivó **Alaíde**, trivó **Duzinha** & trivô Maj. **Padin Pedro**, trivó Mãe **Toinha Bemvida** & trivô Cel. **Joaquim**, trivó **Alice** e trivô D. **Januário**, trivó **Chiquinha Francisca** & trivô **Joca**, trivó **Apolônia**, trivó **Cecília** & trivô **Quincas**, trivó **Dindinha Amélia** e trivô **Manuel**, tetravó **Dindinha Joana** & tetravô **Dindinho Cel. Segismundo**, pentavó **Cecília** e pentavô D. **Nuno...** Tantos nomes, tantas narrativas cuja trama desemboca em quem sou e em quem serei, na eternização de nós mesmos através de quem deixamos em nosso lugar. Até breve!

À **Lorena Rodrigues**, por ser família para além do silabismo ou do genealógico, a minha infinita e incontestável gratidão pela constância diária, pela presença incansável, pela irmandade e por ser por mim até quando nem eu estou tão certo de o ser. Se um dia precisar definir o que é família, vou explicar o que tu e os teus significam para mim. De tias à avó, deste-me uma parentalha afetiva toda nova, toda amada, toda tão preciosa que só pode ser porque tinha de ser. Obrigado. Imensas vezes, obrigado!

À **família** de que venho, de tantos sobrenomes, de tantas andanças, de tantos rostos no avultado do tempo. Eu, que sou **Henriques dos Araújo**s e dos **Mirandas**, sou **Guedes Pereira** e também **Alcoforado**, sou **Cabral de Vasconcellos**, sou **Caneiro da Cunha**, e **Martins**, também **Baptista do Amaral**, qual **Gusmão Lobo**, sou das **Mercês** de Nossa Senhora, e **Gueda**, e **Eriksen...** agradeço pelas heranças. Das terras bárbaras e das ditas civilizadas aos rincões da Parahyba do outro lado do Atlântico, orgulho-me do tanto e do pouco. Foi o muito que me protegeu e o pouco de que precisei para ser quem sou: um deles e parte deles, e todos eles em mim. Agradeço no sentir indizível em palavras.

À **Maria de Fátima Alves de Lima**, **Fatinha**, aquela que foi o meu *Anjo da Guarda* em vida, mas cuja existência terrena encontrou a transcendência tão cedo, sublimando o corpo e elevando aos céus seu espírito, meu coração transbordante de gratidão por, indiscutivelmente, proteger meu passos ai do alto da casa de nosso Pai. Sinto que velarás por mim até quando me for permitido ascender à Glória, como uma incansável babá que foi tão

família para mim cujo nome chega a não dar conta. E sigo com sua presença em mim. Obrigado pelo sempre!

A **Antonio Trindade**, réplica da minha tréplica, pela parceria infinda e pela ausência de palavras que outorga à voz do olhar tudo o que precisa ser entendido, minha gratidão em plurais semioses e experiências, quiçá por diversas formas de vida nossas. Assim seja, já sendo, nesse presente em que passado e futuro são horas irmanadas na vivência um do outro, plenamente. Todos os dias, sempre “Sim!”.

À professora, orientadora, parceira e amiga **Siane Góis Cavalcanti Rodrigues**, que aceitou sem titubear o desafio não apenas de me orientar, mas de ser igual leme para esta pesquisa, assumindo comigo o dever por uma Educação advogada das pessoas, sejam quem são, sejam como são, sejam quais forem suas decisões de vida, no tino democrático do Estado de Direito que a Constituição de 1988 instaura para todos nós. Pela cumplicidade fraternal, em uma relação de sinceridade materna e vívida, qual um alicerce marmóreo e um pilar inquebrantável, muito obrigado, professora, pelas palavras, pelas ações, pelas aventuras e pela humanidade, que é tão claramente característica sua.

À professora **Medianeira**, que me acompanha desde a graduação com as orientações amigas e a mão sempre estendida. Das aulas de Linguística II ao PIBIC, às orientações do Mestrado, passando pelos artigos, pelos eventos, pelas conversas, pelas confraternizações, agradeço por humanizar a vida na academia. Nem toda cátedra é gélida e fantasmagórica, e a senhora é prova de que há calor, risos e afetividade no nosso *métier*. Por muito mais disso!

À professora **Beth Mascuschi** por ser a semente de tanto do meu germinar nos últimos anos, havendo na experiência de ser seu aluno, seu pupilo, seu fã e seu colega o coletivo de inspirações e mobilizações que em mim ebulliram a resistência e a não aquiescência para com o *status quo* social que martiriza a tantas e tantos nacionais. Muito de minha crença na engenharia de um mundo outro através da Educação eu devo à senhora, professora. Obrigado!

Ao professor **Clécio Bunzen**, um presente a mim introduzido pela também amiga e professora **Dilma Luciano**, que desde 2015 me lançou ao mundo dos livros didáticos e a uma profusão de experiências com a Linguística Aplicada e com a Educação como ação transformativa que, inequivocamente, ressignificaram a minha vivência docente e o meu espírito cidadão. Obrigado sem limites!

À professora **Fabiele Stockmans De Nardi**, nome que há tanto rondava minha história na universidade, da graduação à docência, que o ano de 2019 me brindou com a oportunidade de, enfim, trabalhar ao seu lado e ser seu aluno. As leituras, os debates, as

referências bibliográficas, os risos e os choros nos encontros sempre lúcidos sobre as tensões na Educação na América Latina estão atravessados em cada página desse escrito. A senhora é parte desse escrito. Gratidão!

À professora **Judih Hoffnagel** o meu agradecimento por uma vastidão de momentos em que experienciei a grandeza de sua *expertise* sobre a linguagem e a vida vivida, sendo aquela que abriu meu olhar sobre as questões de gênero nos usos e ensinamentos da língua, sem falar nos tópicos sobre as religiões, as relações de poder e o próprio poder das/nas práticas linguageiras. Foi, sem dúvidas, um coletivo de momentos que marcaram minha formação como linguista e como sujeito. Agradeço, professora, por me dar as lições de engenharia que me auxiliaram em um *auto-fazer* totalmente novo.

À professora **Virgínia Leal** a minha gratidão pelos conhecimentos construídos e pelas afetividades trocadas. A leveza e a lucidez de seu olhar e seu sentir político, poético, linguístico e humano não apenas aclararam a arte do viver e dos vivos diante de nós, mas suavizam o esboço definitivo da vida ao nos descortinar estéticas móveis em e sobre o mundo que experienciamos. Que muito para debater, rir e resistir ainda nos chegue conjuntamente. Obrigado!

Ao amigo, colega professor e augusto inquietador do fazer educacional que em tanto me contribui à docência e às alegrias de uma vida com amigos **Guilherme Barbosa**, meu agradecimento continuado pelas tantas aventuras acadêmicas - e nem tanto assim - mundo afora. A universidade me deu um irmão e ela sempre me será querida por isso. Tuas palavras me inspiram, teu fervor me encoraja, tua valentia em sala de aula me dá o combustível necessário para acreditar que os professores que pisam o chão da escola são os imortais da vida comum, os operários das existências, as esperanças em forma de gente. Gratidão, amigo! Gratidão pelas inúmeras recriações de mim mesmo que empreendi a partir do que tu me ensinas cotidianamente sobre docência, cidadania, humanidade e amizade. Obrigado!

À **Karla Soatman** que, mais do que me ter conclamado aos estudos do livro didático, abraçou uma amizade e um companheirismo comigo que são e hão de ser pela vida toda benção e luz. Estudos, eventos, artigos, viagens, palestras, disciplinas... já dividimos tantas experiências pelas quais sou grato, mas espero ainda por muito mais de nossos trabalhos e folgas juntos pela vida acadêmica e fora dela. Obrigado, amiga!

A **Pedro Simões** por ser aquele com quem os mais abstratos e profundos assuntos tomam a leveza necessária ao debate e às construções e apreensões significativas e ressignificativas. Aprendo sempre bastante dialogando contigo e experienciando as

elucubrações que a linguagem nos permite sobre viver, sobre a vida, sobre a Educação, sobre a política e sobre as gentes. Uma parceria que mistura o acadêmico e o fraterno, a qual me trouxe tão generosamente o carinho de ser adotado por toda a sua família. Gratidão profunda, meu amigo. Gratidão sem limites!

Àqueles e Àqueles que não permitem que os flagelos da caminhar sejam só *dessa vida, cumprida a sol*¹, mas tragam também o ouro do riso e os quilates dos sonhos não vividos a sós, a minha gratidão: **Adriano Vidal, Larissa Ribeiro Didier, Rayra Farias de Araújo, Jaciel Oliveira, Rô Gonzaga, Sofia Lundgren, Athena Fernandes, Gustavo Ferreira Barbosa, Luciana Lemos, Vânia Louise, Monica Alves, Luiz Franklin de Lacerda Michella, Josiane Oliveira, Allan Amaral, Rodolpho de Oliveira, Gisele Duarte, Letícia Baby, Marcela Lautert, Aline Carvalho, Vanessa Kern, Alyda Franco Diniz, Pollyana Amaral, Syanara Amaral, Rejane Amaral...** nomes, presenças que acontecem comigo sem limites de tempo ou distância, em uma convivência de carinho que só faz justo crer no bem da Humanidade.

Aos amigos, **mestres e colegas do Departamento de Letras da UFPE** estendo o meu bem-querer, a minha admiração e os meus agradecimentos por terem feito essa nossa casa de Educação e formação docente, qual também por lapidarem dia após dia o nascedouro de tantos como eu. Que nunca falem louros aos que merecem!

Ao **Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE**, agradeço por mediar e viabilizarem sempre no mais atencioso dos tratados relacionais gestão/docência/discência a minha experiência formativa no doutoramento. Com a licença dos demais, saúdo o coletivo através das pessoas de **Adriel, Claudyvanne, Jozaías, Victória e Andressa**, e também a saudosa **Diva**, os quais dão energia e povoam esse PPGL com a gramatura áurea e os quilates abrilhantadores que todo filiado jamais imaginou poder contar. Agradecer sem medidas: obrigado, gente!

Às **educandas e aos educandos**, que sempre serão eternos, tanto os que tive nos idos da escola básica quanto os de graduação, muito obrigado por serem essenciais na motivação diária pelo meu fazer sempre ávido de proporcionar uma experiência nova com o mundo, mediada por uma renovada perspectiva da linguagem e da língua, e de todos nós usuários e objetos-atores dela. Se um dia eu não crer mais no rosto que vejo nas carteiras de cada classe, terei perdido a crença em mim mesmo. Meu abraço grato e acalorado por suas vidas!

¹ Verso da canção Romaria, composta por Renato Teixeira e imortalizada na voz de Elis Regina, acessível pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=q52LkC6OEBM>

Agradecimento especial a todas as pessoas que assumem a docência não apenas como profissão, mas como exercício de vida. **Professoras e Professores, Ensinantes**, meu muito obrigado por todos os inumeráveis milagres do dia a dia. Foi por enxergar na fragilidade humana de quem me ensinou a grandeza de suas ações que eu decidi ser também docente. Meu agradecimento inesgotável e incomensurável!

Àqueles que não cansam de sustentar sobre as costas o peso do mastro ensanguentado das bandeiras das minorias nesse país e no mundo, agradeço em forma de coro. Na resistência garantimos a existência, burlamos o normatizado, estilhaçamos o normalizado, rasgamos as cortinas da alienação e gritamos aos tirânicos que nenhuma vida cabe nos limites não criados por ela própria. Sigamos!

“Educar é um ato de amor”

1(FREIRE, 1999)

RESUMO

O objetivo primaz desta tese é refletir sobre o discurso acerca de “Gênero Social, Sexualidades e Sexo” no Livro Didático de Língua Portuguesa. De início, tomando por sustentáculo a Teoria Dialógica da Linguagem fundamentada no Círculo de Bakhtin, defendeu-se a noção de Livro Didático como um gênero do discurso, ideologicamente constituído e igualmente elaborado para utilidades e utilizações também ideologizadas. Por segundo passo, mantendo-se a base bakhtiniana de estudos da linguagem, orientou-se o foco analítico para o conceito de verbo-visualidade de Brait (2012a, 2012b). Tal episteme contempla uma compreensão outra de texto, assim como de experiência inter-relacional dialógica de discursos, determinando por enfoque o Livro Didático como um texto e um discurso que opera diferenciadas semioses em seus trabalhos de pedagogização do mundo social. Em seguida, aliaram-se à Teoria Dialógica os Estudos Queer e a Linguística Aplicada a fim de construir um quadro epistemológico transdisciplinar que observasse os conceitos de “Gênero Social”, “Sexualidades” e “Sexo” consoante perspectivas nocionais discursivas situadas sociohistoricamente. Isso com vistas a investigar movimentos do livro tanto no sentido de naturalização dessas questões como situadas dentro de uma lógica em que “certo” e “errado” seriam espontâneos, quanto no tocante a edificá-las como construto cultural e ideologicamente determinado. Tal percurso a fim de erigir o coletivo teórico-metodológico necessário à investigação das formas pelas quais o Livro Didático de Língua Portuguesa aborda “Gênero Social”, “Sexualidades” e “Sexo” como discursos. Esses se constituem por e advogam a favor de posicionamentos ideológicos que têm no manual, entendido como enunciado, um mecanismo de projeção desses direcionamentos como verdades pedagogizadas e exploradas como parte da experiência escolar dos brasileiros. Diante¹ disso, o Livro Didático *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, teve a coleção para o Ensino Médio selecionada para a análise discursiva, de caráter qualitativa. Em virtude de ser uma das coleções mais vendidas do país e participante de todas as edições do PNLD desde 2005 até 2015, e havendo sido a obra su²bmétida a editais que averbavam questões identitárias e legitimadoras de discursos de minorias nas salas de aula e em seus materiais, contemplaram-se textos em que se identificou a combinação de recursos verbo-visuais. Através das materialidades textuais que aliam a ilustração à escritura, o *corpus* foi perscrutado pelas lentes da Análise Dialógica do Discurso com o fito de se compreender a ideologia subjacente à discursivização de “Gênero Social”, “Sexualidades” e “Sexo” enquanto conteúdo de ensino e de aprendizagem e do campo do currículo no livro. Por conseguinte, os resultados da pesquisa afirmam que o Livro Didático, no contexto específico da coleção avaliada, apresenta uma proposta pouco inovadora concernente à exploração temática em sala de aula, não fomentando questões essenciais à formação cidadã averbadas na LDB, nos PCN, nas OCEM e no PNLD. A esses documentos norteadores o manual responde tagencialmente, de forma que dá seguimento a apagamentos historicamente elaborados para o corpo e as identidades, bem como reforça ideologias naturalistas, biologizantes, em detrimento da construção social como epistemologia para “Gênero Sexual”, “Sexualidades” e “Sexo”.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de Português; Teoria Dialógica do Discurso; Linguística Aplicada; Gênero Social; Sexualidades.

ABSTRACT

The primary objective of this thesis is to reflect on the discourse about “Social Gender, Sexualities and Sex” in the Portuguese Language Textbook. Initially, taking as its support the Dialogical Theory of Language based on the Bakhtin Circle, the notion of Textbook was defended as a discourse genre, ideologically constituted and ideologically elaborated for equally ideologized utilities and uses. Second, keeping the Bakhtinian basis of language studies, the analytical focus was oriented to Brait's concept of verb-visibility (2012a, 2012b). Such episteme contemplates a different understanding of text, as well as dialogic inter-relational experience of discourses, focusing on the Textbook as a text and a discourse that operates in different semiosis in its work on pedagogy of the social world. Then, Queer Studies and Applied Linguistics were allied to Dialogic Theory in order to build a transdisciplinary epistemological framework that observed the concepts of “Social Gender”, “Sexualities” and “Sex” according to sociohistorically situated discursive notional perspectives. This with a view to investigating movements in the book either towards the naturalization of these issues as situated within a logic in which “right” and “wrong” would be spontaneous, or towards building them as a culturally and ideologically determined construct. Such a journey in order to erect the theoretical-methodological collective necessary to investigate the ways in which the Portuguese Language Textbook addresses “Social Gender”, “Sexualities” and “Sex” as discourses. These are constituted by and advocate in favor of ideological positions that have in the manual, understood as a statement, a projection mechanism of these directions as pedagogized truths explored as part of the school experience of Brazilians. Therefore, the Portuguese Didactic Book: Languages, authored by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, had its collection for High School selected for discursive analysis, with a qualitative character. In view of being one of the best-selling collections in the country and participating in all editions of the PNLD from 2005 to 2015, and having been the work submitted to notices that endorsed identity issues and legitimizing minority speeches in classrooms and in its materials, texts in which the combination of verbal-visual resources was identified were contemplated. Through the textual materialities that combine illustration with writing, the corpus was scrutinized through the lenses of Dialogic Discourse Analysis with the aim of understanding the ideology underlying the discursiveness of “Social Gender”, “Sexualities” and “Sex” as teaching content and learning from the book. Therefore, the research results state that the Textbook, in the specific context of the assessed collection, presents a non-innovative proposal concerning thematic exploration in the classroom, not promoting essential issues for citizenship education registered in the LDB, PCN, OCEM and in the PNLD. The manual responds to these guiding documents in a tactical way, in a way that follows up historically elaborated deletions for the body and identities, as well as reinforces naturalistic, biologizing ideologies, to the detriment of social construction as an epistemology for “Sexual Gender”, “Sexualities” and “Sex”.

KEYWORDS: Portuguese Textbook; Dialogic Discourse Theory; Applied Linguistics; Social Gender; Sexualities.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es reflexionar sobre el discurso sobre “Género social, sexualidades y sexo” en el Libro de Texto de Lengua Portuguesa. Inicialmente, tomando como soporte la Teoría Dialógica del Lenguaje basada en el Círculo de Bakhtin, se defendió la noción de Libro de Texto como un género discursivo, ideológicamente constituido y elaborado ideológicamente para utilidades y usos igualmente ideologizados. En segundo lugar, manteniendo la base bakhtiniana de los estudios del lenguaje, el enfoque analítico se orientó hacia el concepto de visualidad verbal de Brait (2012a, 2012b). Dicha episteme contempla una comprensión diferente del texto, así como una experiencia dialógica interrelacional de discursos, enfocándose en el Libro de Texto como texto y como discurso que opera en diferentes semiosis en su trabajo sobre la pedagogía del mundo social. Luego, los estudios queer y la lingüística aplicada se aliaron con la teoría dialógica para construir un marco epistemológico transdisciplinario que observara los conceptos de “género social”, “sexualidades” y “sexo” según perspectivas nocionales discursivas situadas sociohistóricamente. Esto con miras a investigar los movimientos en el libro ya sea hacia la naturalización de estos temas como situados dentro de una lógica en la que “lo correcto” y lo “incorrecto” serían espontáneos, o hacia su construcción como un constructo cultural e ideológicamente determinado. Tal viaje con el fin de erigir el colectivo teórico-metodológico necesario para investigar las formas en que el Libro de Texto de Lengua Portuguesa aborda el “Género social”, las “Sexualidades” y el “Sexo” como discursos. Estos están constituidos por y abogan por posiciones ideológicas que tienen en el manual, entendido como enunciado, un mecanismo de proyección de estas direcciones como verdades pedagogizadas exploradas como parte de la experiencia escolar de los brasileños. Por lo tanto, el Libro de texto portugués: *Linguagens*, de William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães, tuvo su colección para la escuela secundaria seleccionada para el análisis discursivo, con un carácter cualitativo. En vista de ser una de las colecciones más vendidas en el país y participar en todas las ediciones del PNLD de 2005 a 2015, y haber sido el trabajo sometido a convocatorias que avalaban temas de identidad y legitimaban discursos de minorías en las aulas y en sus materiales, Se contemplaron textos en los que se identificó la combinación de recursos verbales-visuales. A través de las materialidades textuales que combinan la ilustración con la escritura, el corpus fue escudriñado a través de los lentes del Análisis del Discurso Dialógico con el objetivo de comprender la ideología que subyace a la discursividad de "Género social", "Sexualidades" y "Sexo" como contenido de enseñanza y aprendizaje y el campo del plan de estudios en el libro. Por tanto, los resultados de la investigación señalan que el Libro de Texto, en el contexto específico de la colección evaluada, presenta una propuesta no innovadora en cuanto a la exploración temática en el aula, no promoviendo temas esenciales para la educación ciudadana registrados en el LDB, PCN, OCEM y en el PNLD. El manual responde a estos documentos rectores de manera táctica, de manera que da seguimiento a eliminaciones históricamente elaboradas para el cuerpo y las identidades, así como refuerza ideologías naturalistas, biologizantes, en detrimento de la construcción social como epistemología del "Género Sexual", "Sexualidades" y "Sexo".

PALABRAS CLAVE: Libro de texto en portugués; Teoría del Discurso Dialógico; La Lingüística Aplicada; Género social; Sexualidades.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	De onde parte o olhar	16
1.2	Da razão de se olhar para onde se olha	19
1.3	Do que se pretende	25
1.4	Do agir que se planeia	31
2	O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	40
2.1	Nas tramas de Bakhtin, uma lente para ler o(s) mundo(s)	40
2.2	Teoria Dialógica: apresentando um ponto de vista da linguagem	53
2.3	Dialogismo, Ideologia e Perspectiva de Cultura para Bakhtin	61
2.4	O Livro Didático: um gênero discursivo mais que escolar	71
2.5	Verbo-Visualidade Dialógica: produção de sentidos intersemióticos nos manuais escolares	76
2.6	O Ensino de Língua Portuguesa e o Livro Didático de Português à luz da Teoria Dialógica	83
3	GÊNERO SOCIAL, SEXUALIDADES E SEXO NA CIDADANIA	96
3.1	Masculinidades e Feminilidades: histórias de binarismos e outras formas de ser	96
3.2	Gênero como Construção Social	109
3.3	Sexualidades: conceitos, preconceitos, práticas e silenciamentos	121
3.4	Gênero e Sexualidades: confusões e esclarecimentos	132
3.5	Sexo: o corpo entre os bons costumes, a hipocrisia e o “natural”	143
4	GÊNERO SOCIAL, SEXUALIDADES E SEXO NO LIVRO DIDÁTICO	153
4.1	<i>Português: Linguagens</i> - o exemplar de uma era	153
4.2	LDB, PCN, OCEM e PNLD: a engenharia do Livro Didático	175
4.3	A Engenharia Dialógica Aplicada a <i>Português: Linguagens</i> : da investigação e do fenômeno	202
4.4	O Discurso sobre Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo em <i>Português: Linguagens</i>	212
4.5	Discutindo dados, dialogando com os achados	300
5	PALAVRAS (SEM)FINAIS: DOS LIVROS DIDÁTICOS, DA DOCÊNCIA E DA ESCOLA	324
6	REFERÊNCIAS	332

1 INTRODUÇÃO

1.1 De onde parte o olhar...''

Certa vez, o russo Valentin Volóshinov afirmou que “a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros” (1988, p.113), de modo que é através da palavra que os seres humanos se conectam, inclusive muito além do mero trato comunicacional, mas sim por meio dos atravessamentos que realizam uns sobre os outros, fazendo cada qual parte de si e do outro na urdidura da teia social e do trançado cultural. Por isso, o autor completa “Se ela [a palavra] se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor.”, de maneira que a palavra, ou a enunciação, age como a ponte que faz de cada sujeito não uma individualidade, mas uma entidade social (VOLÓSHINOV, 1988, p.113). O sujeito-social é, portanto, noção fundante para a compreensão de que ninguém está só, pois estamos uns com os outros e uns nos outros, pela cultura que nos antecede, nos contemporaneiza e nos sucederá como legado de nossas ações presentes.

Nesse sentido, não apenas para Volóshinov, e sim para todo o Círculo de Bakhtin e os fiduciários da Teoria Dialógica da Linguagem, “A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor” (VOLÓSHINOV, 1988, p.113), na qual estão em contato as trajetórias desses sujeitos que agem uns sobre os outros através da palavra, enunciando não apenas dizeres, mas visões de mundo, constituições de si e projeções do outro, responsivamente. Como todo ato de enunciar é mais do que um mero dizer, sendo, concretamente, um agir sobre o meio e sobre outrem, a palavra assume *status* de material de construção do objetivo, do intuito, do almejado com aquele dizer, de modo que funciona como uma ação que reclama suas consequências, que opera, por meio dos efeitos de sentido que negocia entre os interlocutores, intervenções sobre a realidade da qual ela mesma é operária partícipe.

Assim, a palavra é ação em que se reclama uma resposta a ações predecessoras e à qual se conclamam atitudes sucessoras em igual dinâmica responsiva. Logo, a palavra não é banal e sua existência na materialidade concreta não tem nem essa natureza e nem esse propósito, pois sempre que enunciada ela imprime movimento à realidade, ela reforma formatos prévios do real que encontra, seja para fortalecê-lo seja para quebrantá-lo, mas nunca apenas existe inconsequentemente. Dessa forma, o enunciado científico, por mais que seja historicamente fruto do espólio do método científico, traz consigo essa mesma dinâmica de ser um percurso enunciativo elaborado a partir de respostas a ações prévias, como também

de ser ação que reclama para – e sobre – si respostas. Contudo, a que ações se pretendem responder e que respostas se almejam inspirar são posicionamentos que os interlocutores operam em suas práticas discursivas, de maneira que a ciência, qual prática discursiva que é, assume posições que são decididamente orientadas pelas relações de poder que agem sobre o fazer científico (VOLÓCHINOV, 1988).

Assumindo a premissa bakhtiniana de que nenhuma palavra é neutra, postula-se que todo discurso é, portanto, imbuído de uma orientação ideológica que age em resposta aos anseios daquele grupo social de maior poder, cujas estruturas ideológicas se fazem impressas nos domínios da cultura sobre os quais tal grupo exerce influência, direta ou indiretamente (VOLÓCHINOV, 1988). Com isso, esclarece-se que, em todo enunciado há, com efeito, um diálogo entre ideologias que conclamam posição hegemônica sobre o estamento social, em um confronto entre aqueles que conseguirão exercer domínio ideológico e os que buscarão sublevar o status quo e engendrar uma nova realidade societária. Conclusivamente, pondo em diálogo as leituras conceituais de ‘ideologia’ de Volóchinov (1988) e de Freire (2011), fica posto o questionamento do mestre professor: a questão inalienável é se sua ideologia é inclusiva ou excludente (FREIRE, 2011, p.71). A resposta para tal pergunta oferta, então, a bussola valia para a defesa ou o combate de um dado ordenamento ideológico – e o fazer científico deve, por sua germinal humana e humanística, guiar-se pela moral inclusiva, pelo intuito de ser promotor de bem-estar a todas as pessoas.

Isso posto, nitidifica-se que o texto científico, segundo elucida Bunzen (2009, p.17), “encena formas de re(a)presentar a 'realidade' e tece narrativas com/sobre os acontecimentos, as ações, o vivido e o experienciado em determinados espaço e tempos”, em atenção às necessidades teóricas e metodológicas assumidas pelo pesquisador na busca por suas respostas, o que culmina por constituir uma lente ideológica sobre os discursos e os sujeitos discursivos que são analisados. Consoante o exposto, deve-se ficar claro que em todo o fazer deste trabalho há uma posição ideológica, bem como há, direta ou indiretamente, consciente ou não, um exercício de respostas a posicionamentos ideológicos outros, mais ou menos afinados aos interesses desta pesquisa. Ou seja, todo o percurso desta tese é uma réplica/tréplica a discursos que a precedem e que a contemporaneizam, mas também almeja ser o discurso sobre o qual outras réplicas e tréplicas hão de ser produzidas, ou em defesa ou em busca de aperfeiçoamentos, qual também em negação, como é o ordinário do fazer científico.

De início, sob o intuito de descortinar as filiações ideológicas aqui assumidas,

explicar que centralizar a Teoria Dialógica do Discurso como eixo inexistindo do coletivo epistemológico da pesquisa significa situá-la como produto e como processo ideológico, cuja ancoragem em muito se filia às questões da cultura e da ideologia do cotidiano, notadamente nos postulados bakhtinianos, qual igualmente às questões de lutas de classe, mudança social e valorização das massas, destacadamente nos posicionamentos de Volóshinov. Por isso, consoante essa perspectiva linguística de base tanto filosófica quanto sociológica, ter-se-á, conforme já explicitado, a língua como ação edificante sobre o mundo, de forma que todo enunciado é ideológico e assume propósito interventivo sobre o outro ao qual se lança, inexistindo qualquer neutralidade no ato discursivo.

Nos mesmos moldes, ao alinhar à Teoria Dialógica da Linguagem a Linguística Aplicada, o que se pretende é direcionar os estudos sobre as práticas de ensino da língua portuguesa sob a perspectiva do Livro Didático a partir das lentes de um campo de investigação específico. Isso significa dizer que as análises se darão de acordo com uma concepção de língua que considera o enunciado em seu próprio contexto de experientiação, à luz da situação concreta, tomando por fundamento as proposições do Círculo de Bakhtin. Porém, não somente, pois a Linguística Aplicada possibilita aos seus pesquisadores e leitores “conhecer e conceber os sujeitos sócio-históricos como produtores de enunciados concretos em situações específicas, além de estudar as redes de significação que emergem de tais interações” (BUNZEN, 2009, p.17). Então, o abraço entre a Teoria Dialógica do Discurso e a Linguística Aplicada concorre à inter e à transdisciplinaridade. Tal engenharia é demasiado defendida por estudiosos bakhtinianos que olham para os trabalhos de linguagem por meio de um cruzamento de lentes da Filosofia da Linguagem, da Sociologia, da Antropologia e da Linguística. Da mesma forma, linguistas aplicados igualmente advogam pela indisciplinaridade como caminho para investigações de usos da língua os quais transcendam perquirições que situam o sujeito em sua prática languageira como entidade externa ao próprio texto (BAKHTIN, 2000). Isso em face de que tão somente a observância das unidades analíticas da Linguística não dão conta de elucidar as questões sociais que atravessam os empreendimentos languageiros e, também, as peculiaridades que tais questões reclamam ao ensino da língua (BUNZEN, 2009).

Em face do urdido, nitidifica-se o coletivo epistemológico conclamado à feitura da presente tese com vista ao cumprimento de seu propósito de entender a produção de enunciados como fito discursivo de manifestação de posicionamentos ideológicos, de verdades, acerca das formas de ser no Livro Didático de Português. Destarte, assume-se o

pressuposto da Linguística Aplicada de que a construção de seus objetos de investigação advém de práticas discursivas específicas, orientadas justamente a contextos igualmente específicos (SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 2001; BUNZEN, 2009). Com isso, por motivo da especificidade de o objeto de pesquisa ser do universo escolar, relacionado a diversas dinâmicas sociais, políticas, econômicas, religiosas e ideológicas, além das próprias da sala de aula, dialogam-se perspectivas epistêmicas e metodológicas reunidas e alinhavadas pelo fio condutor fiado pelo encontro da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e da Linguística Aplicada. Essas figuram em protagonismo em razão de sua natureza sociológica, seja pela filosofia sociológica do Círculo de Bakhtin seja pela posição epistemológica que a Linguística Aplicada exerce enquanto Ciência Social, essencial à perscrutação do objeto da pesquisa em sua natureza complexa e multifacetada (BUNZEN, 2009, p. 18). Tal engenho é produto da leitura de que, consoante Signorini (1998), Kleiman (2001) e Rojo (2006), “[...] nessa área, é possível estudar a natureza textual e discursiva dos textos/enunciados e sua relação com as situações de produção, circulação e uso em contextos específicos, com ênfase na linguagem e na construção de sentidos” (BUNZEN, 2009, p.18). A partir do explicitado, cabe à ressalva de que o empreendimento interdisciplinar das pesquisas em Linguística Aplicada sob hipótese alguma deve ser compreendido como o mero empréstimo de panoramas teóricos e metodológicos das áreas com as quais se estabelece diálogo. Assim, a relação afixada se firma pela apreensão, de modo que a construção da lente interdisciplinar se concretiza pela transformação de todas as áreas envolvidas no próprio processo de confeccionar o contexto de interdisciplinaridade – de indisciplinaridade – específico ao trabalho pretendido (KLEIMAN, 2001, p.18).

1.2 Da razão de olhar para onde se olha...

A presente tese inscreve-se em um horizonte de continuidade de estudos sobre Identidade iniciados em 2009, sob a orientação da Professora Anália Keila Rodrigues Ribeiro, ao longo da graduação em Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, quando aquela docente, formada em Letras e pesquisadora da Psicologia Cognitiva e da Educação, encabeçando o projeto de pesquisa “Sujeito e Identidade nos Processos Educativos”, orientou-me no estudo das questões de Identidade em relação ao

patrimônio cultural material e imaterial da cidade do Recife sob a ótica do Turismo.

A imersão nos estudos sobre Identidade levaram-me às Questões de Gênero e, já na graduação em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sob a orientação da professora Virgínia Leal, dei início ao estudo de Feminino e Masculino sob a perspectiva historiográfica e também a enunciativa bakhtiniana, centralizando a confecção das representações de feminino no discurso biográfico. Analisando biografias distintas sobre a Princesa Isabel, em 2014, arvorei a investigação das construções de feminino à luz das Questões de Gênero e em atenção às relações de poder e ideologia.

Por sua vez, entre 2015 e 2016, já no mestrado acadêmico na UFPE, contando com a orientação da professora Maria Medianeira de Souza, assumi como agenda os Estudos de Gênero, em um recorte ainda binário, segundo o qual investiguei as construções de Masculino e de Feminino, ainda no discurso biográfico, mantendo a perspectiva histórica, mas, dessa vez, com forte fundação epistemológica linguística, tendo por centralidade a Linguística Sistemico-Funcional. Através dos Processos do Sistema de Transitividade, averigui como a confecção do discurso biográfico posiciona as personagens e, dessa forma, orienta exercícios de gênero, da mesma forma que tal engenho figura como trabalho bussolar à interpretação e à compreensão dessas personagens e de seus gêneros pelos leitores da biografia.

Enfim, doravante 2019, no decurso do doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística da UFPE, assistido pela orientação da Professora Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, busquei amplificar os horizontes de pesquisa, tanto no sentido de extrapolar as lógicas investigativas binárias das Questões de Gênero, qual também do universo epistemológico, atrelando campos que já há algum tempo estudava, mas não de forma associada: a Linguística Aplicada, a Teoria Dialógica de Bakhtin, a Teoria *Queer* e a Educação. Logo, graças ao período no Grupo de Estudos do Livro Didático, coordenado pelo professor Clécio Bunzen dos Santos Júnior, enveredei nos estudos dos manuais escolares (leia-se sinonimicamente aos livros didáticos, ao longo de todo o texto) e encontrei neles um rico ambiente de construção de lentes sociais para as percepções que os sujeitos têm sobre o mundo, incluindo nisso as questões de Gênero, Sexualidades e Sexo, qual identicamente percebi como espaço ideal para a convergência de campos epistemológicos trançados de modo a galgar uma compreensão mais holística, mais plural, mais desfiliada do ímpeto de atendimento de expectativas e aberta aos dizeres do próprio objeto.

Por conseguinte, entendo que o Livro Didático de Português “desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do

campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento” (BATISTA, 1999, p. 543). Por isso, insisto que o mesmo deve ser alvo constante dos olhares críticos de pesquisadores, assim como de seus utilizadores, exatamente pela centralidade que o manual possui em inúmeras experiências educacionais ao longo da vida dos sujeitos, da infância à idade adulta, de modo que oferta ao seu público um recorte de mundo que figura como realidade pedagógica, como uma verdade. Isso, nos termos da Análise Dialógica da Linguagem, comuta-se em disponibilizar signos ideológicos à apreensão da audiência do manual. Essa percepção do Livro Didático de Português tanto é oriunda como leva à compreensão dele como sendo um “enunciado num gênero do discurso que sistematiza e organiza os objetos de ensino negociados pelos autores e editores (entre outros agentes) para satisfazer as necessidades, muitas vezes divergentes, de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa no Brasil” e em outros países (BUNZEN, 2009, p.19). Diante de tal leitura, sobre o objeto em análise, deve-se ter a clareza de atuarem interesses variados, o que leva os manuais à desempenharem plurais funções na sociedade, as quais, dentre outras, têm ordem pedagógica, social, econômica, política, ideológica etc. (CHOPPIN, 1992; BATISTA, 1999). Logo, aclara-se o Livro Didático como um lugar de sinergia, de esforço cooperado de agendas, de discursos que se diluem uns nos outros para comporem um produto que os levem ao público escolar de maneira apaziguada e sutil – o que salienta mais uma vez a necessidade de uma perspectiva de investigação interdisciplinar, qual o agir da Teoria Dialógica de Bakhtin e da Linguística Aplicada.

E pelo entendimento de que “torna-se necessário perceber que os objetos de ensino escolhidos para serem apresentados nos livros didáticos estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas; exigindo, assim, pesquisas que tracem diferentes desenhos epistemológicos e metodológicos” (BUNZEN, 2009, p.20) é que se reforça a certeza não somente da natureza necessária à pesquisa, mas também a certeza de seus préstimos à sociedade. Isso em virtude de que esses livros são gêneros discursivos os quais consistem em enunciados concretos, discursos confeccionados por e em relação a outros discursos de maneira à atender às demandas específicas de seus agentes produtores mais variados, qual também responder à avaliação apreciativa de seu público-alvo, de seus interlocutores (VOLÓCHINOV, 1988). Logo, às Questões de Gênero, Sexo e Sexualidades não se exime o tratamento idêntico a todos os outros, havendo a exploração temática dos três estando vinculada aos interesses de ordens “econômicas, sociais, políticas e epistemológicas”

que subjazem o Livro Didático de Português (BUNZEN, 2009, p.20), sem alienar que em tudo isso está presente a orientação ideológica preponderantemente fiadora do manual, já que ele é fruto de uma ação humana, de uma instituição humana, de interesses humanos e não há agir humano que não seja ideológico (VOLÓCHINOV, 1988).

Destarte, através do Livro Didático, tais ordens adentram a escola, a sala de aula e, por fim, a vida da comunidade escolar dentro e fora da instituição. E mais, não apenas por meio desse instrumento, pois são muitas as inserções possíveis e passíveis de serem empreendidas à escola, inclusive pelo fato de ser a vivência escolar um coletivo de práticas de ensino e de aprendizagem experienciado por estudantes em sala de aula cuja apreensão se dá por meio de atitudes, comportamentos, envergaduras, percepções e orientações provenientes de um diálogo entre o meio social e o espaço escolar (SANTOMÉ, 2004). Assim, parte-se do pressuposto de que vigoram nas ações de ensinância um agir que visa trazer à baila um arcabouço sociocultural o qual compreende significativamente os traços morais e éticos de uma sociedade a fim de que estes sejam também parcela elementar da formação discente (LOURO, 2016; MISKOLCI, 2012).

Nesse sentido, carece de esclarecimento que parte dos interesses de ordens diversas que agem em, na e com a escola sobre a sua comunidade partem do Estado e dividem-se em pelo menos duas origens distintas: a primeira seria aquela que advém do sentido democrático de ser do Estado, de maneira que as agendas estatais, as quais refletem as demandas da sociedade brasileira naquilo que de mais expressivo trará benefícios ao maior contingente populacional possível, são levadas à escola no que se reclama o fazer constitucional da promoção escolar como direito inalienável e promotor de cidadania a todas e todos os nacionais; e a segunda seria justamente aquela em que se verificam as escusas apropriações do fazer estatal por aqueles que estão encabeçando a gestão das instituições públicas do país, de modo que as alienam do seu fazer precípua e operacionalizam-nas para o atendimento de ambições de grupos políticos à frente do Estado e dos grupos de patrocinadores desses políticos e partidos. É nesse cruzamento de forças atuantes no espaço escolar que se identificam os contextos inter-paradigmáticos em que vive a escola e sua comunidade, quando os anseios dessa comunidade acabam por ser agenciados ora como parte de projetos educacionais oficiais ora como manifestação/expressão de resistência a políticas públicas que intentam fazeres educacionais adversos ao necessitado pela realidade da sala de aula.

Tudo isso para desestabilizar quaisquer ímpetus de compreensão do Livro Didático como alheio a um processo de confecção cujo fundamento não seja fiduciário de uma

ideologia que o alinhava do início ao final, apontando para os textos que dão corpo às seções de leitura, às perguntas que preenchem as atividades, às ilustrações que operam discursividades orientadoras da leitura, da interpretação, da compreensão e da apreensão dos estudantes, assim como atuam orientando as construções de significados, de conceitos, de verdades, de leituras do mundo. Dentre outras coisas, o Livro Didático é engendrado sob o fito de inserir o seu público-alvo em um horizonte ideológico específico, haja vista as políticas curriculares determinarem um horizonte cultural recortado prefixadamente e as políticas avaliativas verificarem suas execuções nos manuais, a fim de que as suas experiências de escolarização sejam moldadas por enquadramentos da cultura que apontem para verdades, valores e diretrizes expectados pelo grupo social que opera o Estado e suas instituições. E nisso a escola sofre as assimetrias gerenciais das políticas públicas dos três níveis de distribuição do poder no modelo federativo brasileiro: as políticas nacionais, as estaduais e as municipais, sendo as primeiras necessárias às demais em uma relação de respectiva hierarquia de aplicação, estando, portanto, à mercê desse arranjo a experiência escolar do alunado, o qual pode vivenciar contrassensos ao longo de sua escolarização em virtude das instituições escolares pelas quais passa, a partir de qual o nível federativo da rede em que está.

Por isso, sob o prisma da Análise Dialógica do Discurso, a escola será vista ao longo desta tese sempre como um signo ideológico, quando mencionada pelo Livro Didático, à luz de que “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (VOLÓCHINOV, 1988) – o que permite ao analista entender como o manual a ideologiza enquanto objeto do seu dizer. Além disso, como a escola tanto figura como uma instituição de homogeneização, normalização e normatização social, a partir de um projeto de cidadão modelo espelhado nos propósitos de uma classe dominante que opera seus interesses sobre as instituições do Estado (LOURO, 2016; MISKOLCI, 2012); como também significa uma possibilidade de ruptura do status quo por meio do desenvolvimento da criticidade, da agência responsiva, da mobilização de conhecimentos e saberes em prol da amplificação da qualidade de vida da população, no que efetivamente concorre à cidadania constitucional preconizada por sociedade democráticas (FREIRE, 2005).

Nesse quesito em específico, lançar luzes à escola como fenômeno/manifestação, como organismo, como instituição, como agência, como exercício e como extensão do próprio Estado é, igualmente, reconhecer nela, ainda que duramente, uma instância não poucas vezes violentadora – um tipo por vezes usado como porrete pelo sistema para

enquadrar as pessoas aos modelos civilizatórios em que elites políticas desejam alocar as massas. Partindo-se dessa premissa, cabe rememorar as mudanças vivenciadas nas últimas três décadas pelo país e suas culminâncias em números de significativa pujança econômica, com desigualdade socioeconômica decrescente, geração continuada de empregos, aumento da renda e do poder aquisitivo médio nacional, alargamento paulatino e progressivo da participação social nas políticas governamentais e estatais, elevação do prestígio internacional do país e dos seus nacionais e, não menos importante, valorização da dignidade patriótica e do próprio patriota.

O elucidado contexto concorreu para uma renovação da escola, como também para um olhar a si dentro de toda a Educação enquanto política pública. Com isso, buscou-se ressignificar como expletivas as suas faces normatizadoras, a fim de valorizar e expandir as práticas educacionais de promoção, garantia e exercício da cidadania – ainda que o próprio conceito de cidadania também seja, em certa medida, um problema ao se pensar a finalidade do engenho escolar. Tudo isso foi iniciado nos primeiros anos do terceiro milênio, e achou-se que, enfim, era um caminho sem volta, de maneira que, progressivamente, uma série de mazelas da realidade social brasileira encontrariam sua devida transformação e superação.

Todavia, os últimos anos desvelaram um Brasil que persiste em seus profundos contrastes. Esses, agora, também marcados pelo dissenso entre uma parcela da população que assume como agenda primeira o suplantar das moléstias que açoitam o povo, e aqueles outros que fingem inaudíveis as querelas dos excluídos, já que, assim, privilegiam-se da verticalização social em cujos pólos extremamente opostos, concordante à terminologia da teoria marxista, encontram-se opressores e oprimidos. É nessa envergadura que a dita neutralidade emerge como um subterfúgio para práticas de violência demasiado sutis, as quais operam em favor do que está situado hegemonicamente, mas não apresenta em sua explicitude um discurso de afiliação.

Tragando todo esse debate para dentro da sala de aula, constantes inquietudes concernentes à presença do espectro neutro no ensino reavivam os estranhamentos já antigos entre o Paradigma da Neutralidade e a Educação, essa última essencialmente crítica, reflexiva, transformativa, agentiva, responsiva, responsável, engajada e transgressiva – e libertadora, a frisar a pedagogia freireana nesse conjunto. Em face da elementar natureza do Livro Didático ao se falar em ensino escolar no Brasil, recai sobre esse aparato um olhar de protagonismo, tanto quanto para o exercício da agência educadora e para o corpo discente, o que exorta a uma postura desassossegada diante do referido instrumento educacional.

Logo, com o objetivo de jamais alijar a faculdade cidadã universal da escola, centralizar o Livro Didático nos debates referentes à oposição ao Paradigma da Neutralidade em classe se expõe como fundamental ação de coerência para com a verdadeira ensinança. Portanto, perquirir o dito material pedagógico em sua substância discursiva com base no recorrido significa auscultá-lo como um enunciado que ou assume para si o enfrentamento das estruturas marginalizadoras ou põe-se ao lado e inclui-se como operador de opressões ao povo brasileiro. E, nesse horizonte, as questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo estão inscritas na realidade escolar a partir de tons ideológicos ainda muito tumultuados, em face de haver um contexto progressivo para essas temáticas em todo o mundo nos últimos 20 anos, tendo o Brasil sido palco de episódios de grande relevância, como o enquadramento da homofobia e da transfobia como crimes de racismo e a legalização da união estável de pessoas de mesmo sexo. Todavia, vigora o contraste com outra realidade abjetora: o território brasileiro é onde mais pessoas transsexuais são agredidas e mesmo mortas, tal qual a violência contra homossexuais em todo o mundo². Evidencia-se, com isso, uma realidade contrassensual para com as questões identitárias elencadas: Gênero Social, Sexualidades e Sexo. Destarte, esse contexto conclama ao fazer acadêmico e ao interesse cívico e humano (além de humanizado) debruçar-se sobre uma instância basilar à formação moral e cívica dos brasileiros, que é a escola. Nesses termos, no tangente às relações entre as práticas escolares e a construção de significados acerca da heterogeneidade identitária das pessoas, suas formas de ser, identifica-se no Livro Didático de Português, compreendido bakhtinianamente como um enunciado concreto e um gênero do discurso, qual também um discurso, o objeto perfeito para a observação desse fenômeno relacional de produção de sentidos moralmente compartilhados pela sociedade brasileira.

1.3 Do que se pretende...

Esclarecido isso, doravante, o presente documento assume como sua aspiração primaz responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma estão discursivizadas no Livro Didático de Português as questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo como elementos constitutivos da experiência de escolarização no tocante ao Ensino Básico das escolas públicas brasileiras?

² A fonte para esse dado é o Senado Federal Brasileiro, consultável pelo link: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>

Tal indagação se justifica em virtude de que vigoram nas ações de ensino um arcabouço sociocultural o qual compreende significativamente os traços morais e éticos de uma sociedade a fim de que estes sejam também parcela elementar da formação discente (LOURO, 2016; MISKOLCI, 2012). Principiando desse panorama, é salutar o trânsito de questões de cunho moral e moralizante da sociedade nos assuntos efetivamente pedagógicos, ainda que sem perder a consciência de que esse transitar não é naturalmente nocivo, mas até pertinente à experiência escolar, contudo se feito com vistas à formação cidadã autônoma do sujeito – e não à sua adestração aos interesses e aos pontos de vista de terceiros.

Concernente, a essa acepção da escola enquanto um lugar de ordenação do que é compreendido como destino, positivo, bem valorado e pertinente à conduta da qual se objetivam partilhar do universo dos “cidadãos de bem”, é cabível tratar da formação escolar como uma ação por si só doutrinária, à luz da própria história da escola moderna, a qual já esteve sob a égide da religião, como facilmente se constata nos anais da história do Catolicismo ocidental, bem como hoje figura orquestrada por políticas nacionais que a põe ao abrigo do Estado (HENRIQUES 2017). A partir disso, detém inequívoca valia a discussão sobre o caráter essencialmente político das práticas educativas, as quais devem estar sempre aclaradas nessa natureza aos aprendentes, do mesmo modo que jamais devem ser confundidas ou usurpadas por intuítos partidários ou politiqueiros. Logo, a doutrinação nesse caso não é entendida como uma “lavagem cerebral” do alunado, mas sim a atividade de compartilhar com a audiência discente uma ou mais doutrinas sobre assuntos diversos do currículo escolar e da vida social, a fim de que os sujeitos-aprendentes possam acessá-las e operar suas escolhas sobre elas, o que só se verifica em práticas de ensino críticas, voltadas à autonomia e não à colonização dos estudantes (FREIRE, 2005).

Com vistas ao contexto averbado, observa-se que a instituição escolar atende às demandas provenientes dos anseios de uma elite político-econômico-ideológico-social de uma unicidade social, política e ideológica que fomentem a uma nação que partilhe de bens e valores culturais com o mínimo de dissenso. E, ainda que esse referido estado consensual de massa seja idílico, políticas de Estado e de governo se sucedem ao longo dos séculos, desde a formação dos Estados Nacionais Modernos, apontando para a escola como este lugar em que a impressão de conteúdos, saberes, pontos de vista e orientações podem culminar em um universo de padrões simbólicos que forjam o signo da normalidade – discursivamente, antes de tudo. Essa se cristaliza à luz da repetição, da apreensão e da estigmatização de valores, normas e noções do que é correto e do que deve ser rechaçado, do que é bom e do que

necessita ser evitado, do que é permitido e do que está vetado conforme uma ideia de manutenção do estado natural das coisas segundo uma moral e uma ética que demandam ser (com)partilhadas e exercidas por todos em prol de uma sociedade estável, próspera e dignificadora dos seus cidadãos, sendo justamente elas as lentes pelas quais o Livro Didático de Português mostra o mundo aos seus usuários, explicitando-se, com isso, a importância de se investigar as ideologias subjacentes ao tratamento dos objetos/conteúdos pedagógicos presentes no livro, inclusive questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo.

Portanto, esta pesquisa também encontra sua valia por recair na escola também o papel de levar à infância e à juventude uma métrica da norma social sob a qual todos os cidadãos devem se fazer submetidos em prol de um projeto nacional. Assim, por mais que essa exposição pareça tratar de teorias sobre os Estados Nacionais Totalitaristas - atenuados os agravantes contextuais cabíveis tão somente à conjuntura da primeira metade de século XX, e considerando-se a importância político-ideológica da instrução formativa e sistemática exercida pela escola -, ela aborta a democracia brasileira em 2020. Isso porque o papel de agente normalizador exercido pela escola não sofreu muitas alterações com a passagem do último século para o XXI, conforme pesquisas de Moita-Lopes (2002; 2003), Miskolci (2012) e Louro (1997), demandando amplo e consistente debate e ações pelas diferenças.

Em razão dessa conjectura, em busca das respostas almejadas, essa tese assumiu como seu medular objetivo **compreender, em um contexto específico, a abordagem do Livro Didático de Português ao discursivizar “Gêneros Sociais”, “Sexualidades” e “Sexo” enquanto objetos/conteúdos de ensino e de aprendizagem**, tendo isso como caminho para, quiçá, delinear o papel da escola no exercício da chancela e/ou da contenção de transgressões às arbitrárias normas comportamentais, situando-se nas questões de gênero e de sexualidades. Tal objetivo, frise-se, advém da certeza de ser primordial a garantia da legitimação e do respeito às identidades³ de Gênero Social, Sexualidades e Sexo como nodais à concretude do Estado Democrático de Direito, cuja ocorrência do divergente consiste em uma realidade agressiva, psicológica e fisicamente perturbadora, estabelecendo uma grave submissão

³ Assume-se por “Identidade” a perspectiva dialógica do referido conceito, a qual advoga serem as Identidades construtos sócio-historicamente situados, provenientes das relações sociais, portanto, dialogicamente, a partir das construções de sentido que são processadas entre os interactantes. Noutros termos, “a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade”, nas palavras de Brait (2006, p.123), no Eu para o Outro, o que situa o diálogo como basilar à formação da consciência de si, de outrem e do mundo. Dessa forma, “a identidade como uma referência em torno da qual o indivíduo se autorreconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro” (FERREIRA, 2004, p.47), é por meio do diálogo que mundo e se significam no mundo, estando nesse percurso o processo de leitura de si a partir do eu em relação ao outro, em uma dinâmica de identidade e diferença.

vexatória das formas de ser em prol de uma adestração das subjetividades dos sujeitos – logo, um crasso problema ideológico e sociocultural operacionalizado linguisticamente.

Diante disso, a pesquisa volta-se para os possíveis modos de apresentar as questões identitárias levantadas como centrais à presente tese no Livro Didático de Português, concebendo-as como formas discursivizadas nos manuais enquanto signos ideológicos manipulados a partir dos interesses hegemônicos político-econômico-sociais vigentes no processo de produção do material em face de seus usos futuros, além, notadamente, “de sua relação com a construção do conhecimento escolar em contextos de ensino e aprendizagem mediados por materiais didáticos” (BUNZEN, 2009, p.23).

Assim, olhar-se-á para a coleção Português: Linguagens para o Ensino Médio, com vistas à discussão pretendida, segundo os seguintes objetivos específicos definidos à pesquisa:

- analisar as construções de Gêneros Sociais empreendidas na coleção, a fim de compreender como essas formas de ser são discursivizadas no material;
- investigar a discursivização das Sexualidades no sentido da Educação de Gêneros e Sexualidades e das Formas de Ser como parte da experiência escolar do povo brasileiro e como quesito de suma relevância à identidade de cada sujeito, por tratar das formas de ser e da heterogeneidade constitutiva desse ser, e ao seu exercício cidadão;
- pesquisar como o Livro Didático de Português para o Ensino Médio urde o Sexo enquanto elemento do seu discurso pedagógico e parte da formação escolar no Brasil, tanto em atenção à Educação de Gêneros e Sexualidades como à experiência da vida vivida de cada sujeito;
- observar o diálogo estabelecido entre os discursos materializados no livro pela imagem escrita e não escrita no tocante às produções de sentido sobre Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo, enfatizando as prováveis avaliações apreciativas (VOLÓCHINOV, 1988) pretendidas pela autoria do Livro Didático de Português, para entender a discursivização desses objetos temáticos na coleção.
- Perquirir a abordagem realizada pela autoria do Livro Didático de Português para os Gêneros Sociais, as Sexualidades e o Sexo com base nas orientações, determinações e

exigências estatais e governamentais presentes nos documentos oficiais para a educação básica.

Consoante a perspectiva dialógica de que as culturas se edificam por meio dos signos, cujos significados são produções de sentido específicas, situadas no tempo e no espaço, a partir desses objetivos, crê-se ser possível compreender como o Livro Didático “*Português: Linguagens*” para o Ensino Médio trata as questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo ao comutá-las em signos didatizados, tragando-as ao plano dos conteúdos escolarizados. Tomando por base a noção de que “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (VOLÓCHINOV, 1988, p.31), assume-se como ponto de partida ao processo de busca pela compreensão do tratamento do manual às questões elucidadas que suas presenças no Livro Didático as revestem de um caráter pedagógico, qual também de uma materialidade curricular que as torna objeto de ensino e de aprendizagem, da mesma forma que as situa enquanto conteúdo da experiência em sala de aula cuja apreciação valorativa se filia a diversos vetores, como os interesses político-econômico-sociais presentes nas políticas públicas de Educação, as quais reverberam nas atividades editoriais e, por isso, perpassam todo o processo de produção de materiais didáticos.

Ou seja, à luz da perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, espera-se compreender como tais questões identitárias são alocadas no discurso pedagógico do Livro Didático de Português supracitado, notadamente segundo lentes da ideologia, em busca de perceber se o tratamento dado aos Gêneros Sociais, às Sexualidades e ao Sexo apresenta dinâmica representativa e inclusiva ou normativa e excludente, no sentido que Freire (2011) aponta às ideologias enquanto exercício, atividade humana. Por conseguinte, vislumbra-se a compreensão, também, do que é induzido às práticas pedagógicas em sala de aula em relação às mesmas questões em destaque, haja vista que o Livro Didático, por diversas vezes, não só integra, mas faz o papel de currículo escolar, de mapa da progressão de conteúdos, assuntos, competências e habilidades, dentre outras funções que extrapolam a sua razão de ser: um material didático de suporte, de consulta, de apoio à docência e à discência.

No encontro interdisciplinar entre a Teoria Dialógica do Discurso e a Linguística Aplicada, essas questões assumem um panorama analítico mais amplo, principalmente quando, em ambos os casos, mas mais direcionadamente pela Linguística Aplicada,

encaminha-se para os estudos em Educação, todos através da perspectiva das Ciências Sociais tanto quanto da Linguagem. Assim, em consonância com a leitura de Louro (2016; 2013; 1997), Moita-Lopes (2013; 2006; 2003, 2002) e Miskolci (2012) de que a escola atende a uma agenda de normalização das identidades de gênero e sexualidades, e igualmente de sexo. Para esses autores, a *práxis* escolar encontra respaldo para tanto em sua vocação institucional para a formação cidadã, buscando dar conta de uma escolarização civilizadora, moral e ética. Nesse sentido, a disciplina de língua portuguesa, dentre outras coisas, lança luz à pedagogia das sexualidades e ao disciplinamento dos corpos (LOURO, 2016, p.17) ao pedagogizar questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo. Logo, à figura docente cabe despir-se de sua identidade de gênero e sexualidades para assumir aquelas que são autorizadas pela sociedade a serem pedagogizadas (BRITZMAN, 2016 *apud* LOURO, 2016), juntamente com todos os artefatos que consigo levará à aula. É nesse momento em que ganha relevo o Livro Didático de Português e a sua coletânea de textos, haja vista que se tratam, portanto, de um conjunto expressões de gêneros sociais e de sexualidades e do sexo, sendo que tais retratos são abordados conforme as vozes hegemônicas que instauram suas ideologias nas políticas educacionais – seja no plano teórico dessas proposições estatais e/ou seja no prático, pois essas vozes “têm a possibilidade não apenas de representar a si mesmas, mas também de representar aos outros” e segundo “sua estética, sua ética ou sua ciência” (LOURO, 2016, p.16).

Dessa forma, investigar as formas pelas quais o Livro Didático de Português narra Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo - construindo verdades sobre tais objetos pedagogizados e assinalando, bem como valorando (VOLÓCHINOV, 1988), leituras deles - é, como afirma Miskolci (2012, p.56), agir em prol de “desconstruir os pressupostos da neutralidade sob os quais se assentaram durante tanto tempo o processo educativo e o espaço escolar”. Isso porque é no processo e no espaço pedagógico em que se verifica o juízo das formas de ser, o qual promove tanto a inclusão quanto a abjeção. Não obstante, é indefectível, historicamente, a posição da escola como a nodal instituição de aplicação da ideologia e das tecnologias da normalização (MISKOLCI, 2012), mas, por força de plurais manifestações sociais mundo afora, também vívidas no Brasil, essa condição de castração da heterogeneidade identitária dos sujeitos mais e mais concorre à abolição da violência contra as identidades e à valorização das diferenças como orgânica social e expletiva materialidade democrática.

1.4 Do agir que se planeia...

Nos termos apresentados até então, a laboração entendida como necessária à realização da pesquisa e alcance das respostas pelas quais se expectam há de ser lograda por meio de alguns pressupostos teóricos basilares, alinhavados consoante uma perspectiva interdisciplinar que reúne a Teoria Dialógica da Linguagem (a Análise Dialógica do Discurso) do Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada, centralizadamente, com o aporte de campos outros, como a Linguística, a Teoria *Queer* e a Ciência da Educação. Entretanto, interessa explicitar que essas orientações epistemológicas atuam enquanto artefato teórico e ferramenta de intervenção social segundo interfaces com outros campos do saber, como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a História, por exemplo. Igualmente, figura premente hierarquizar essas áreas do saber em função de sua relevância na feitura da pesquisa e urdidura do presente trabalho, a saber, que a Teoria Dialógica e a Linguística Aplicada detêm fulcral epicentro na fazedura do labor da investigação, enquanto que a Linguística, a Ciência da Educação, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia a Sociologia e a História ofertam subsídios contextuais, da ordem do diacrônico e do sincrônico, da cultura, da multiculturalidade, das relações e organizações sociais e das formações discursivas em que se inserem as questões abalizadas no documento em glosa. Acrescente-se, ainda, que a Teoria Dialógica do Discurso, mesmo que demasiado filiada aos estudos filosóficos, por sua incorrência na pesquisa filiada à materialidade linguística, inequivocamente, por isso, igualmente discursiva, aqui é posta como teoria da linguagem.

Adicionalmente, a pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se por uma natureza de abordagem discursiva e interpretativista, de orientação qualitativa e envergadura sócio-histórica (FREITAS, 2003). Dessa forma, faz-se relevante elucidar que, dialogando com Maison (1996), Bunzen (2009, p.24) explica ser a pesquisa qualitativa “[...] baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador”. Dito isso, cabe explicitar que, em diálogo com a Teoria Dialógica e com a Linguística Aplicada, o processo investigativo desta tese consiste, antes de tudo, na sensibilidade de observar como a questão da pesquisa se materializa enquanto fenômeno discursivo realizado no Livro Didático de Português. Isso a fim de analisá-lo sob o propósito de o compreender enquanto explicitação da atividade cultural humana, da enunciação de discursos que revelam e reverberam posicionamentos socioculturais no que se crê ser a vigência de uma fronteira inter-paradigmática entre as noções arcaizadas de Gêneros

Sociais, Sexualidades e Sexo. Tais noções dissensuais se perfazem, respectivamente, consoante leituras biologizantes, binárias e religiosas, e, opostamente, de perspectivas emancipatórias, de base social e sociológica e antropológica, que verificam tais questões como identitárias, culturais, historicizadas em suas construções discursivas e práticas.

Portanto, entende-se que o olhar sobre o objeto investigativo, a coleção “Português: Linguagens” para o Ensino Médio, reclama sensibilidade e flexibilidade tanto sobre a realidade sócio-histórica das questões investigadas e no igual contexto a que se filiam os Livros Didáticos de Português, quanto à própria situação de produção da pesquisa, de modo a haver constante consciência em relação aos resultados do levantamento de dados e das leituras apreciativas construídas com base e sobre eles. Nesses termos, esta investigação assume um universo metodológico discursivo e social cujo emprego prático possibilita a realização de coletas, ordenações e organizações de dados através de tratos flexíveis, atenciosos e susceptíveis à realidade primeiramente do próprio dado, para só depois buscar compreendê-lo no contexto da pesquisa (KLEIMAN, 2001). Isso por partir da percepção da “linguagem e seus usos como constitutivos das práticas estudadas, sendo por isso uma análise interpretativa” (BUNZEN, 2009, p.24), além de que “as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes” (MOITA LOPES, 2006, p.29), havendo a basilar ciência de que a pesquisa vai mover os dados de suas verdades contextuais específicas para sobre eles lançar olhares interpretativos que advêm de outras verdades suportadas na figura do pesquisador, as quais precisam ser postas em diálogo com clareza, explicitude, sensibilidade e cientificidade.

E mais, mediante uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica (DENZIN e LINCOLN, 2006), verifica-se, por tal natureza, a possibilidade de compreender fenômenos sociais e seus impactos nos sujeitos em si e na coletividade, sendo importante a interpretação de motivações, comportamentos, opiniões e mesmo do que é expectado pelo sujeito em sua representação de si ou de uma coletividade na qual está inserido – e projeta de si, por si, sobre si e sobre outrem. Para tanto, partir-se-á da exploração bibliográfica que instituirá o Estado da Arte das pesquisas sobre Educação de Gênero e Sexualidades, em face da necessidade de conhecer o que já foi realizado e o que vem sendo feito concernente ao tema na Academia, circunstanciadamente nos bancos de Dissertações e Teses em Linguística e Linguística Aplicada, em uma clara valorização de pesquisas que aliem a Ciência da Educação aos estudos discursivos que ponham em evidência os usos da linguagem para a construção dos sujeitos e das experiências de mundo relativas às práticas e às experiências de ensino e de

aprendizagem. Por derivação, serão contempladas pesquisas que observem a relação entre o Livro Didático de Português e as questões de gêneros e de sexualidades.

Contudo, não se revela redundante a esta proposta aliar os mesmos agentes pedagógicos em face de ainda não haver sido identificada uma pesquisa dialógica e aplicada que observe as implicações do diálogo com a Educação de Gênero e de Sexualidades no ambiente escolar, principiado pela escolarização como processo de engenharia de sujeitos cidadãos, à luz de uma aprendizagem valoradora das formas de ser, somadas às experiências dos educandos em suas construções de si alusivas aos seus gêneros e as suas sexualidades. Certamente, este é o ponto nevrálgico do presente texto, pois configura um caráter inovador às pesquisas desta sensível temática, aliando a Teoria Dialógica à Linguística Aplicada para contemplar as questões de Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo, o que justifica, também, a escolha por uma metodologia que lance luzes aos sujeitos e às experiências por meio das práticas comunicativas que empreendem a natureza social da humanidade.

Nesse quesito, é justamente na fase de análise temática da coleção selecionada em que se buscará compreender como são discursivamente tematizadas as questões identitárias investigadas nos Livros Didáticos de Português, e como é materializado o discurso normalizador sobre essas questões identitárias enquanto parte de uma instrução escolar sedimentada na Educação de Gêneros e de Sexualidades.

Cabe ressaltar que toda essa imersão exploratória seguirá as orientações de uma bússola teórica que buscará dar conta das discussões sobre Gêneros, Sexualidades e Sexo (ADICHIE, 2017; BUTLER, 2017; DAWSON, 2015; CONNELL, 2000) sob uma perspectiva mais ampla e social, para somente em seguida aportar na Educação como lugar de experiência e debate dessas questões (LOURO, 2016; MISKOLCI, 2012; MOITA-LOPES, 2003, 2002) e suas interfaces com o Livro Didático de Língua Portuguesa e sua exploração temático-discursiva (BUNZEN, 2015), assim como das incidências dos PCN e do PNLD nesse contexto (RANGEL, 2015).

Além disso, para dar conta do aspecto discursivo da análise, em esmiuçado tratamento das práticas de linguagem que assumem o processo escolar sob foco investigativo, a Teoria Dialógica do Discurso de Bakhtin oferta, de antemão, pressupostos teóricos fundamentais à compreensão da construção temática do Livro Didático de Português. A propósito, lançar-se-ão sobre a coleção as lentes da abordagem dialógica para compreender como a inteireza do Livro Didático, enquanto um discurso único do seu início ao seu término, arquitetando-se um enunciado concreto, cuja unicidade consiste numa trama de discursos outros que se faz

alinhavada pelo propósito discursivo final. Esse será perquirido sob a noção de que se constitui através do entrelace de discursos outros concorrentes a um mesmo horizonte, marcados no material didático consoante movimentos intertextuais e interdiscursivos, pelos quais se evidencia a convocação de outras vozes para erigir um discurso orientador de experiências pedagógicas. Esse discurso é marcado pelo coletivo heterogêneo de textos outros que traz em sua composição, mas que urde uma unidade homogênea no plano da argumentação, haja vista a seleção dessas vozes em coletividade se dar segundo o propósito premente da consonância ideológica e, portanto, de defesa de pontos de vista almejados.

Nessa dinâmica, faz-se mister clarificar a sobreposição de vozes, em uma perspectiva dialógica do termo, no discurso do Livro Didático, assinalando o modo como tais vozes são explicitadas, tal qual o movimento de apagamento delas quando esse ocorre. Tendo em vista que toda essa orquestração se dá em prol de uma finalidade discursiva específica que supera o próprio livro didático e, em certa medida, a própria escola, pensar a(s) ideologia(s) como questão fundante na construção do significado é basilar, já que ele se constrói seja no exterior da palavra seja no exterior da individualidade dos sujeitos, mas através de um conjunto dificilmente dimensionável de condições sociais, políticas, econômicas, religiosas etc. E, por tal prisma, ao tratar do arcabouço discursivo pelo qual tudo isso se corporifica, sob o intuito de argumentar sobre algo, vem à baila a demanda pelas explorações dos temas e suas materialidades semióticas, a conceber o discurso enquanto um enunciado concreto a lançar luzes para a materialização linguística que assume, sob formas de unidades reais previamente estabelecidas e convencionadas, os gêneros discursivos. Esses orientam os modos de produção, de circulação de utilização, de assimilação e apreensão e de resposta desse discurso pela sociedade, estando o Livro Didático de Português imerso nessa dinâmica por ser ele próprio um gênero discursivo com aspectos temáticos, históricos e discursivos específicos, os quais operacionalizam sua composição, estilo e temática em prol daqueles aspectos, mas sempre em atenção ao prisma ideológico que atravessa tanto o seu contexto de produção quanto o contexto expectado de circulação da obra.

Ainda no tocante à urdidura metodológica, explica-se que, como primeiro passo, discutem-se conceitos nevrálgicos à Teoria Dialógica de Bakhtin, recortando-se o universo bakhtiniano em atenção às demandas da pesquisa, enfatizando-se relações dialógicas, signo ideológico, texto, enunciado, gêneros discursivos e dado/criado. Ainda nesse contexto, deu-se atenção à perspectiva dialógica aplicada por Brait (2012a, 2012b) quanto à verbo-visualidade, assumida aqui como categoria analítica, especialmente no concernente à “concepção de

verbo-visualidade, em que, ancorada na concepção bakhtiniana de linguagem, a linguista brasileira desenvolve um forte arcabouço teórico para pensar as inter-relações dialógicas entre os textos verbais e icônicos componentes das mais distintas práticas sociais” (BARONAS et al, 2013, p. 26). Dessa forma, pretendeu-se ofertar o lastro necessário às análises dos três Livros Didáticos que compõe a coleção “*Português: Linguagens*” para o Ensino Médio básico, segundo a delimitação da coleção de 2016, última aprovada pelo PNLD 2018 para uso na educação básica pública nacional e última edição lançada pelos autores.

Isso em virtude de que a maioria dos textos trazidos ao livro didático por seleção de suas autorias não possui uma verbo-visualidade icônica original de sua esfera de produção, havendo poucas exceções, como as tirinhas, as charges e os anúncios publicitários. Entretanto, por sua dimensão curricular, o livro do 1º ano do Ensino Médio, volume selecionado às análises, dá conta de experiências com textos muito orientados à literatura medieval ibérica, a qual não tinha expressão verbo-visualidade icônica além dos adornos gráfico-caligráficos (não trazidos para o livro), mas que sofre o processo de inclusão desse recurso ao ser tragada para o livro didático. Assim, figura basilar compreender os movimentos de interferência da autoria do livro no texto original ao associar a esse um outro, icônico, que promoverá mudanças na negociação de sentidos pelo leitor. Portanto, a verbo-visualidade de orientação dialógica se revela fundante à pesquisa, pois permitirá acessar o debate acerca da função bussolar do texto icônico associado ao verbal para a materialização de sentidos premeditados pela autoria do livro à leitura dos discentes e às práticas em classe.

Assim, como a coleção *Português: Linguagens* orienta suas unidades e capítulos por meio do texto literário, havendo ainda 4 eixos norteadores ao trabalho com o texto - *Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto* - para a organização dessas unidades e capítulos a partir do enfoque que será motivado, justamente o texto literário foi centralizado às análises, por ser esse o protagonista da atenção dos autores na urdidura da coleção e, com efeito, do volume investigado. Então, optou-se pelo recorte analítico de assumir como *corpus* aqueles textos do livro didático que tivessem sido selecionados pelos autores à composição do acervo de expoentes da cultura literária nacional necessário à formação cultural empreendida na experiência escolar. Logo, o texto literário é entendido como seleção voluntária deliberada da autoria do livro didático, dentre todas as produções existentes, para expor ao alunado uma visão de mundo, abrir uma janela que recorta o horizonte e permite uma dada vista contingenciada, escreve uma narrativa sobre o real que o conta, mas não o é. E, adicionalmente, em atenção à semelhante natureza do texto

verbo-visual icônico no livro, decidiu-se agregá-lo ao recorte, por entender que analisar o texto literário acrescido de materialidade icônica oferta melhores condições de acessar os movimentos almejados pela autoria, possibilita mais nitidez ao tratamento dado às questões identitárias cernes do presente estudo no enunciado que é o livro e no enunciado do qual o livro faz parte – a coleção completa.

Por segundo passo, realizou-se uma exploração das questões identitárias de Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo, centralmente a partir das lentes da Linguística Aplicada, da Teoria Queer e dos Estudos em Educação voltados à Educação de Gêneros e Sexualidades, instauradas como categorias de análise indisciplinar nesta tese. Foram levantadas as noções binárias que permeiam a discussão, em face de sua presença normalizadora na sociedade ocidental, mas como ponto de partida para a extrapolação da mesma, no percurso à investigação de um campo nocional identitário que dê vazão às formas de ser para além das normatizações e normalizações constituidoras da(s) *feminilidade(s)* e da(s) *masculinidade(s)* e das *não-binaeriedades*, tal qual da(s) *heterossexualidade(s)* e da(s) *homossexualidade(s)* e da *bissexualidade* e da *pansexualidade* e da *assexualidade*, por exemplo, mesma forma que do sexo ora como prática reprodutiva ora como depravação moral.

Por fim, tem-se a culminância na reunião desses estágios antecessores na investigação das materializações discursivas de Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo com enfoque nas experiências escolares mediadas pelo Livro Didático de Português, de forma que “*Português: Linguagens*” recebe holofotes enquanto um exemplar da produção de materiais didáticos sob as diretrizes de uma reorientação paradigmática inclusiva e advogada das diferenças, das diversidades e do direito ao exercícios das identidades como manifestações do Estado Democrático de Direito.

Por isso, a escolha da 11ª edição da coleção, lançada em 2016, a qual não está ofertada em Volume Único, mas em três volumes independentes, tem por uma de suas motivações o fato de estar orientada pelo derradeiro PNLD (2018) cujas orientações para o Ensino Médio escolar buscaram, ainda que timidamente, direções ideológicas inclusivas às diversidades e às diferenças, respondendo, talvez, às reclamações sociais quanto a tornar a escola e os seus instrumentos, como também os seus agentes e suas comunidades, mais abertos às formas de ser para além do histórico ranço da normalização dos corpos e das identidades dentro de modelos binários de Gêneros Sexuais, de Sexualidades e de Sexo. Logo, esses exemplares de “*Português: Linguagens*” selecionados à pesquisa representam materialidades da envergadura ideológica presente nos documentos oficiais para a Educação que abraçaram a pluralidade

social e a importaram para os Livros Didáticos de Português, o que possibilita a essa tese compreender justamente como o tratamento dessas questões foi efetivado naquele contexto inter-paradigmático e atingiu as práticas escolares e, por conseguinte, a vida social ordinária.

Consoante o exposto, mesmo que a coleção aqui investigada já tenha quase 5 anos e, inclusive, seus autores já não mais produzam o mesmo material, bem como não mais submetam trabalhos juntos ao PNLD, a importância mister de “*Português: Linguagens*” advém dessa coleção haver participado de todas as edições do PNLD até 2015, sendo, portanto, signo vivo do processo de construção e desenvolvimento de materiais didáticos segundo políticas públicas de seleção, avaliação e distribuição de livros às escolas públicas de todo o país. No mesmo sentido, isso situa a supracitada coleção como construto da emergência de perspectivas nacionais teóricas e práticas concernentes às práticas pedagógicas escolares, de forma que esses livros observados têm em seus contextos de produção a necessidade de atendimento às preconizações e às expectativas dos documentos educacionais que guiam os níveis escolares nacionais, nesse mais em específico, aqueles voltados ao Ensino Médio, em cuja culminância o PNLD os sintetiza enquanto crivos avaliativos. Assim sendo, a presença das questões identitárias de Gênero Social, Sexualidade e Sexo, por meio da defesa à diversidade e às diferenças no PNLD de 2014 pode apontar para alguma inserção do debate tocante às identidades nas escolas de todo o país, inclusive por ser “*Português: Linguagens*” o livro mais vendido no Brasil há mais de duas décadas (REVISTA ÉPOCA, s/d), o que possibilita a esta pesquisa observar que tratamento foi dado às questões centralizadas no processo de torná-las objetos de ensino ou mesmo conteúdos, como parte da formação escolar e da formação cidadã orientada ao alunado brasileiro.

Por tudo o que foi aqui averbado, a presente tese entende que a observação pretendida no objeto selecionado é de fulcral relevância à sociedade e, certamente, ao universo pedagógico, tanto no alusivo aos profissionais das escolas de toda a nação como também às universidades e suas ações de formação docente, haja vista que tem por fito aclarar a materialização de assuntos já extensivamente presentes na realidade social sob a perspectiva do ensino escolar, sob o formato da institucionalização e da mobilização instrucional que imbuem o processo de pedagogização e experiencição escolar. Como durante anos a Educação de Gêneros e Sexualidades nas escolas vocacionou-se apenas a considerações demasiado primárias sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e ao aparelho reprodutor, mais efetivamente no sentido da natalidade e dos métodos contraceptivos, carece à sociedade e às universidades compreender como o tratamento das questões de Gêneros

Sociais, Sexualidades e Sexo podem ter reconfigurado essa abordagem por meio dos estímulos e das orientações inscritas no Livro Didático de Português, tendo em vista as práticas sociais que as pessoas de todo o país empreenderam, empreendem e empreenderão com base na experiência pedagógica que vivenciaram sobre tais temáticas em sua escolarização.

Então, em vista de todo o horizonte nitidificado, entende-se crucial explicar que empreender uma perscrutação sobre **As Formas de Ser no Livro Didático: uma Investigação Dialógica das construções de “Gêneros”, “Sexualidades” e “Sexo” em Português: Linguagens** consiste não em analisar a coleção na íntegra, a qual contempla todos os anos do ensino básico regular, nem todos os seus materiais didáticos, que vão de livros à gramáticas, de cadernos de atividades complementares à livros de leitura. Diz respeito, na verdade, em assumir que, em uma perspectiva dialógica, a parte fala da inteireza e da completude, pois cada livro constitui um enunciado concreto, bem como cada livro posto como sequência antecessora ou sucessora do outro forja igualmente um enunciado concreto quando apreciados todos juntos.

Por isso, é importante declarar ser uma investigação “em” *Português: Linguagens*, já que se fará um estudo específico acerca do livro do 1º ano do ensino médio, ainda que, por meio dele, seja possível ler posicionamentos ideológicos, políticos, pedagógicos e comerciais da autoria para toda a coleção, não sendo possível ver a parte sem o todo. Por conseguinte, entende-se aqui que tudo presente no livro é fruto do intento de sua autoria, a qual trança a si autorias outras, consciente ou inconscientemente, mas de afiliação e afinidade ideológica, na alçada de sua atividade de construção de um recurso didático-pedagógico que leve às salas de aula o que se entende por cultura escolar e por base cultural nacional, sob as nuances e os recortes afiançados como “destros” à apropriação pelas classes estudantis de todo o país.

Mediante o averbado, assume-se como pressuposto primaz que, por meio da análise do livro do 1º ano do Ensino Médio, vê-se o engenho ideológico que direciona o tratamento dado pelas autorias na confecção do livro didático às questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo, as quais são por si só um recorte, pois na veracidade do acontecimento do ser, são indissociáveis das demais constituintes identitárias, como raça, etnia, religião, escolaridade, regionalidade *etc.* Logo, qual ver-se-á a seguir, o recorte não apenas dá conta do pretendido, bem como o justifica, sustenta e descortina como expressão de um importante período de entrada das políticas assertivas e afirmativas de inclusão social e combate à marginalização social, inclusive na educação básica, sendo a coleção *Português: Linguagens*

essencial à investigação desse fenômeno, por ter sido ela presente em todos os anos escolares e por ter sido um manual de referência nas salas de aula de todo o país, recordista de vendas à época e, ainda hoje, material documental e de consulta para a produção de materiais de aula por professores de todo o Brasil, fazendo, portanto, parte da construção do referencial de centenas de milhares de brasileiros.

2 O LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

2.1 Nas tramas de Bakhtin, uma lente para ler o(s) mundo(s)

*O segredo da Verdade é o seguinte:
não existem fatos, só existem histórias.*

João Ubaldo Ribeiro

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um filósofo russo que dedicou sua obra a pensar a linguagem e as relações humanas por meio dela. Mais do que isso, pode-se dizer que ele desenvolveu uma espécie de arqueologia da concretude humana por meio de sua existência linguística, haja vista depositar na realidade interacional o acontecimento de cada sujeito como um Ser que existe em si através da sua manifestação em outrem e da presença do(s) outro(s) em si próprio, mutuamente.

Havendo vivido toda a sua vida produtiva durante o ápice do autoritarismo soviético, “a despeito das mais agudas privações materiais, de doenças crônicas por que foi acometido, de perseguições, prisão e exílio, deixou uma produção intelectual de grande significado para as Ciências Humanas” (MAGALHÃES, 2007, p.210). Por isso, Bakhtin recupera uma perspectiva filosófica da linguagem centrada no Ser, a qual se desvencilhou de paradigmas sistêmicos que observavam a língua(gem) basicamente reduzida a estruturais, e, com isso, instaurou uma teoria linguística inédita, por muitos concebida como 'translinguística' (TOLEDO, 2005).

Essa reorientação do olhar sobre a linguagem, em verdade, conclama uma ressignificação das leituras do sujeito-Ser, pois era o Ser, em uma faceta ontológica, a grande inquietação desse filósofo. Segundo essa premissa, Bakhtin (1997) assinala o sujeito como um acontecimento singular, o qual se distingue dos demais do coletivo social por sua unicidade, cujo desvelamento de si para si próprio e para outrem necessita da descoberta de um outro, do/no qual assim se diferencia. De tal maneira, a perspectiva bakhtiniana de linguagem se costura justamente consoante essa compreensão do sujeito como acontecimento e como Ser ontológico, cabendo, então, à linguagem, como faculdade precípua desse Ser e modo como ele acontece, ser vista sob a mesma perspectiva ressignificada (SIMÕES, 2016).

Todavia, isso não aponta para uma exclusão da metalinguística nos estudos bakhtinianos, muito menos uma diminuição de sua importância, qual também da Linguística

enquanto campo do conhecimento. O que sobremaneira se assinala pelas mãos de Bakhtin é a expansão do aparato analítico, a fim de que esse compreenda uma nova dimensão da linguagem e de seus usos, como uma realização do Ser, como uma construção do mundo da vida vivida. Prova disso advém da posição do russo em relação à criação da disciplina Metalinguística, que ele considera necessária a uma investigação dos discursos que arvore resultados superiores ao que tradicionalmente a Linguística ofertava: entendia que um trabalho se urde através do outro. Desse modo, Bakhtin (2002) reafirma os estudos linguísticos e “recomenda aplicar os seus resultados”, pois a metodologia para o estudo do discurso demanda ancoragem sistêmica, por ser um objeto complexo, partilhado pela Linguística e pela Filosofia da Linguagem doravante como Relações Dialógicas (BRAIT, 2016, p.13).

O pensamento de Bakhtin tem um embasamento teórico demasiado plural e, até certo ponto, enigmático, já que ele não deteve o cuidado de explicitar todas as fontes de onde bebeu para refinar sua ideação. Ainda assim, encontram-se “citações esparsas de filósofos variados, como Kant, por exemplo, autor de grande importância para o pensamento de Bakhtin; bem como de Husserl, Bergson *etc.*” (SIMÕES, 2016, p.109), qual também emergem pistas concretas da leitura e do diálogo com Heidegger. Segundo Todorov (*apud* AMORIM, 2012), foi esse pensador alemão a inspiração para Bakhtin elaborar a sua percepção do diálogo enquanto uma condição fundante da linguagem (SIMÕES, 2016; SAMPAIO, 2012; SOBRAL, 2008, 2005).

A fim de compreender como a filosofia de Bakhtin situa o olhar sobre o mundo, taxando a noção do sujeito como um Ser e do Ser como acontecimento, a linguagem avoluma-se por sua natureza realizativa e perceptiva desse acontecimento da ontologia do Ser que discursivamente se materializa e materializa o mundo. Paradigmaticamente, Simões (2016,p.112) aclara que “o acontecimento é um conceito caro à filosofia bakhtiniana”. Isso em virtude de que a compreensão do Ser como um acontecimento exprime o “romper com a tradição científica e filosófica quando da abordagem do sujeito no emaranhado das generalizações” (SIMÕES, 2016, p.112-113), ao passo que, em paralelo, diz muito sobre a abertura de espaços “à posição singular que o Ser assume em suas ações concretas, no mundo da vida ou no mundo da arte, na real interação com outro, mediada pela linguagem” (SIMÕES, 2016, p.113).

No situar do sujeito como um Ser em acontecimento, Bakhtin atualiza os sujeitos como projetos de si, em construção, de maneira que o Ser é um processo, é um acontecimento

inconcluso. Ou, nas palavras ainda de Simões (2016, p.113), “nada está pronto, determinado, previamente constituído, antecipadamente calculado. É neste horizonte que Bakhtin compreende o ser como um vir a ser, ou seja, como um processo ininterrupto de constituição”. A Linguagem, enfim, é a engenharia pela qual a língua arquiteta a urdidura do vir a ser dos sujeitos, notando-se disso a centralidade dos usos da linguagem para o pensamento bakhtiniano.

Nesse percurso, cabe ressaltar que os sujeitos enquanto acontecimentos são resultados de suas experiências de atravessamento do mundo e da experiência desses processos. Logo, tudo aquilo com o que o sujeito tem contato produz sobre ele uma relação de diálogo em que sentidos são construídos responsivamente, lançando (res)significações sobre si, sobre outrem e sobre o próprio mundo. A partir dessa noção bakhtiniana, a presente tese concebe que a experiência pedagógica de contato entre o sujeito aluno e o Livro Didático se dá segundo uma interação responsiva entre visões de mundo que se encontram e dialogam entre si, fabricando, com isso, reorientações. Ou seja, a experiência do alunado com o livro se traduz em um atravessamento permeado por diversos outros, já que cada interação entre eles constitui uma experiência única e irrepetível, qual também as significações advindas desses contatos, desses diálogos.

Ainda sobre o universo da obra de Bakhtin, Magalhães (2007, p.210) chama atenção ao fato de que ela se caracteriza “pela interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem dialética de questões relacionadas à filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, manteve uma unidade de pensamento através da centralidade da linguagem”. E Fiorin (2006) completa que a visão bakhtiniana reúne todos esses campos do saber no propósito de desvelar a linguagem sob sua visão ontológica do sujeito e dele como um Ser em acontecimento a partir de suas práticas languageiras. Com isso, averba que as práticas discursivas se concretizam através de textos, sejam eles falados ou escritos, o que implica em consequente uma responsividade, a qual traz consigo, inalienavelmente, um juízo de valor (FIORIN, 2006).

À vista disso, com base no panorama teórico de Bakhtin (1997; 2002), os textos realizam os sujeitos no mundo linguisticamente, processualmente, da mesma forma que comportam os afetamentos pelos quais os sujeitos se inscrevem nesse(s) mundo(s), mas também se inscrevem uns nos outros, sendo percebidos uns pelos outros, responsivamente, qual também valorativamente. Assim, os textos ao serem comutados em discursos, inferidos como práticas discursivas, requerem a consciência do funcionamento desses discursos, os

quais implicam constitutivamente em pontos de vistas que atravessam os sujeitos e são por eles atravessados.

Problematizando essa dinâmica de textos à luz da perspectiva de Bakhtin, Kristeva (1967, p.439) pondera que o texto, uma materialidade linguística de discursos, é um “diálogo de várias escrituras”, sendo, por isso, uma construção erigida qual “um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1967, p.440). A propósito, a mesma autora, refletindo as postulações de Bakhtin, ainda determina identificações teóricas para dois dos mais centrais conceitos da teoria bakhtiniana. Para ela, o Discurso pode ser entendido como um texto, sua realização material, comportando consigo um intercruzamento de discursos outros, com os quais estabelece diálogo, seja explícita seja ignotamente.

No mesmo sentido, Kristeva (1967) aduz que o pensamento do filósofo russo assinala a transposição dos holofotes da intersubjetividade para a interdiscursividade, a partir da qual a discípula desenvolve, junto à polifonia, a noção de intertextualidade – termo formulado pela seguidora do russo -, o que teria inteligibilidade na premissa de que “o diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem” (KRISTEVA, 1967, p.443), iluminando a compreensão de que a escrituração de um texto é resultado de processos de absorção e réplicas a outros textos, avultando o princípio da Intertextualidade como inequívoco à constituição do texto (FIORIN, 2016, p.163). Em prossecução, Barthes traduz os mergulhos que a autora búlgara realiza nas águas da filosofia de Bakhtin, e sentencia que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis [...]. A intertextualidade é a maneira real de construção do texto” (BARTHES, 1994, p.1683). Com isso, a perspectiva bakhtiniana chama a atenção para as “relações dialógicas entre os textos e dentro dos textos” (BAKHTIN, 1992, p.331) como sendo conceitos e práticas fundantes à constituição e realização do que se entende por Texto e por Discurso, qual também por Diálogo, segundo as lentes desse novo aporte epistemológico que vinha à tona no limiar do século XX, pelas mãos de Bakhtin e seus pares.

A formulação nocional do fenômeno intertextual qual também o interdiscursivo podem ser considerados dois apotegmas dos trabalhos de Bakhtin, sendo demasiado caros conceitos de sua teoria. Tomando o Texto por práticas significantes (KRISTEVA, 1967), o qual “representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção)”, e manifesta, por tal natureza, pensamentos e emoções, sentidos e significados (BAKHTIN, 1992, p.329), evoca-se, por tal engendramento, o entrecruzamento de textos outros que subjazem a escritura de

cada um e de todo(s) o(s) texto(s). Ainda nesse ensejo, reitera-se a orgânica de construção de cada texto ser um diálogo com outros textos, em uma relação irrefreável de respostas, em que vige um trânsito de apreciações valorativas imbuído no processo, haja vista não ser defensável qualquer entendimento de uso da língua, de produção de discursos e de veiculação de textos apartado da leitura de serem ações ideológicas, avaliações e exposições de pontos de vista.

Complementarmente ao exposto, Magalhães esclarece que, no momento em que o sujeito se apropria de um determinado texto e acessa um dado posicionamento discursivo, ele assume uma posição em resposta, “por meio de atitudes distintas: pode concordar ou não, pode adaptá-lo, pode acrescentar ou retirar informações, pode exaltá-lo... Ou seja, sua reação consiste numa resposta, o que caracteriza uma compreensão responsiva ativa” (MAGALHÃES, 2007, p.210). Logo, Bakhtin focaliza sua investigação do Ser lançando vistas ao acontecimento como processo de existência dos sujeitos em seus exercícios de vir a ser, engendrados linguisticamente, consumados discursivamente, em um pilar processual responsivo, dialógico.

A substancial relevância da noção da linguagem como prática e dessas práticas como trocas são essenciais para Bakhtin. Com isso, perceber os enunciados humanos como diálogos fundamenta um conceito que tornou-se chave aos estudos bakhtinianos. Portanto, o dialogismo se corporifica a partir da própria edificação nocional do Diálogo. Isso porque, à luz dos estudos do filósofo supracitado, o diálogo seria uma das mais nobres e genuínas formas da interação verbal, e, mais do que isso, “pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

No mesmo sentido, Scorsolini-Comin (2014) aviva a concepção de Diálogo para Bakhtin (2012) como uma realização interacional produzida histórica, cultural e socialmente, de modo que o diálogo, por fim, consiste em um “espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p.250). Assim, o diálogo emerge como uma configuração clássica da comunicação verbal, e, em seu funcionamento, cada enunciado gera uma réplica, sendo ele próprio réplica de outro(s), a qual, “por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Dando prosseguimento, a explanação teórico-filosófica de Bakhtin pode ser traduzida e expandida nas palavras de Scorsolini-Comin ao advogarem que “o diálogo não seria uma

instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p.250). Dessa maneira, o diálogo mobiliza e movimenta as posições dos sujeitos sobre si, sobre outrem e sobre o mundo, e põe todas elas em contato, havendo nesse encontro os pontos consensuais e dissensuais que rubricam as ressignificações sociais e agenciam mudanças.

Ou seja, no concernente à especificidade da relação do alunado com o Livro Didático, tem-se um diálogo entre visões de mundo cujos afetamentos incidem sobre a compreensão da realidade social, haja vista que negociam por suas posições valorativas os valores sociais atribuídos às práticas, aos artefatos e às relações humanas de um determinado coletivo societário. Assim, a experiência de olhar o mundo também pelas lentes dos manuais escolares diz em demasia sobre a produções de horizontes de significado, de expectativas de visão que a sociedade cria para as suas gerações futuras, dialogando no processo de construção do presente uma forja do futuro que é significativamente empreendida consoante a presentificação do passado na composição destes presente e futuro, em um diálogo de avaliações simultâneo, responsivo e mutuamente influenciador. Portanto, o Livro Didático é, também, uma forma de introduzir e de situar a sociedade acerca dos horizontes de visão pelos quais o próprio estamento societário, quando não o Estado assertivamente, almeja dialogicamente significar as visões de mundo dos jovens em escolarização.

Em sequência, faz-se substancial destacar “a importância deste princípio que percorreu todo o conjunto da obra de Bakhtin” (MAGALHÃES, 2007, p.212). Isso porque a definição de diálogo para o pensamento bakhtiniano aponta, também, para o fato de que “o diálogo não envolveria apenas o emissor ou o receptor da mensagem, mas as tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que se mostra fundamental para a construção do diálogo” (SCORSOLINICOMIN, 2014, p.250). Pelo aludido, entende-se que a recepção ativa ultrapassa a mera compreensão da mensagem, pois atinge justamente a incorporação do(s) outro(s) no diálogo, em cada enunciado, de modo que há o eu e o(s) outro(s) tanto no dizer do eu quanto no dizer do(s) outro(s) (MAGALHÃES, 2007).

Adiciona-se ao ilustrado, Júlia Kristeva (1970) salienta que a palavra ganha enorme destaque para Bakhtin graças ao dialogismo. Essa autora conclama a reflexão de que, para a teoria do filósofo russo, para cada palavra existe uma outra, de forma que também em cada palavra estão inseridas outras, e em todo dizer estão dizeres outros, erigindo-se disso o conceito de Polifonia. Pelo ofertado, em cada enunciado há o reflexo de que cada enunciação

expressa uma multiplicidade de vozes, sendo que algumas delas são voluntariamente reclamadas pelo locutor, enquanto que outras permeiam seu dizer sem que ele tenha consciência desse atravessamento (BAKHTIN, 2000).

Entretanto, cabe ressaltar que o termo Diálogo, qual também Dialogismo, tem aplicação sob conceituação diferente em alguns contextos específicos de uso, sem que isso denote uma incongruência teórica quanto à formulação ou emprego do termo/conceito. Segundo Amorim (2012), aquele que pode ser apontado como o primeiro entendimento para o (I) Dialogismo seria o de um princípio interno próprio de cada palavra, pelo qual se tem acesso à natureza dialógica dela, pois Bakhtin (2000) entende que, discursivamente, cada palavra carrega consigo uma coletividade de valores e significações possíveis, dando-lhe tanto pluralidade quanto uma natureza que, metaforicamente, pode ser entendida como uma árvore. Cada palavra é uma árvore cujas folhas são outras palavras que a constituem, com significados, visões de mundo, autorias, contextos de uso, memória e história.

Em paralelo a isso, a outra forma é a (II) “dialogicidade dos enunciados, que equivale a dizer que mesmo antes da concretização de um determinado enunciado – e também posteriormente, há outros enunciados, que vêm dos outros, aos quais o próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p.251).

Além disso, o (III) Dialogismo recebe uma terceira forma conceptual no tocante à emergência de vozes diversificadas na apreciação de uma temática específica, sendo que a dinâmica interacional negociada entre os interlocutores e os contextos enunciativos erigem esse plurivozeamento no processo de antecipação de respostas e de novos questionamentos às expectadas réplicas e trélicas dos interactantes (BAKHTIN, 2000).

E, um último entendimento desse conceito é o da (IV) “dialogização das linguagens, na medida em que uma língua nacional é plural”, estando essa língua vinculada às demandas de organização da interação social e sendo observadas as suas esferas de produção e de circulação, seus gêneros, seus interactantes *etc.* Exemplares dessa percepção se verificam “com linguagens das reuniões sociais, familiar, cotidiana, sociopolítica; linguagem dos jargões profissionais; linguagem de geração e de idade; linguagem de autoridade; linguagens oratória, publicitária, científica, jornalística, literária, entre outras” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p.251).

No alinhavo da perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2006) pontua que o teórico russo, ao instanciar que diversas vozes costuram um mesmo discurso, determina esse discurso como produto de uma historicidade diacrônica e sincrônica trançada a partir das plurais vozes que o

fiam no tempo e no espaço, na inter-relação de um discurso com outro(s). Por isso, Magalhães (2007) sistematiza os sentidos que a manifestação do Dialogismo pode receber e/ou levantar em sua ocorrência nos discursos da vida vivida, organizando-se tais sentidos.

Deriva desse contexto a seguinte arquitetura quanto às ocorrências dialógicas e os sentidos que traz à baila: (I) aquele que não se explicita na superfície do enunciado, mesmo que haja entre os discursos em diálogo uma relação responsiva direta, sendo que um é o originário do outro; (II) aquele em que um dado discurso é assentado sobre um outro, havendo entre eles uma relação responsiva direta e clara, explicitada pelo locutor. Tal engenho pode ser configurado de dois modos: a) quando o autor de um enunciado cita diretamente um outro autor e/ou um outro enunciado, ao qual responde; b) quando o enunciado menciona de maneira turva aquele ao qual responde, trabalhando com implícitos, sem verdadeiramente dar nitidez à relação dialógica, o que pode ser chamado de discurso bivocal; e c) aquele enunciado que estabelece relação com um sujeito específico, assentando, com isso, uma resposta entre um enunciador e as vozes que corporificam a realidade em que ele e sua enunciação estão presentificadas (MAGALHÃES, 2007, p.212).

Figura importante frisar que esses discursos, tanto quando enunciados na oralidade quanto na escrita, realizam-se segundo formas relativamente estabilizadas na sociedade, as quais os tornam reconhecíveis aos seus interlocutores, caracterizados em conformidade com suas esferas de circulação e replicáveis em termos similares. Para isso, Bakhtin formulou a definição de gêneros discursivos, os quais ele apresenta explicando que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). A partir da fala do filósofo, compreende-se que o interesse dele por essas formas enunciativas recai no fato de que “os gêneros estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social” (MAGALHÃES, 2007, p.213), sem que haja expressiva atenção para o caráter normativo, de delimitação da estruturação dos gêneros, tão somente a percepção de sua composição e a observância das dinâmicas dessas formas no tempo e no espaço, pois, para Bakhtin (2000), o nodal era desvelar as relações entre as composições, as conexões e as interações por eles empreendidas no cotidiano das pessoas, na chamada vida vivida (FIORIN, 2006).

Ademais, “esses gêneros de discurso organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores” (MORAES & DE PAULA, 2013, p.132), sendo a efetivação dos discursos nessas formas relativamente estáveis um

construto ideológico que instancia os gêneros discursivos como lugares de realização material das Ideologias, em que também se pode perquirir quais e como operam os engenhos ideológicos na(s) língua(gens).

Contudo, recuperando o alerta de Bakhtin para os gêneros discursivos como formatações apenas relativamente estabilizadas de acontecimento das relações dialógicas, traz-se à baila a voz do próprio fundador desse conceito para elucidar que “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero” (BAKHTIN [1929]2013 p.121). Por suas pesquisas tomarem como lugar investigativo o texto literário, Bakhtin observa a movimentação dos gêneros dentro dessa orgânica literária, inicialmente, de maneira que, *a posteriori*, tanto ele como os demais inscritos em seu grupo de filósofos da linguagem, o qual ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, expandiram o construto nocional às demais produções discursivas da/na interação humana⁴. E, por esse meio, chegou à conclusão de que os gêneros discursivos nascem e morrem a partir das demandas sociais no tempo e no espaço, havendo, então, uma forte dinâmica tanto de estabilidade quanto de mudança, existindo, ainda, a reiteração e a abertura para inovações, o que, na visão do autor significa que “o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo” (BAKHTIN [1929]2013 p.121).

Outro movimento teorizador de Bakhtin cuja leitura é basilar à compreensão de sua obra está na conexão estabelecida por ele entre os gêneros discursivos e a enunciação propriamente dita. Sobre isso, percebe-se que é na ligação existente entre as práticas enunciativas e a realização dessas através dos gêneros do discurso que se concretiza a primazia do entendimento das noções de interação verbal, língua, discurso, enunciado e atividade humana dentro do pensamento bakhtiniano. E, assumindo essa trama conceitual, a correlação das listadas noções reverbera na concretização genérica da linguagem ao longo da cultura, haja vista que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN [1929] 2012, p. 44).

Logo, urge designar de pronto que em toda palavra em uso habita um valor apreciativo

⁴ É provável que a obra em que tal conceito recebe maior atenção e sistematização no tocando à compreensão das demais formas de ações discursiva dos sujeitos sobre si, sobre outrem e sobre o mundo seja Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem ([1929] 2009), cuja autoria recai na celeuma dual de atribuição da obra ora a Bakhtin e ora a Volóchinov.

negociado entre os interlocutores, o qual divide espaço e, a seu modo, orienta e é orientado pelo uso, em uma negociação sincrônica e diacrônica. Segundo tal premissa, faz-se imperativo considerar que sobre todo dizer há índices de valor, de modo que estes subjazem os próprios usos da língua, consoante uma relação co-dependente entre apreciação e significação. Tal pressuposto advém do fato de que “assim como o tema, a realização material da linguagem é inseparável do acento apreciativo, sendo ele (sempre) constitutivo da palavra: sem acento apreciativo, não há palavra” (VOLÓCHINOV, 1988, p. 132).

Note-se, ainda, haver na apreciação valorativa a responsabilidade pela formação dos sentidos, dando o tom para a produção e negociação dos sentidos da réplica, da tréplica etc. Ademais, o acento apreciativo evocado na produção de enunciados carrega consigo também a motricidade que engrena as mudanças de Significação pelas quais uma palavra/um enunciado passa. Isso se justifica no fato de ser “à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação. A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação [...]. A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social” (VOLÓCHINOV, 1988, p. 135-6).

Em face da imperativa relevância de se compreender o lugar da linguagem, ela própria carece de uma exposição à luz das lentes de Bakhtin. Posto isso, Di Fanti (2003, p.101) avulta que, para acessar o pensamento do filósofo russo em glosa, a linguagem “não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula”. Esse horizonte engendra-se à luz do entendimento de que o enunciado significa uma vinculação entre os termos de uma complexa teia de enunciados outros, havendo nesse movimento uma agitação de ecos de enunciados outros que se constituem e atravessam-se tanto involuntariamente quanto sob a orquestração dos sujeitos. Esses enunciados acabam sempre por responder a algo na mesma medida em que acionam previamente um discurso-resposta, via de regra, ainda não dito, mesmo que já instanciado e reclamado pelos posicionamentos apresentados pelos interlocutores (reais ou virtuais). Portanto, ao tratar do enunciado bakhtiniano, compreende-se sê-lo, “por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação” (DI FANTI, 2003, p.101), inclusive na sua modalidade semiótica, enquanto realização de linguagem em prol de um dizer.

Embasado em pressupostos teóricos do universo filosófico de Mikhail Bakhtin e dos seus colaboradores na construção de uma nova perspectiva do Ser pela Linguagem e pela

Cultura, assumir-se-á no presente documento a explicitada forma de ver o mundo como uma construção dialogada de sentidos, valores, apreciações e manifestações da vida vivida e do vir a ser, sendo, por tal intuito, basilarmente caros ao engenho a apreensão de tal teoria pelo leitor, a qual se esmiuçar, especificadamente, a seguir.

2.2 Teoria Dialógica: apresentando um ponto de vista da linguagemP

*“A palavra pertence metade a quem fala,
metade a quem a ouve”*

Michel de Montaigne

Diversamente do que alguns autores suscitam em suas produções, Bakhtin não possui um séquito que corteja a sua perspectiva de realocação do Ser como centralidade do pensamento filosófico e das engenharias teóricas que tal movimento suscita ao campo da linguagem. Com efeito, o teórico tinha companhia em parte de seus feitos, problematizações, reflexões e teorizações, mas pode-se inferir muito mais de horizontalidade do que de verticalidade, mais cooperação do que hierarquização, nas relações entre esses sujeitos-autorais que dialogavam com Bakhtin novas perspectivas para o pensamento filosófico, sociológico, artístico e humanístico de então.

À revelia dos autos pertencentes ao imbróglio autoral que emerge dessa questão, cujo debate pode ser vislumbrado nos resumos ofertados por Brait (2016) e por Fiorin (2016), revela-se mais contundente e produtivo ao debate apreciar as ideias que o grupo de pensadores que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, qual uma Távola Redonda⁵ do pensamento, legou em diversas obras contemporâneas aos seus produtores e também póstumas.

No concernente ao Círculo de Bakhtin, Clark & Holquist, (1998 [1984]) anunciam que era integrado por uma pequena reunião colegiada de estudiosos, tendo por nomes mais

⁵ A Távola Redonda foi uma mítica mesa em formato de círculo criada para dar lugar aos membros do grupo de honra do governo do Rei Arthur. Por meio de tal configuração, a qual excluía as cabeceiras, a tábola orquestrava uma sintaxe entre os membros da ordem arthuriana sem distinção hierárquica, dando a cada presente e a voz de cada um deles o mesmo valor.

Outras informações sobre o mito da Távola Redonda pode ser acessado em:

(i) <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-verdadeira-historia-do-rei-artur-e-dos-cavaleiros-da-tavola-redonda/>
(ii) <https://www.revistaebbs.com.br/artigos/tavola-redonda-mice/>
(iii) <https://www.up.edu.br/tavola-redonda/mitologia>

proeminentes Bakhtin, apontando como o líder do grupo, Volóchinov, de envergadura mais politizada, e Medvedev, estudioso da literatura com engajamento social e catedrático. Essa tríade possuía profundos e profícuos interesses filosóficos compartilhados, os quais agiam como motes para as reuniões organizadas por eles, em comum com outros pensadores, em que debatiam suas ideias e leituras sobre o pensamento ocidental, ocidentalizado e, certamente, as perspectivas russas de compreensão do humano, da cultura e da própria filosofia. As atividades desse grupo de pensadores tiveram seu ápice entre as décadas de 1920 e 1930, na Rússia revolucionária⁶, pós-deposição da autocracia⁷ czarista pelos bolcheviques, a qual

⁶ A chamada Revolução Russa de 1917 foi uma série de levantes e conflitos entre os camponeses e as forças político-militares do governo monárquico russo. Os revoltosos exigiam o fim do campesinato, cujo estatuto legal mantinha os camponeses presos a terra onde nasciam e nela eram explorados pelo trabalho em grandes latifúndios divididos entre a aristocracia de sangue e/ou de patente do Império Russo. Mesmo com os avanços na industrialização vivenciados notadamente na transição dos reinados de Alexandre III para o de seu filho, Nicolau II, o povo ainda estava fortemente ligado às amarras culturais provenientes do feudalismo, o qual era considerado pela nobreza a verdadeira identidade social russa, frente às relativizações de costumes que avançavam com a ocidentalização cultural impulsionada pelo avanço do Capitalismo. Nesse contexto, o movimento abolicionista monárquico ganha força, financiado por ideais ocidentais de reformulação social pela impressão de novas relações de trabalho e renda, o que deu impulso ao bolchevismo e aos ideais republicanos e marxistas. Assim, entre março e junho de 1917, forças revolucionárias questionaram a autoridade do Czar, o qual entendia tal gesto como uma afronta a sua autoridade divina e uma afronta à personificação de todas as Rússia em nele, respondendo com brutalidade policial e militar. Contudo, a mudança de lado de diversos batalhões oficiais levou o governo imperial à implosão. A monarquia na Rússia chegou ao fim de forma sangrenta, com diversos membros da realeza e do governo assassinados brutalmente para servir de exemplo e legitimar a autoridade do governo provisório, assumido pela Duma (Assembleia), simbolizando a ascensão do Partido Soviético. Esse capítulo simbolizou o fim do reinado da mais poderosa dinastia da Rússia, os Romanov, após 300 anos de soberania, e o início das ditaduras pretensamente comunistas de Lênin, Rycov, Stalin, Malenkov, Khrushchev, Brezhnev, Andropov, Chernenko e Gorbachev, instauradas em 1917 e mantidas até 1991, quando a redemocratização levou ao poder Boris Iéltsin como primeiro presidente e Vladimir Putin como Primeiro-Ministro. De lá até o hodierno, Putin mantém-se no poder, alternando entre a Presidência e o cargo de Primeiro-Ministro dos Presidentes Iéltsin e Medvedev, de modo que Putin segue há 29 anos no poder.

Maiores detalhes sobre a Revolução Russa de 1917 podem ser acessados nas fontes a seguir:

- (i) <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/10/revolucao-russa-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-periodo.html>;
- (ii) <https://revistacult.uol.com.br/home/tag/revolucao-russa/>
- (iii) https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-40142017000300055
- (iv) <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1930/historia/cap04.htm>
- (v) <https://super.abril.com.br/historia/nicolau-ii-o-tirano-que-virou-santo/>

⁷ O sistema autocrático da Rússia, ou, simplesmente, Autocracia, consistia em uma forma de governo aristocrático e monárquico absolutista. A terminologia vem do grego e significa “governo” (*kratos*) de um só (*autos*), qual o absolutismo de outros Estados do Velho Mundo, como a França, a Espanha, Portugal e a Inglaterra anterior à Revolução Gloriosa. Na Rússia, o poder autocrático do Imperador, cujo título oficial era o de Czar, centralizava consigo a agência institucional, nacional e mesmo divina do Estado russo, sendo a figura do Czar uma representação da vontade de Deus na Terra e a personificação do povo, da cultura, do poder, da história e da identidade russa. Desse modo, os Czares eram titulados senhores de Todas as Rússias, em alusão tanto às regiões do vasto império como em afirmação de serem soberanos de tudo o que a Rússia significa no tempo e no espaço. Seu entendimento de figuras divinas os tornava incontestáveis, imputáveis e inequívocos, o que levou Nicolau II a não aceitar as pressões sociais por mudanças, nas revoltas de fevereiro de 1917. Com a Revolução, o mesmo relatou em seus diários que havia falhado em sua missão celestial de cumprir através de si a manifestação divina para o destino da Rússia no mundo e do povo russo em sua busca

extinguiu o monárquico Império Russo por execução sumária.

Por relevante ao que ora se urde é estabelecer que “utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais” (MOLON & VIANNA, 2012, p.146). E, em vista do já ressaltado anteriormente, a querela relativa às autorias pouco contribui para o presente estudo, sendo de interesse mais pertinente aos genealogistas da linguagem e aos filólogos. Assim, o que aqui ganha assento é a visão de mundo criada e compartilhada por essa reunião de pensadores cujo legado oferta aos pesquisadores da linguagem uma série de reordenações nocionais, qual também instaura novos paradigmas conceptuais e semeiam, propositalmente ou não, metodologias⁸ e itinerários para se perscrutar a língua(gem) como manifestação, existência e experiência humana.

Dando seguimento, consensua-se com Molon & Vianna (2012, p.146) no dizer de que “o conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a *Interação Verbal*, o *Enunciado Concreto*, o *Signo Ideológico* e o *Dialogismo*” (grifos meus). É a partir dessas concepções basilares que o grupo vai lançar bases ao que posteriormente se afirmou como a Teoria Dialógica, cuja premissa bakhtiniana do Dialogismo ocupa centralidade, abarcando correlacionalmente os demais pressupostos da teoria do famigerado filósofo russo em glosa, já assuntadas no item anterior.

Mormente a sua valia à própria conclusão da dialogicidade, a Interação Verbal⁹, antes de tudo, demanda ser capitulada. Em vista disso, entende-se por “realidade fundamental da língua” isso a que chamam de Interação Verbal os bakhtinianos (BAKHTIN, 2012, p.127). Por meio dessa gnose, Bakhtin reafirma o papel mais fulcral dentre as funções da linguagem, a de comunicar¹⁰, sendo a língua “deduzida da necessidade do homem de se autoexpressar, de

por felicidade.

Leituras complementares sobre a autocracia russa podem ser realizadas a partir dos sites listados a seguir:

(i) <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/08/o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-imperio-russo.html>

(ii) <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2602200402.htm>

(iii) <https://www.sul21.com.br/revolucao-russa-100-anos/2017/03/iii-os-romanov/>

(v) <https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/02.htm>

⁸ Cabe assinalar que a Teoria Dialógica da Linguagem não apresenta, ao menos não ofertada por Bakhtin, uma metodologia, uma coletividade de categorias prévias ou procedimentos aplicáveis. O que há na perspectiva do Círculo é que cada evento desse ser apreciado qual um fenômeno, estando a sua percepção teórico-metodológica vinculada à observação de sua ocorrência, ficando o próprio fenômeno encarregado de trazer à baila seus objetos, categorias, métodos e instrumentos de análise.

⁹ 1Eis o primeiro pilar teórico do pensamento de Bakhtin.

¹⁰ O Livro Didático, segundo essas lentes, deve ser justamente visualizado como um espaço de interação verbal,

objetivar-se” (BAKHTIN, 2012, p.270), ao passo em que também expressa uma posição adversativa em relação ao entendimento da língua(gem) unicamente como um instrumento de comunicação.

Em face do argumentado, põe-se em apreciação que, em relação à língua(gem), o Círculo postulou uma subversão à compreensão dela como instrumento, de modo que desenvolveu paulatina e progressivamente um projeto filosófico da linguagem segundo seu aspecto comunicativo, rechaçando qualquer indicativo de instrumentalização (CLARK & HOLQUIST, 1998 [1984]). Isso dito, “o que o Círculo afirma é que a comunicação, tomada como a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a realidade fundamental da língua” (MOLON & VIANNA, 2012, p.147).

Sobre a Comunicação, o Círculo esclarece que se trata da realização concreta da Interação Verbal, nos termos de que toda palavra provém de alguém e está a outro endereçada. Ou seja, a palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 2012, p.117). Segundo tal posição, para os bakhtinianos, a Comunicação instancia não a expressão de algo pré-existente no interior do sujeito da elocução, qual um mentalismo, o que faria da língua(guem) apenas um quebra-cabeças de palavras organizáveis a fim de formar uma imagem, no caso um discurso, porém dá conta do “processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. É essa relação, pelo qual o eu só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar, que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva” (MOLON & VIANNA, 2012, p.148).

Em vista do enunciado, sobrenada a percepção da linguagem como uma construção social da consciência da intersubjetividade, da qual e pela qual se enxergam as manifestações do sujeito através da relação eu/outro, em que o “eu” só se realiza na interação com esse “outro”, assumindo por “eu” e “tu” as formulações categóricas da Teoria da Enunciação revista por Bakhtin. A seu posto, o “outro” é visto no pensamento bakhtiniano como um outro “eu”, haja vista jamais assumir posição paciente, pois é sempre responsivo a um “outro”, o qual é, também, o seu “outro”, sendo ambos “outros” de “outros” que lhes são “outros”, em uma cadeia responsiva de interactantes reais ou presumidos.

Logo, “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o

em que várias vozes se trançam, polifonicamente, produzindo, propositalmente, um determinado discurso que será levado do livro à comunidade escolar, sobre o qual essa mesma comunidade e a sociedade em geral terão atitudes responsivo-ativas. Logo, o Livro Didático de Português é um espaço de interação, de diálogo, de comunicação.

interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao locutor uma ativa posição responsiva” (MOLON & VIANNA, 2012, p.148), concluindo-se que todo sujeito é “eu” e “outro” concomitantemente. Isso porque “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010, p.271). Disso decorrem dois outros signos categóricos do pensamento do Círculo de Bakhtin, o enunciado concreto e o dialogismo.

Ora, quando traz à baila a “fala viva” ou o “enunciado vivo”, Bakhtin (2010) alude à realidade da língua ser a interação verbal, a qual acontece na e pela Comunicação, de maneira, portanto, que a Linguagem se firma como a expressão de um “eu” para um “outro”, em que cada um é “outro” do “outro”, sistemática e retroalimentativamente. Contudo, essa expressão tem uma delimitação social e histórica, o que significa ser um evento em que o sujeito acontece irrepetivelmente na unicidade do próprio acontecimento interacional – o evento comunicativo – e de si próprio. Assim, “a linguagem, cuja realidade fundamental é a interação verbal, é, portanto, uma atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o eu e o outro” (MOLON & VIANNA, 2012, p.148-149). Por isso, o evento no qual o sujeito expressa de si para outrem, efetivando-se em uma realidade concreta, fatídica, acontece sob condições de tempo e de espaço que são únicos, irrepetíveis, sendo a essa atividade de expressão de si, linguisticamente manifestada, em um dado contexto sócio-histórico, a que Bakhtin chama de Enunciado Concreto¹¹.

Desenvolvendo esse postulado, tem-se no sêdulo dizer de Volóchinov um importante adicional: “uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação” (VOLÓCHINOV, 1997, p.22-23). Por essa razão, ao extrair de suas naturais condições de acontecimento o Enunciado Concreto, o que se observa é tão somente o que Volóchinov chama de “um invólucro linguístico abstrato ou um esquema semântico igualmente abstrato” (1997, p.22-23), de maneira que as duas abstrações resultantes são analiticamente improdutivas e não reconstituem o enunciado, pois este foi ceifado de suas forma e conteúdo reais.

Dialogando em consenso com a percepção de Molon & Vianna (2012), reclama-se o entendimento de Volóchinov (1997) sobre a forma e o conteúdo do Enunciado Concreto manter relação diretamente proporcional à forma e ao caráter da interação social entre os

¹¹ Trata-se do segundo pilar teórico da filosofia da linguagem bakhtiniana.

participantes do evento comunicativo, da enunciação, advogar premissa substancial à compreensão nocional e realizativa dos Gêneros Discursivos. Com isso, percebe-se, por mais de um indício, que as produções dos membros do Círculo se interligavam, dialogavam entre si, podendo ser vistas como continuidades umas das outras, no ensejo de produzir uma nova lente para a percepção do Ser e do mundo, a partir da centralidade do Ser - mundo esse realizado efetivamente pela linguagem, na materialidade dos usos da(s) língua(s).

Em adição, faz-se relevante esplandecer que os participantes da interação verbal são sempre reais (inclusive quando são apenas presumidos), de maneira que o Enunciado Concreto, qual a sua Enunciação, “nasce, vive e morre” a partir das relações que são estabelecidas entre os sujeitos interacionais, vistos inexoravelmente como situados social e historicamente (MOLON & VIANNA, 2012, p.149). Assim sendo, toda a interação consiste em uma manifestação ideológica, pois traz consigo as apreciações valorativas dos sujeitos, suas experiências e visões de mundo, seus pontos de vista e afetamentos incidem sobre suas atividades discursivas, apontando a inequívoca natureza ideológica do signo.

Outrossim, Volóchinov (1988, p.36) afiança que “a realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”, de modo que a cultura, por mais que seja uma construção humana alimentada geração após geração, atravessa os sujeitos consoante circunstâncias e acontecimentos de gênese e ocorrência irrefreáveis e involuntárias. Isso em virtude de que, do nascimento ao óbito, o sujeito está inserido na cultura e ela o embebe naquilo já acumulado na anterioridade e na contemporaneidade em que esse sujeito se faz partícipe do engenho cultural. Assim, essa superestrutura a que se batiza realidade ideológica acomete e assalta o sujeito por meio do inopino fenômeno da vida vivida, do acontecer do próprio sujeito.

Nos mesmos termos, tem mérito discutir a existência do signo, a qual é conseqüência da materialização da comunicação. E, nos mesmos termos em que os interactantes são sujeitos situados sócio-historicamente, os signos consistem na réplica dessa natureza, mas agindo no refletir e/ou no refretar da realidade. Tendo em vista essa propriedade natural, a ideologização do signo se torna inalienável, já que o signo tem consigo a capacidade de refletir a sociedade graças a sua natureza referencial, mas os significados que traz consigo advêm da natureza ideológica dos signos linguísticos, os quais não apenas refletem o mundo, também refratando o real e valorando esse real consoante elementos exteriores à língua, contextuais e culturais que dão sentido e apreciação ideológica ao signo (VOLOCHÍNOV, 1988). Entretanto, é

desacertado caracterizar o signo como atado à realidade concreta, mas necessário entendê-lo como uma realização material de um ponto de vista sobre o real experienciado, de modo que aquilo que reflete e refrata da realidade também pode ser feito para realidades outras, sendo o signo desobrigado de atender uma realidade (ou uma concretude) específica, criando realidades significativas ao sabor dos sentidos negociados do “eu” para o “outro” na interação verbal. Mais precisamente, Volóchinov (1988, p.32) avaliza a ideologização essencial do signo linguístico ao expender que “ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”, pondo sob evidência a refração como atributo de *sine qua non* substância à chancela do signo como ideológico.

A fim de dar resposta a argumentações em contrário que ajam em revés à noção do signo ideológico¹² como uma conclusão teórica consistente, o mesmo Volóchinov (1988, 140) reafirma que “toda enunciação compreende, antes de tudo, uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação”, fato irretorquível que delibera o signo como um operário ideológico das posições dos sujeitos no/sobre o mundo da vida vivida e do devir.

Complementarmente, Medvedev (2012) chama atenção para o fato de que a palavra em uso não é isenta das motivações, pretensões e das circunstâncias enunciativas em que se encontra o interactante. Disso isso, o autor sobremaneira clarifica que as palavras em uso são um arranjo orquestrado a fim de manifestar linguisticamente o próprio sujeito em sua ação sobre o outro. Nas palavras do próprio, “[...] não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros [...]” (MEDVEDEV, 2012, p. 34), estabelecendo nossa réplica sobre a palavra pela qual esse “tu” age sobre o “eu”, portanto, uma manifestação ideológica.

Por sua vez, as realizações significativas construídas por meio dos signos – esclarecendo que todos, absolutamente todos são ideológicos – são negociadas na interação, não havendo um consenso irrestrito ao ou no signo quanto à sua significação. Em outros termos, diz-se que existe um confronto de avaliações contraditórias em todo signo ideológico, de sorte que o signo culmina por atuar como local de disputa de classes, já que “[...] esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (VOLÓCHINOV, 2009, p.47), e, atualizando a produção do autor, sem negá-lo, mas sendo seu fiduciário, adicionam-se à arena do signo mais do que os embates entre classes, mas

¹² O signo ideológico é o terceiro pilar do pensamento de Bakhtin.

também lutas outras que afligem o estamento societário, os quais igualmente afligem os sujeitos em suas integridades e dignidades humanas, como as questões de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de afiliação político-ideológica, de religião *etc.*

No desenvolvimento do mesmo tópico, Molon & Vianna (2012) defendem que valorações apreciativas são intrínsecas ao enunciado concreto, qual também a todo signo, porque todo interactante atua agentivamente com, através e na língua(gem). Ademais, todo enunciado se concretiza por meio do signo linguístico, o qual é ideológico por essência, havendo, portanto, uma outra questão sustentáculo ao argumentado: “a palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2002, p.100).

Todavia, o discurso se concretiza através do signo ideológico, materializando o enunciado concreto¹³, mas este só existe verdadeiramente, só é possível na realidade da interação verbal, estabelecendo uma fatídica condição ao acontecimento desses três primeiros pilares do pensamento de Bakhtin e da epistemologia filosófica do Círculo: o dialogismo¹⁴. Qual uma “célula *mater*” (MOLON & VIANNA, 2012, p.152) para a filosofia da linguagem bakhtiniana, o conceito é fundante no sentido de que tudo parte da interação entre os sujeitos, tudo se constrói e se evidencia na relação do “eu” para com o “outro”, e essa interação é eu/tu é de qualidade substancialmente responsiva, em que o sujeito é discurso e age discursivamente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, e, como se sabe por máxima, nenhum discurso é novo, sendo um produto e um processo do acúmulo responsivo de discursos outros que o antecederam e o constituem.

À luz do averbado, à compreensão do dialogismo não prescinde a do discurso. Por isso, urgencia-se anunciar o discurso como um coletivo de enunciados concretos com expressa tessitura ideológica, o qual representa e materializa a existência dos sujeitos na medida em que permite que essas existências aconteçam responsivamente umas as outras, em diálogo inquebrantável dentro da cultura. Em acréscimo, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2000, p.247).

¹³ Por tudo isso, aqui se entende o Livro Didático também como um Enunciado Concreto, o qual se configura igualmente como Signo Ideológico, estando essas duas materialidades presentificadas na natureza comunicativa do livro, enquanto trabalho de linguagem urdido na Interação Verbal em que o livro fala para um outro que o atravessa e que é atravessado por ele, dialogicamente.

¹⁴ O quarto e possivelmente mais fucral dos pilares da teoria bakhtiniana.

Esclarecido isso, chega-se ao Dialogismo, o qual é retratado pelo Círculo como “a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros” (MOLON & VIANNA, 2012, p.152). Ou seja, tudo o que foi dito, disse em resposta a algo anterior, porquanto tudo a ser dito será, conseqüentemente, uma resposta aos dizeres já existentes. Portanto, todo discurso tem consigo discursos outros que o precederam, de modo que, igualmente, lança-se ao coletivo de posterioridades a serem a precedência de discursos do por vir.

Dando prosseguimento, Di Fanti (2003, p.99), exprime que “Bakhtin é o precursor de uma teoria enunciativo-discursiva que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente”, prestando a devida notabilidade ao aspecto ideológico e dialógico da língua(gem), a julgar por ser assim, evidentemente, toda ação humana. Dessarte, sobreleve-se que ambas essas faculdades da língua(gem) têm ocorrência entrelaçada, haja vista que, ao compor seus discursos a um “outro”, o “eu” o urde evocando e costurando textos outros da experiência da vida vivida, da cultura ao seu propósito do dizer ao “tu” a quem se direciona – o “tu” da materialidade e/ou da projeção. Nessa urdidura são fiados textos outros, discursos outros, vozes outras, sejam elas, como já explicado nesse texto, vozeadas explícita ou implicitamente, seja esse procedimento operado conscientemente ou não pelo sujeito.

A mesma autora, afirma, ainda, que Bakhtin discute a improcedência de qualquer lugar da língua(gem) que não seja um engenho humano, uma realização enunciativo-discursiva e ideológico-dialógica, em “o problema do texto (BAKHTIN, 1992 [1959-1961]), já que todo texto tem sujeito, é enunciado, e aglutina o verbal e o extraverbal” (DI FANTI, 2003, p.99) na construção de sentidos que o “eu” negocia com o “tu” em prol de um ponto de vista¹⁵. Nessa movimentação inata, os diálogos se constituem, dialogam entre si, conversam sentidos e tal “conceito paradigmático, revela, na relação que mantém com outros conceitos, a 'coerência' da reflexão bakhtiniana, não sem razão designada 'dialogismo'” (MARCHEZAN, 2016, p.128).

Contudo, Molon & Vianna (2012) ressaltam a imperativa diferença entre o Dialogismo e a Polifonia. E explicam que “todo enunciado concreto é obrigatoriamente

¹⁵ Notadamente, o Livro Didático de Português mobiliza questões da cultura e os implica em sua materialidade, no verbal e no extraverbal, com vista a levar ao seu público-alvo, a comunidade escolar, os pontos de vista que são entendidos pelos orquestradores da esfera da produção desses manuais, como pertinentes à experiência escolar de formação educacional e cívica dos brasileiros.

dialógico. Um enunciado concreto, porém, pode ser monofônico ou polifônico, a depender de como são mobilizadas as diversas vozes e posicionamentos discursivos no interior da sua construção”¹⁶ (MOLON & VIANNA, 2012, p.153). Desse modo, faz-se aclarado que a Polifonia demanda ser observada em sua manifestação a partir do lançar de luzes à questão dos Gêneros Discursivos, conceitualmente, pois a mobilização das vozes é um processo entalhado nas formas que o discurso assume em sua realização material.

Importante também estabelecer que o Círculo está sempre centrando a sua teorização em torno da Interação Verbal, qual que a ocorrência verbal do discurso ocupe protagonismo isolado nas apreciações, não efetuando menção à existência e o acometimento do discurso verbo-visual icônico. Porém, Di Fanti (2003, p.100) sentencia que “apesar de a linguagem não se restringir ao verbal nas noções desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano, é dada relevância à palavra como fenômeno ideológico por excelência, isto é, estar sempre orientada socialmente para um interlocutor real ou virtual”, dissolvendo quaisquer confusões com relação à filosofia do Círculo de Bakhtin desprezar a linguagem verbo-visual icônica, semióticas outras que não a palavra grafológica.

Com aporte no dito, desvela-se a Palavra para as lentes bakhtinianas como demasiado vinculada e essencialmente sensível aos rumos sociais em que é posta em uso. Isso porque não existe palavra sem sociedade, qual a própria arquitetura societária tem na palavra a sua engenharia. A partir disso, à semelhança da constituição dos signos sociais, que surgem, agem, significam e ressignificam verbal e verbo-visualmente, “[...] a palavra aglutina o verbal e o visual-icônico e constitui-se como enunciado, pois recebe acento de valor” (DI FANTI, 2003, p.100). E trazendo as elucidações apresentadas por Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1988), sobre a natureza da palavra para o Círculo, compreende-se, ratificando, que há na palavra tanto uma face pela qual ela se subordina ao signo da alteridade, haja vista ser inscrita avaliativamente no eu e no outro, quanto existe outra expressa em toda ação humana, já que toda ela é igualmente carregada de acento apreciativo, estando sua materialidade e percepção arroladas à língua, findam por serem igualmente enunciados, construtos da língua(gem), portanto, signos ideológicos e apreciativos.

¹⁶ Sobre isso, o Livro Didático de Português se apresenta como um discurso polifônico, haja vista que sua construção atende a discursos outros que o corporificam, como o coletivo de diretrizes educacionais apontado pelos documentos aos quais os manuais necessitam atender, como a LDB, os PCN, o PNLD *etc.* Também a composição do livro se dá por meio de uma trama de textos da cultura, os quais servem para levar às salas de aula um horizonte cultural didatizado, que ilustre à comunidade escolar o que deve ser compartilhado pelos sujeitos membros de uma determinada comunidade nacional. Assim, além de ser polifônica por suas vozes autorais, também o é pela coletânea de textos que costura em si para compor a experiência escolar de leitura e de orquestração da mundivisão sociocultural do educando a partir de diversas vozes autorais da chamada cultura letrada.

Entendendo-se que toda palavra vem de uma anterior e que uma nova virá dela, igual que toda palavra é n'outra e a ela responde, retorna-se ao nodal princípio de toda a thesis de Bakhtin, o Diálogo. Esse “[...] fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever”, além de que o Diálogo é a maneira recursiva pela qual se identifica a interlocução entre os sujeitos, entre autor e leitor, entre o “eu” e o “tu”, mas também entre “[...] diferentes sujeitos sociais, que, em espaços diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada” (MARCHEZAN, 2016, p.128).

Destarte, “[...] o funcionamento de todo discurso está vinculado a determinadas coerções enunciativas (situacionais, sociais, históricas)”, o que situa todo dizer no tempo e no espaço, pois é a forma enunciativa pela qual o sujeito acontece, uma realização ontológica sócio-histórica única e irrepetível enquanto Ser e enquanto discurso (DI FANTI, 2003, p.100). Esse acontecimento do sujeito, uma manifestação discursiva, se dá sempre dialogicamente, todavia o “[...] ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado à distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar”, exigindo do analista a ciência de o acontecimento do sujeito se dar concretamente, no plano da vida vivida, sendo por isso que o “[...] emprego dos termos 'teoria' e 'conceito', no contexto bakhtiniano, solicita esse esforço” de não aplicação à realidade, mas de serem eles fenômenos da realidade (MARCHEZAN, 2016, p.128-129).

A guisa de conclusões ou esgotamentos da exploração teórico-conceitual dos quatro pilares da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin – Interação Verbal, Enunciado Concreto, Signo Ideológico e Dialogismo –, como também sendo inviável o arrefecer dos debates concernentes às demais categorias do pensamento bakhtiniano – Língua, Linguagem, Palavra, Diálogo, Ser... –, vige como nevrálgico trançar tudo o que já fora trazido à baila no convergir dessas agências epistemológicas como o corpo do que ficou batizado por Teoria Dialógica. Consoante tal paradigma, a observância da linguagem e seus fenômenos enquanto manifestação humana pela qual o próprio Ser acontece não admite uma perspectiva apartada da realidade concreta da vida vivida, de modo que o Signo Linguístico é vivo, não havendo uma possibilidade idílica para apreciação laboratorial da língua. Ou seja, a Teoria Dialógica refrata veementemente a apreciação da língua(gem) dissociada da sociedade, posto que seja fundamental à dialogia o princípio da indissociabilidade entre língua e sociedade.

Assim, “[...] uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal,

tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula” (DI FANTI, 2003, p.101), ele realiza o “eu” e o “tu” ao instanciar entre eles o diálogo, costurando os fios que tecem os dizeres de cada interactante a partir de um ele de discursos outros que antecedem essa interação, mas lançam sobre ela seus ecos tonitruantes. Ecos esses que se acumulam e amalgamam-se, derivando disso a cultura, da qual o sujeito é autor, réu, carcereiro e juiz. Nessa trama, Di Fanti sintetiza, por fim, que “[...] o enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação” (2003, p.101).

2.3 Dialogismo, Ideologia e a Perspectiva de Cultura para a Teoria Dialógica

*“Ser significa ser para o outro,
E, através dele,
Para si”
(Mikhail Bakhtin)*

No tocante à Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin, o conceito de dialogismo, notadamente por meio dos conceitos de interdiscursividade e de polifonia, tem demasiada adesão e estudos no Brasil, ocupando protagonismo teórico nos debates e nas produções acadêmico-científicas que endossam tal epistemologia. Por sua vez, o lugar da ideologia, não raro, é coadjuvante e fica em posição dissociada do cerne do debate sobre a interação social (NARZETTI, 2013).

Entretanto, a partir da concepção de que toda ação humana é discursiva, haja vista ser empreendida por meio de signos, e que, a própria percepção do sujeito, a partir da exterioridade, também o comuta em signo, isso permite a compreensão de que toda pessoa é um discurso em acontecimento, o qual é produzido, recepcionado e dialogado por si, pelo seu outro e pelo mundo a sua volta. Por sua vez, à Teoria Dialógica entende que todo signo é uma materialidade simbólica ou concreta de ideologia(s) e que “tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (VOLOCHÍNOV, 1988, p. 32), de maneira que a noção de signo é a de signo ideológico, pois não há manifestação humana que não se dê por signos e que não seja atravessada por bases ideológicas em diálogo. Assim, consequentemente, é por meio da interação que os sujeitos interferem no meio e produzem o real, sendo esse um labor ideologizado, o qual constitui e é constituído pela cultura.

Dessa forma, faz-se necessário compreender que figura como imperativo à compreensão da interação humana lançar sobre ela lentes analíticas que não apartem as

noções de dialogismo e ideologia, haja vista que um processo não acontece sem o outro, e que, com efeito, são práticas culturais. Sobre isso, Volóchinov (1988) defende que a(s) ideologia(s) estrutura(m) a formação social, componente da superestrutura, enquanto que, acerca da natureza do ideológico, Faraco (2003, p.46) traduz a teoria do russo explicando que “[...] o universo dos produtos do ‘espírito’ humano”, bem como as “formas da consciência social” e do “[...] universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. Logo, o ideológico congrega tanto a subjetividade dos sujeitos como a materialidade de suas ações sobre o mundo, na totalidade das atividades humanas, na inteireza da cultura.

Justamente por essa organicidade, da mesma forma como a sociedade é diversa, igualmente são as ideologias, as quais são construídas e acionadas à prática por meio das ações discursivas dos sujeitos. Assim, pela interação, as ideologias se encontram, na medida em que põem em diálogo os pontos de vista de cada pessoa, os quais se urdem por um complexo emaranhado de diálogos entre as experiências de cada um e os atravessamentos de plurais bases ideológicas presentes no real vivido que permeiam a experiência dos momentos da vida vivida.

E, esmiuçando o pensamento de Volóchinov (1988), tem-se que “a ideologia, para o autor russo, não é um bloco monolítico, mas uma realidade plural. Ela estaria dividida entre os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano” (NARZETTI, 2013, p.369). Entender essa sintaxe demanda esmiuçar outras fontes teóricas, as quais foram alicerce para o aparato nocional de Volóchinov. Diante disso, o teórico bebe-se em Plekhanov (1908), um de seus mentores, que as artes, as religiões, os sistemas filosóficos e as ciências comporiam aquilo a que Marx e Engels afixam na superestrutura, lendo-as como uma causa e um produto materiais vinculados à estrutura econômica da sociedade. Por tal engenho, na perspectiva de Volóchinov (1988), a ideologia vai muito além da manifestação e da revelação do que há na essência humana, como averbavam perspectivas mais ortodoxas, de base notadamente feuerbachiana.

Deriva desse horizonte a compreensão de ideologia e de signo ideológico para a Teoria Dialógica do Discurso, uma materialidade que está intimamente vinculada à superestrutura e cujos efeitos no cotidiano ocorrem senão por depreenderem dos arbítrios negociados no plano superestrutural, havendo clara distinção entre esses planos, mas ausência completa de desvinculação no tocante às experiências da vida vivida dos sujeitos.

Com vistas a clarificar a relação entre a base e a superestrutura, Plekhanov (1978,

p.62) recupera os estudos de Marx e Engels e orienta a concepção desses autores para o que está compreendido no diálogo entre esses dois planos:

Estados das forças produtivas; relações econômicas condicionadas por estas forças; regime sócio-político, edificado sobre uma “base” econômica dada;
4. psicologia do homem social, determinada, em parte, diretamente pela economia, em parte por todo o regime sócio-político edificado sobre ela; ideologias diversas refletindo esta psicologia.

Segundo a orientação de Plekhanov (1978), verifica-se uma bipartição na superestrutura ideológica, a qual se divide em duas bases: 1) a psicologia social do homem, composta e organizada pela economia e pelo regime sócio-político; e 2) as ideologias diversas, cuja natureza é reflexiva à psicologia social, gerando, com esses reflexos, materialidades ideológicas cuja matriz econômica, social e política constitui a raiz comum de todas elas. Sendo assim, enquanto discípulo do pensamento de Plekhanov, Volóchinov também assume que o germinal das ideologias se encontra na psicologia social. Ambos entendiam como essencial acessar as origens das ideologias na psicologia social, a fim de assim compreender as formas de ação recíproca entre as forças sociais e seus diálogos em constante resposta mútua. Desse modo, tanto um quanto o outro enxergavam a psicologia social como reflexo das relações de produção as quais os sujeitos estavam estabelecidos, sendo que tais relações igualmente traduziam o estado psíquico humano de um determinado tempo e espaço, estando, portanto, uma questão intimamente abraçada à outra (NARZETTI, 2013).

Adicionalmente, a noção de superestrutura que orienta a perspectiva Volóchinoviana de ideologia igualmente advém dos estudos de Bukharin (1970). Para esse autor, a superestrutura seria toda e qualquer forma de fenômeno social situado acima da base estrutural econômica da sociedade, ainda que não seja alheio a ela. Desse modo, a superestrutura é bastante complexa em sua arquitetura interior, pois dá conta de objetos materiais, organizações humanas, combinações de ideias e imagens sistematizadas, ideias e sentimentos difusos, não sistematizados, *etc* (BUKHARIN, 1970). E, por conseguinte, o arranjo desses elementos composicionais dá forma à estrutura política e social de um dado estamento societário. Mas não apenas, já que são esses elementos que levam a superestrutura a erigir e gerenciar “a ideologia social – [...] os costumes, as leis e a moral [...] –, a ciência e a filosofia, a religião, a arte, e, enfim, a linguagem [...], e a psicologia social” (BUKHARIN, 1970, p.167).

Destarte, a visão de ideologia propalada por Volóchinov (1988) e capilarizada nos estudos dialógicos da linguagem confere ao signo, não podendo ser outro senão signo ideológico, ser produto da negociação entre a estrutura político-social da sociedade e a psicologia social na experiência da vida vivida, atravessada pela base econômica em que o sujeito se faz inserido. Dito isso, é válido salientar da natureza da psicologia social que ela abrange “aquilo que existe de não sistematizado ou pouco sistematizado na alma social, os sentimentos, os pensamentos e as disposições gerais que fazem o espírito de uma sociedade, duma classe, dum grupo, de uma profissão *etc.*” (BUKHARIN, 1970, p.243-244). Tal horizonte nocional é fulcral ao entendimento das ideologias na sociedade, já que é dessa psicologia que a materialidade tanto é fruto quanto é produtora. Inclusive pelo fato de que a psicologia social “diz respeito às “ideias correntes” (pensamentos, sentimentos, desejos, gostos, julgamentos) acerca dos mais variados objetos que compõem a vida social, as quais são fragmentárias, dispersas e desordenadas” (NARZETTI, 2013, p. 371), sendo tudo isso constituidor das várias ideologias, bem como produto delas, em uma relação entre a superestrutura e a base.

Entretanto, carece de especial atenção destacar que a sociedade não é atravessada por uma psicologia social, mas sim por diversas, constante e continuamente, as quais dialogam refletindo e refratando umas as outras (BUKHARIN, 1970). Uma evidência disso, a qual também pode ser apontada como sua gênese, à luz dos materialistas, seria a orquestração da engenharia social segundo a métrica da divisão de classes. Dessarte, em face da pirâmide social, cada classe que compõe o estamento societário acaba por elaborar uma psicologia social que reflete a sua posição no engenho que a superestrutura e as estruturas de base compõem para o social, tendo por base as condições de existência, as relações na produção, e seu lugar na produção *etc.* (BUKHARIN, 1970). E, em face das dinâmicas sociais e das tensões entre essas classes, em cada momento da história, uma determinada psicologia social ocupará posição hegemônica perante as demais, a qual culmina por ter maior abrangência na vida social, permeando pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Logo, desvela-se a importância de se dar a devida atenção à ideologia, quando do empreendimento de análises do comportamento social. Por isso esse conceito é tão caro aos estudos de Volóchinov, o qual vê a imperativa substância ideológica corporificando e sendo corporificada pela interação verbal entre os sujeitos. E, devido a isso, aclara-se a construção da realidade do ser e do seu acontecimento para si, para outrem e para o mundo, tão dialógica quanto ideológica, haja vista que estabelece e é estabelecida mediante relações responsivas.

Conclusivamente, é essa dinâmica que conecta os sujeitos e os atravessa na construção da cultura, cuja historicidade se explicita, na mesma medida, construtora dos sujeitos em suas formas de ser.

Soma-se ao exposto, ainda, que todo diálogo, toda a interação verbal, consiste em uma materialização de enunciados responsivos entre si que são oriundos, gestados e geridos por ideologias. Essa realidade advém, inclusive, de as próprias formas de interação consensuadas na sociedade serem resultado dos modos de pensar, sentir, comportar e ser que a ideologia dominante, por meio da psicologia social dominante, preconizam como prática social chancelada. Deriva do mesmo paradigma, com efeito, o fato de que a interação, em todas as suas formas de realização, está tanto condicionada à ideologia dominante quanto é condicionante da mesma, qual também, por sua natureza responsiva refletora e refratora, igualmente dialoga mudanças e dinâmicas de resistência progressista.

Ou seja, o conceito de ideologia é tão caro e basilar à Teoria Dialógica e às pesquisas empreendidas por meio dessa epistemologia que, qual do princípio dialógico interdiscursivo, todos os demais conceitos da teoria reclamam sua compreensão a partir da apreensão de serem elementos nocionais que buscam dar conta de fenômenos interacionais intrinsecamente ideológicos, ideologizados e ideologizadores. Assim, como em tudo há ideologia(s), haja vista se tratar de uma produção humana, então, de base cultural e não natural, a ideologia precisa ser alicerce do olhar sobre qualquer objeto cultural, seja qual for o lugar desse objeto no cotidiano social. E detém *sine qua non* importância o entendimento de que a ideologia dominante na superestrutura se consolida nas estruturas de base, por meio da psicologia social e das ideologias diversas, já que a ideologia estratifica-se “em ramos como o direito, as ciências, as artes, a filosofia e a religião, e cada um desses ramos adquire novas ramificações – a ciência e a arte, por exemplo, com suas diferentes especialidades” (NARZETTI, 2013, p.371-372).

Por sua vez, no concernente à educação, a sua concretização pelas instituições escolares reproduz da sociedade a trama de perspectivas e materialidades ideológicas que compõem o cotidiano social, na mesma medida em que produz ideologias do cotidiano, delas fazendo parte e entre elas selecionando o que vozear e o que negar. Ou seja, as ideologias diversas têm assento cativo nas salas de aula, operacionalizando tanto a interação da comunidade escolar entre si e com o mundo, como também a interação dessa comunidade com os saberes, os conhecimentos, as metodologias, as competências e as habilidades reunidas no currículo a fim de comporem a experiência escolar. Todavia, e não obstante a

pluralidade de autorias e vozes técnicas que escrevem e são inscritas na confecção das políticas públicas educacionais, os documentos norteadores do currículo e da práxis educadora de âmbito escolar têm por vocação precípua a expressão do modelo societário que a ideologia dominante seleciona como o devido às ações do Estado. Por esse fato, toda a existência da escola e do escolar é ideológico – e não há problema algum nisso.

Na verdade, problemática não é a presença da(s) ideologia(s) na escola, mas carece de sensibilidade e perícia a avaliação do que essa(s) ideologia(s) defende(m) e busca(m) promover. E novamente a intervenção de Paulo Freire se urgencia, indagando se é inclusão e dignidade cidadã o que essa(s) ideologia(s) engendram, ou se advogam em favor de estruturas de privilégios que se sustentam consoante operacionalizações de abjeção, marginalização e violência (FREIRE, 2011). Tão somente a partir da resposta a essa indagação é que se pode ajuizar alguma avaliação sobre a presença de uma hegemonia ideológica em sala de aula, assim como que posição – anuência ou resistência – cada qual assumirá em sua singularidade, bem como a comunidade portará em seu exercício de cidadania.

Nesse cenário, agenciar as lentes da Teoria Dialógica do Discurso para investigar a educação, a escola e os materiais didáticos pressupõe que seja posto em protagonismo o fundamento ideológico, o qual não apenas perpassa, mas expressamente edifica inteiramente a educação como campo do saber e como agenda de governo, a escola como instituição político-pedagógica e como experiência de ensinância, o currículo como instrumento de poder e de controle e organização da mediação do ensino e da aprendizagem, *etc.* Isso quer dizer que, para além das categorias que a teoria oferta ao trabalho analítico, ela instancia tanto a natureza dialógica quanto ideológica da linguagem como macro categorias, haja vista que as demais se realizam na abstração e/ou na concretude senão em atenção e derivação dessas duas – sendo esse um ponto fundante à discussão, à perquirição, à análise e às conclusões dessa presente pesquisa.

Então, reconhecendo que a sala de aula é um espaço ideológico e que a ideologia é aspecto nocional imperativo à Teoria Dialógica do Discurso, isso implica na apreciação dos objetivos e dos objetos do trabalho demasiadamente vinculada aos horizontes conceptuais de Volóchinov (1988). Esse era fiduciário da ideologia como elemento determinante da estrutura econômica e, ainda, também determinada por ela, pela produção material, de maneira que igualmente os próprios produtos ideológicos são existências materiais, constituem signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 1988). Com isso, as ideologias refletem a psicologia social, sendo influenciadas por ela em retorno (PLEKHANOV, 1978), fazendo com que, por

consequente, a psicologia social atue como espécie de reservatório para a ideologia (BUKHARIN, 1970).

Acerca disso, Bukharin (1970) defende que “[...] existe um processo contínuo de concretização, de solidificação da psicologia social [...]. Por isso, toda variação da psicologia social é acompanhada de uma variação da ideologia social.” (BUKHARIN, 1970, p.253). Isso porque, já a partir da revisão de Volóchinov sobre a proposição da “conexão de mão única” de Bukharin, existe uma relação retroalimentativa entre ideologia e psicologia, de modo que ambas influenciam-se mutuamente, mediadas e mediando as relações sociais e a cultura, haja vista que estabelecem formas de pensar, sentir e agir (VOLÓCHINOV, 1988). Nesses termos, ao refletirmos que a escola é o lugar em que os sujeitos são inseridos em experiências mediadas de acesso, experiencição e apreensão da cultura letrada, cabe também aclarar que essa mesma escola faz a mediação entre os sujeitos e as ideologias várias, de maneira que, a partir dos dispositivos legais de que dispõe, como o currículo e os instrumentos de materialização e instrumentalização curriculares, o Estado atenderá às demandas da ideologia dominante e cobrará o mesmo da instituição escolar no fazer pedagógico.

Diante dessa premissa, Volóchinov (1988) inspira uma investigação da educação a partir da perspectiva das ideologias que a atravessam. Com isso, exorta o reconhecimento de que, para além de ser entrecortada por ideologias várias enquanto ente social, a escola está ligada à infraestrutura da sociedade - a partir das esferas ideológicas de que a educação e a escola fazem parte, haja vista sua relativa autonomia de acontecimento. Porém, essa mesma instituição pode ser contemplada segundo a superestrutura e as relações de dominação que a hegemonia ideológica opera sobre o ordenamento social, por meio de sua orquestração da psicologia social e do alinhavo das ideologias várias que tramam o cotidiano da vida vivida.

Por isso, precisa-se enxergar a escola como parte de uma esfera ideológica específica em igual proporção que se a vê como parte das elementariedades materiais de um aparato ideológico superestrutural, cujos simbolismos e materialidades perpassam as ideologias várias na experiencição do cotidiano. E isso leva a seguinte explicação sobre a perspectiva valochinoviana de ideologia:

Todo elemento ideológico tem que ser considerado no campo ideológico especial ao qual pertence e que possui suas leis específicas. Portanto, segundo Bakhtin [/Voloshinov] não pode haver nenhum valor cognoscitivo em estabelecer uma conexão direta entre estruturas econômico-sociais e um certo fato superestrutural, quando este último se considera separado do campo sógnico-ideológico específico ao qual pertence (PONZIO, 2008, p.113).

E a percepção desse elemento ideológico em sua materialidade e ocorrência espontânea na realidade social se vincula ao cotidiano da vida vivida, segundo os pensamentos, sentimentos e comportamentos que articulam as ideologias à interação humana. Essa psicologia social é o que Volóchinov (1988) preferiu tratar por ideologias do cotidiano, a fim conferir maior relevo à natureza social dos conteúdos ideológicos. Justamente essas ideologias do cotidiano se fazem presentes no dia a dia da escola, ainda que não deixe de dialogar com o aspecto superestrutural da ideologia hegemônica para a educação, cujos desdobramentos se encontram nas ações do Estado, por exemplo, para esse segmento do corpo estatal.

Por sua própria voz, Volóchinov (1988) afirma que

“Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. [...] a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social”. (VOLOSHINOV, 1988, p.104).

Por esse meio, o filósofo russo intentou nitidificar a comungada natureza dos sistemas ideológicos constituídos e da ideologia do cotidiano, haja vista que corporificam materialidades de esfera e realização diferentes, mas cuja interligação e processos responsivos as mantêm parte uma da outra em suas origens e seus objetivos. Contudo, em oposição aos aspectos superestruturais da ideologia, a ideologia do cotidiano é compreendida por Volóchinov (1988) como “a instância mais próxima das relações de produção e mais diretamente afetada por ela. Para esse autor, ela diz respeito ao discurso interior e exterior acerca da vida cotidiana e é um domínio de pouca ou nenhuma sistematização” (NARZETTI, 2013, p.374).

Isso aproxima a escola da realidade da ideologia do cotidiano, haja vista que essa instituição é demasiado atada às relações de produção e ao sistema econômico, por sua curriculariedade compreender a formação dos sujeitos para a vida produtiva, de mesmo modo em que o a própria ideologia do cotidiano é abastecida pela realidade escolar, seja quando essa reproduz suas materialidades ideológicas, seja quando as refuta e ressignifica. Tal engenho se dá porque uma mudança nas relações cotidianas pode imprimir alterações no ordenamento de pensamentos, sentimentos e comportamentos massivamente compartilhados,

podendo, por conseguinte, afetar uma determinada esfera ideológica e, até mesmo, o aparato ideológico dominante superestrutural, já que a base econômica determina a superestrutura de uma sociedade (VOLÓCHINOV, 1988) – e a escola está intimamente ligada aos pilares socioeconômicos.

No tocante à materialização da ideologia do cotidiano, em face de sua realidade relacional advinda do diálogo entre a estrutura econômica e a superestrutura, Volóchinov (1988) a explica como sendo a própria interação verbal. Ou seja, a ideologia do cotidiano “é inteiramente exteriorizada (não é algo interior e/ou do domínio das ideias) na palavra, no gesto, no ato”, naquilo que põe o sujeito em ação, em produção de sentidos, em diálogo consigo, com o outro e com o mundo (NARZETTI, 2013, p. 375).

Por isso, para o autor russo, o lugar da linguagem é majestático quando se trata de ideologia:

O que chamamos de psicologia do corpo social e que constitui, segundo a teoria de Plekhanov e da maioria dos marxistas, uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte, etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal. Se considerada fora deste processo real de comunicação e de interação verbal (ou, mais genericamente, semiótica), a psicologia do corpo social se transforma num conceito metafísico ou mítico (a “alma coletiva”, “o inconsciente coletivo”, “o espírito do povo” etc.) (VOLÓCHINOV, 1979, p.27).

Assim, essa ideologia do cotidiano é a que se faz mais próxima da cultura viva, da experiência de atravessamento e de construção dos signos culturais, já que a interação verbal assume, no dia a dia, a forma de gêneros discursivos específicos que “são ligados à ideologia do cotidiano – as conversas de corredor; as trocas de opinião no teatro; as reuniões sociais; a conversa diária sobre os acontecimentos da vida; o discurso interior. Essas formas de interação social e/ou gêneros discursivos manifestam essa ideologia” (NARZETTI, 2013, p. 375). De modo que esses gêneros próprios da ideologia do cotidiano se diferem dos que atendem às esferas da superestrutura, mas esses últimos são sempre adaptações daqueles gêneros do cotidiano da vida vivida – o que explicita a importância da ideologia do cotidiano para a estruturação societária. Além de que “a ideologia do cotidiano é o lugar de onde emergem e se acumulam mudanças, é o lugar da criação ideológica ininterrupta” (NARZETTI, 2013, p. 375). Com isso, é no seio da ideologia do cotidiano que as transformações sociais ocorrem, em virtude de sua natureza mais flexível e possibilitadora de mais rápida e abrangente profusão de ideias entre os sujeitos. Isso faz com que na ideologia do cotidiano “[...] se acumulem as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões

parciais ou totais dos sistemas ideológicos” (VOLÓCHINOV, 1988, p.106). Consoante esses termos, tem-se para a perspectiva dialógica de orientação Volóchinoviana que a ideologia do cotidiano tem por sua parturiente a vida vivida, enquanto um processo orgânico, heterogêneo, temporalmente diverso e não sistematizado na abstração da superestrutura, mas sim em especificidades de campo e objeto. Logo, como vida vivida, a ideologia do cotidiano “é sistematizada nas esferas da religião, da estética, da ciência, da moral, que tratam, respectivamente, de apenas uma parte dessa totalidade” (NARZETTI, 2013, p. 376).

O acontecimento dessa vida vivida, materializadora e edificada pela ideologia do cotidiano, ocorre por meio da interação verbal em suas mais espontâneas e menos regradas situações realizativas, de maneira que “tudo que é ideológico possui valor semiótico” (VOLÓCHINOV, 1988, p.18). É, portanto, por meio do discurso, do dizer, falado ou escrito, verbal ou icônica, mas semiótico, sígnico, que a vida vivida acontece e a ideologia do cotidiano se presentifica, fazendo com que “o domínio do ideológico coincida com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes.” (VOLÓCHINOV, 1988, p.18).

Depreende desse horizonte a compreensão de que uma teoria da ideologia demanda, substantivamente, de sua relação com uma teoria filosófica da linguagem que a baseie, nos mesmos termos em que os estudos da linguagem carecem de uma base filosófica que dê conta de sua dimensão ideológica, se desejam abordar sem superficializações a realidade da interação verbal. Disso resulta o estabelecimento de um paradigma epistemológico e analítico concebido como filosofia do signo ideológico (NARZETTI, 2013).

Logo, essa orientação nocional sobre a materialidade ideológica, em atenção à superestrutura e às ideologias do cotidiano, laçam luzes à percepção de como a Teoria Dialógica incita o olhar perquiridor sobre a escola como instrumento ideológico, já que a educação compõe, junto às artes, às religiões, às filosofias, às ciências... a superestrutura, enquanto que a escola a traga para a realidade do cotidiano. Isso em virtude de que a escola abarca em seu currículo e em suas práticas pedagógicas materialidades de cada um desses elementos tanto infra quanto superestruturais, o que implica em ser a instituição escolar um lugar de experiencição mediada de contato e vivência de materialidades superestruturais no plano do cotidiano da infraestrutura social.

Por todo o averbado, a noção de ideologia como supercategoria, aliada a de dialogismo, emerge como questão fundante ao propósito dessa pesquisa, haja vista que, por meio dela, almeja-se trazer à tona o tratamento dado pelo livro didático *Português: Linguagens* à discursivização das questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo. Isso por se

tratar de uma materialidade semiótica pela qual se verá um mesmo material didático em relação aos aspectos superestruturais que preenchem os documentos oficiais aos quais o livro atende, e em atenção às demandas e posições de ordem da ideologia do cotidiano que tão fortemente habita a escola e é percebida pelo mercado editorial didático. Destarte, todo o olhar perquiridor sobre o objeto da pesquisa é em justa direção de desvelar não apenas a orientação ideológica dominante, mas o momento de vivência interparadigmática entre bases ideológicas conservadoras e progressistas, no âmbito das matérias identitárias na educação, sob o fito da experiência educacional escolar como formação cidadã e democrática. Assim, se justifica também a necessidade de uma abordagem pela Teoria Dialógica do Discurso, que alia ao signo o linguístico e o ideológico.

2.4 O Livro Didático: um gênero discursivo mais que escolar

*“A Educação é o ponto em que decidimos
se amamos o muno o bastante para assumirmos
a responsabilidade por ele”*

Hannah Arendt

A tese de que o Livro Didático é um gênero foi levantada há quase duas décadas e segue advogada por Clécio Bunzen e Roxanne Rojo, por exemplo. Para esses autores, que exploraram a questão pertinentemente consoante análises focadas no Livro Didático de Língua Portuguesa, tal natureza do manual deve-se ser apreciada a partir do imbricamento das muitas funções sociais que esse artefato possui, em atenção à sua natureza multifacetada e complexa (BUNZEN & ROJO, 2005), sem deixar de conferir o devido valor às relações que instituem nas relações que afixa entre aqueles que o utilizam, mas também entre seus utilizadores e os conteúdos curriculares que porta e saberes que conclama a construção (BATISTA, 1999).

Adicione-se que se faz inexorável à leitura do Livro Didático a manutenção de um olhar que tenha “em vista os múltiplos fatores que condicionam seus processos de elaboração, produção, comercialização e utilização e as relações humanas fundadas por este/neste objeto complexo” (ZARTH, 2015, p.30). A importância desse prisma advém da necessidade de sua apreciação analítica ser fundamentada com base em uma realidade viva – não hipotética –, por meio do manual em uso social, refutando-se entendimentos oriundos de leituras quiméricas do

olhar idílico sobre o Livro Didático enquanto produto ideal da cultura, apartado, com isso, da própria existência cultural, a qual é essencialmente dinâmica, multifacetada e heterogênea.

Nessa perspectiva, o entendimento do Livro Didático como um Gênero Discursivo é credor da acepção bakhtiniana tanto de gênero quanto de discurso, centradas na língua viva e na realização do humano por meio dela. Parece generoso reofertar qual o entendimento de Gênero Discursivo elaborado pelo Círculo de Bakhtin e assumido por seus intérpretes, de modo que sua conceituação recaia em uma base social e histórica indissociável, qual também inegavelmente discursiva, haja vista que disponibiliza a visão analítica os movimentos¹ de tomada de posição assumidos pelos sujeitos em suas produções discursivas, logo na interação verbal, (BATISTA, 1999). E tudo isso se realiza às vistas do leitor – e dos pesquisadores – seja na criação seja na produção desse objeto cultural (ZARTH, 2015).

Mantendo-se o mesmo direcionamento, ZARTH (2015) concebe que a acepção do Livro Didático como um Gênero Discursivo diz muito respeito ao seu emergir das diversificadas dinâmicas discursivas que o compreendem e nas quais ele se realiza. Mais do que isso, diz respeito ainda ao fato de estar presente e interligar diferentes esferas da atividade humana, e, com efeito, “esse gênero do discurso ganha vida pelas interações sociais compreendidas desde sua origem, perpassando seus processos de elaboração, produção e difusão até sua chegada aos espaços de circulação e efetivo consumo” (ZARTH, 2015, p.30-31).

Nessa trama, Bunzen e Rojo (2005) lançam a reflexão de que o Livro Didático consiste em uma unidade textual-discursiva, a qual se forja por meio do alinhamento de tudo o que o compõe e dá forma, havendo uma inequívoca identidade de autoria e estilo a perpassar toda a inteireza do livro, anelando propositalmente suas partes – o que, para esse trabalho, entende-se como um estabelecimento de elos fundidos a fim de professar um ponto de vista transversal que urde o livro, um propósito que o persegue e nele persiste da primeira até a última página.

Por assumir tal leitura, Bunzen (2005) credita ao Livro Didático a percepção do mesmo como um enunciado concreto, a qual tem por base a realidade do manual como uma forma de Interação Verbal cuja produção advém do âmbito de uma esfera da atividade humana espontânea, porém bem determinada, cujo acontecimento se efetiva consoante uma constituição social e histórica específica. Continuando, o autor frisa com igual ênfase que às condições específicas de produção e circulação, bem como a finalidade precípua de cada uma das referidas esferas de origem e veiculação são fulcrais à apreensão do Livro Didático como

um gênero (BUNZEN, 2005).

Conferindo maior complexidade à defesa de sua tese, Bunzen (2005) atesta que o processo de produção do Livro Didático se mostra tal qual a de um gênero discursivo, por haver claramente a posição de temas (os objetos de ensino), a certeza de uma audiência (docentes, discentes...) em situações interlocutivas esperadas (aulas, atividades de pesquisa, atividades de avaliação, na escola ou fora dela, etc.) e, não menos importante, um estilo próprio de composição, estilo e realização (um estilo didático). Logo, no entendimento de Bunzen e Rojo (2005), por mais que um Livro Didático comporte em si uma coletânea de textos de autorias outras, e evoque, carregue e organize um coletivo de vozes terceiras, cujas esferas originárias tenham pouco ou muito diálogo entre si, no momento em que tais textos são inseridos no livro, suas autorias e suas esferas de circulação sofrem um processo de pedagogização que os reconfigura à luz da finalidade singular de instanciarem representações de mundo que serão postas na experiência escolar. Ou seja, passam a ostentar as esferas de produção e de circulação delimitada pelo livro (BUNZEN & ROJO, 2005).

Por sua vez, também em face do acabamento discursivo o Livro Didático pode ser defendido como um gênero discursivo. Viana e Souza (2011), por exemplo, acordam que o acabamento discurso aliado à autoria assinala o manual didático escolar como um objeto cultural, um enunciado realizado em um gênero discursivo. Para comprovar a sua leitura, ambos aludem à relativa estabilidade discursiva que o Livro Didático possui, e reforçam que ele goza de uma esfera de produção e circulação que são socialmente constituídas, qual também situadas no tempo e no espaço. Ainda averbam que tais esferas se encontram vinculadas a uma incompletude semântica e uma completude sónica próprias do Livro Didático, o qual possui uma função social prefixada e uma natureza dialógica inapagável, a qual atravessa todos os textos outros que o compõe, mantendo e fiando todos eles por meio de um diálogo entre si (VIANA & SOUZA, 2011).

Por conseguinte, “implica perceber nele uma unidade e individualidade, que nos direciona para a sua percepção como um todo orgânico, uma coesão discursiva que não pode ser confundida em ser ele um suporte material de textos diversos” (VIANA & SOUZA, 2011, p. 3). Ainda no tocante aos textos que o Livro Didático traz consigo, refutando posições que o veem como mero lugar de aglutinação de textos outros, Viana e Souza (2011), concordando com Bunzen e Rojo (2005), assinalam que é evidente o caráter pluralizado do livro didático, de modo geral e mais ainda o de Língua Portuguesa, haja vista que ele se estrutura sobre um “entrecruzamento e sobreposição de diferentes gêneros para constituir a sua unidade

discursiva” (VIANA & SOUZA, 2011, p. 4).

Desenvolvendo a discussão, seguem argumentando que a justaposição de diversos gêneros discursivos é o que dá forma ao Livro Didático, que isso seria elemento constitutivo do gênero, configurando-o como objeto discursivo (VIANA & SOUZA, 2011). Além do mais, para os defensores do Livro Didático como Gênero Discursivo, a verdadeira polêmica com relação à natureza do Livro Didático seria advinda de um lugar comum do dissenso entre os pesquisadores: o mau entendimento da perspectiva dialógica, já que é consoante o olhar dialógico que se compreende o processo de hibridização de todos os textos, todos os discursos e todas as vozes presentes no Livro Didático como elementos composicionais de um texto outro, de uma voz outra, de um discurso outro que os abarcar e por meio deles, dialogicamente, se constitui (VIANA & SOUZA, 2011).

Complementarmente, Bunzen e Rojo (2005) chamam atenção para a peculiaridade de a intercalação de textos produzidos em gêneros discursivos diversificados ser elementariedade fulcral à composição do Livro Didático assinalar o mesmo processo constitutivo do romance, salvas as proporções dos propósitos comunicativos, segundo os estudos apresentados pelo próprio Bakhtin. Nas mesmas condições, ambos os autores esclarecem que a Teoria Dialógica consagra o Livro Didático como um gênero discursivo cuja construção de si é híbrida, pois parte de um coletivo de gêneros reunidos e alinhavados propositalmente para um fim específico, havendo nesse fazer uma tipificação composicional específica, a qual encontra guarida no que o Círculo postulou como sendo uma heterogeneidade constitutiva de vozes, estilos, gêneros e linguagens sociais passíveis de serem acionadas à “produção de um enunciado num gênero do discurso que pode, perfeitamente, trazer para o seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 79).

Não obstante a todo o debate e ao trabalho sobre a natureza do Livro Didático, o presente documento não almeja desconsiderar ou diminuir a importância dessa questão para os estudos dos materiais pedagógicos, muito menos para as práticas de ensino, para as práticas de ensino. Inclusive, às vistas de toda a riqueza e produtividade epistêmica, qual também seus reflexos metodológicos no fazer docente e nos estímulos aos usos discentes, dentro e fora de sala de aula, considera-se que o Livro Didático é rico à averiguação das representações discursivas que orquestram em si para a apreciação na experiência de escolarização de toda a gente brasileira.

Sobremaneira, esse material didático consiste não apenas em uma ferramenta de suporte às ensinâncias, mas também como um lugar de fala, pelo qual os brasileiros buscam se

ver, se conhecer, se compreender e representar-se uns aos outros. Ou seja, como um instrumento que busca levar a cultura escolar às instituições de todas as partes do território nacional, entende-se que o livro didático precisa garantir o seu reconhecimento por todas essas regiões e cidadãos, contemplando seus lugares e dando visibilidade às suas formas de ser e de viver. Portanto, entende-se que essa ferramenta pedagógica também é um expositor didático da brasilidade no sendo étnico, cultural, racial, religioso, genérico, sexual, político, econômico, natural e ideológico. Então, ainda que seja claramente um produto de mercado, por mais que atenda a regulações normativas públicas, como o PNLD, trata-se de uma mercadoria e também precisa ser lida como tal, demandando que o seu consumidor tenha especial atenção ao lugar que o livro didático dispõe para cada sujeito, bem como para os valores que aparenta agregar a cada qual.

Isso porque é inequívoco que o Livro Didático organiza consigo – e para outrem – um coletivo de recortes do mundo que será iluminado em sala de aula segundo a finalidade precípua de promover diálogos construtivos da percepção de realidade que o corpo discente erigirá no diálogo estabelecido entre os discursos didatizados pelo Livro Didático e as suas experiências pregressas e concomitantes, na existência para além da escola. Partindo dessa compreensão, há aclarada uma linha ideológica que fia as tramas, que une os textos que corporificam o Livro Didático, haja vista que esses textos outros são selecionados com vistas a ofertar visões de mundo ao discente que corroborem com o ponto de vista pelo qual a autoria do livro almeja que o real seja visto/lido. Por essa maneira, há vários discursos presentes no livro que ofertam ao alunado os autores de *Português: Linguagens* querem dizer, mas fazem uso de vozes outras, de recortes de vozes outras ou de enquadres de vozes outras para dizer, para dar a saber, e, com isso, orientar a leitura de estudantes acerca daquilo que abordam, deixam de abordam.

Notadamente, tem imperativa valia evidenciar também que, não raro, o livro didático assume não apenas o papel de prescritor curricular, mas também de aula, ficando a figura docente subordinada à sequência conteudística e ao passo a passo que o livro organiza para a progressão de assuntos, objetos, habilidades e competências de ensino. Essa realidade pode ser pressionada pela gestão escolar e mesmo pela sociedade, que entende no livro uma materialização do que as políticas educacionais apregoam como sendo determinado ano escolar, nível escolar e ciclo educacional. Com isso, por mais que o livro possa significar um recurso amparador não apenas da prática docente, mas de base de consulta para o alunado, ele também atua, noutra ponta, como um custo à autonomia docente, já que assume o

acontecimento da aula e culmina por coisificar o professor, que se torna um instrumentalizador do livro, ao passo que se humaniza, fazendo do livro didático algo dotado de sabedoria, conhecimento, *expertise* e sensibilidade – um humano.

Com base nesse entendimento, faz-se rico à pesquisa em andamento observar como a costura desses textos ou integram e compõe um texto outro, um enunciado concreto único, ou se organizam como uma coletânea bibliográfica de referência à experiência escolar – quiçá sendo ambos. Ora, ratifica-se que os dois horizontes ofertam a tessitura ideológica como o elo que não apenas agrupa vozes, discursos e pontos de vista, mas urdem uma materialidade ideológica cuja efetiva autoria se dilui protetivamente no processo didatizador de tragar autorias outras e organizá-las para dizer por meio delas o que se pretende levar à partilha, à negociação de sentidos que apreendem o mundo pela experiência da escolarização.

2.5 Verbo-Visualidade Dialógica: produção de sentidos intersemióticos nos manuais escolares

*“Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas,
continuarei a escrever”*

Clarice Lispector

Dialogando com o excerto de Lispector, a linguagem na perspectiva bakhtiniana é justamente a expressão dessa ânsia humana de buscar sentidos para si, para outrem, e para pôr-se no mundo, qual também fazer-se mundo. Dessa forma, os sujeitos traduzem-se em linguagem, ao tornarem-se acontecimentos de si mesmos, situados social e historicamente em contextos e eventos comunicativos específicos, únicos e irrepetíveis, que os possibilita acontecer através da interação verbal. Nisso, entende-se, dialogicamente, que todo engenho humano é uma manifestação de si que dá a dizer desse sujeito à sociedade, elaborando imagens a partir da operação de signos ideológicos que projetam discursos, urdem pontes de sentido. Logo, à luz dessa teoria, o humano aciona elementos da cultura para tornar-se texto em sua relação consigo e com outrem, havendo, portanto, uma expansão da noção de palavra, de texto e de discurso, em face de esses aparatos nocionais bakhtinianos transcenderem o aspecto formal que classicamente os tipifica para serem percebidos como fenômenos da comunicação humana pelos quais esse humano se faz vivo para si e para outrem.

Um aspecto basilar da resignificação dos conceitos de palavra, textos e discurso diz respeito à perspectiva de verbo-visualidade, a qual não foi explicitada nesses termos por Bakhtin, mas seus intérpretes e estudiosos assinalam como uma latente compreensão do teórico russo ao se referir às práticas de produção de signos e de linguagens pelos sujeitos, da

mesma forma que outros membros do Círculo igualmente insinuam a referida questão. Por exemplo, em “*Discurso na vida e discurso na arte*, ensaio de Volóchinov, abarca-se o contexto extraverbal do enunciado concreto, sendo este parte relevante de um discurso, uma vez que os sujeitos falantes devem compartilhar da situação espacial para que haja sentido e significado na comunicação” (SILVA, 2020, p.44). Logo, o teórico averba que a construção de sentidos negociada na interação verbal advém não apenas dos recursos linguísticos que compõe o enunciado concreto, mas em igual relevância dos aspectos pragmáticos presentes na enunciação.

Nas palavras do próprio, o que se entende por discurso verbal “nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 4), inclusive por sua realização material se dar igualmente consoante elementos extraverbais que organizam e situam os textos e os discursos em suas materialidades discursivas, estando tal arranjo diretamente ligado à composição da qual Bakhtin trata ao teorizar os gêneros do discurso. Assim sendo, toda propriedade extraverbal “se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 6). Destarte, frise-se, compreender o discurso em sua manifestação extraverbal “trata-se de conhecer e de considerar o espaço, os componentes desse meio discursivo, o tempo, o envolvimento dos interlocutores, o olhar, os gestos e a entonação em torno do objeto discutido” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 6), já que em tudo isso há agência de signos da cultura que têm inequívoca agência na negociação de sentidos realizada na interação verbal.

Para evidenciar a suma importância desse aspecto da enunciação, recorrendo à Volóchinov (1976), o todo de um enunciado é passível de ser acessado tão somente quando englobada a sua atmosfera viva de realização. Isso em função de que os fatores extralinguísticos, da exterioridade da língua, computam condicionante basilar ao entendimento global daquilo sobre o que se diz algo e negocia sentidos. Acerca dessa compreensão, há em Bakhtin (2000) uma ressonância, pois o autor assinala que o sujeito, ao projetar a execução do objeto de sentido, enquanto produtor de discurso, seleciona não apenas questões linguísticas que engendram o dizer – como o léxico, a sintaxe, o gênero discursivo *etc.* -, assim como aspectos outros, qual o estilo e a forma composicionais, a esfera de produção e a de circulação e a prosódia (para textos orais e oralizados). Ou seja, o locutor opera com recursos tanto linguísticos, portanto, verbais, como extraverbais.

Dessa maneira, o linguístico e o extralinguístico, o verbal e o extraverbal, diluem-se na

produção de si mesmos - porém, não se confundem -, consoante dinâmicas da cultura viva que suscita os sujeitos a produzirem enunciados a partir da leitura de enunciados outros, os quais significam não apenas pela palavra alfabética, mas pela palavra signo. E “o signo, segundo Volóchinov (2017, p. 94), 'é um fenômeno do mundo externo', sendo, por sua vez, concebido e compreendido em sua relação com os outros signos, com outras imagens, sons e formas, em uma cadeia ininterrupta de criações ideológicas” (SILVA, 2000, p. 48). Salientando-se, por conseguinte, que “todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos visuais icônicos são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101), havendo, conclusivamente, uma natureza correlacional entre o verbal e o extraverbal.

Com base, principalmente, nesses estudos de Volóchinov e de Bakhtin, Brait expande a teorização conceptual de verbo-visualidade na Teoria Dialógica, bem como ilustra procedimentos metodológicos e fazeres analíticos em que a Análise Dialógica do Discurso descontinua os esforços investigativos do verbo linguísticos e o direciona inclusivamente aos aspectos visuais icônicos constitutivos do enunciado e do seu contexto enunciativo.

A partir das relações significativas retroalimentativas entre palavra, signo e ideologia, Brait (2011, p.95) sintetiza que “um momento de formalização da possibilidade de estudar o discurso, isto é, não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa, entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos”, estando em Marxismo e Filosofia da Linguagem, de Volóchinov, a concretização epistêmica desse entrelace analítico. No mesmo sentido, Guedes (2015, p. 49) complementa sobre os estudos de Bakhtin e Volóchinov, qual também os desdobramentos encabeçados por Brait, que “a noção do produto ideológico como detentor de significado, parte de uma realidade, natural e social, que sempre remete a algo situado fora de si mesmo, refletindo e refratando outra realidade que lhe é exterior”, estando nesse processo a materialização deste produto ideológico em signos, os quais podem ser discursos materializados por palavras ou verbo-visualmente manifestados.

Por tal horizonte, a noção de ideologia é muito cara à Teoria Dialógica, haja vista que “tudo que é ideológico é um signo e sem signos não existe ideologia” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 32), estando todos os signos existentes em função de empreendimentos ideológicos, da mesma forma que são os signos que constituem e dão materialidade às ideologias, pelo discurso. Logo, os signos medeiam as relações do humano com o mundo social, com a realidade, de forma que é o signo – e sua carga ideológica – que executa o processo de

construção e significação do real, esse real que compreende em si as interações verbais, ao ponto que é igualmente por elas edificado. Assim, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos e estes são mutuamente correspondentes, pois tudo que é ideológico possui um valor semiótico de representação, seja o signo verbal, como a palavra, seja o signo não-verbal, como a imagem” (GUEDES, 2015, p.49).

Entretanto, ressalte-se que “o signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (VOLOCHÍNOV, 1981, p.37). Em virtude de tal premissa, à perspectiva dialógica é basilar o entendimento de que “o signo ideológico também reflete e refrata a realidade de cada esfera ideológica a seu modo, podendo distorcê-la, ratificá-la ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (GUEDES, 2015, p.49). Disso advém a concepção de que “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, *etc.*” (VOLOCHÍNOV, 1981, p.37), já que “o caráter refratário do signo é natural, pois uma comunidade linguística é constituída de uma variabilidade de grupos por vezes distintos, os quais ressignificarão os signos a partir das suas vivências peculiares e seus usos particulares” (GUEDES, 2015, p.49), estando esse processo demasiado vinculado às dinâmicas oriundas do contexto social e histórico que urde a avaliação ideológica e as próprias ideologias.

Com base nos estudos sobre as noções de palavra, signo e ideologia segundo a perspectiva dialógica, orientando-se pelas lentes enunciativas, toma-se essa visão de Bakhtin e de Volóchinov como alicerces para a teorização da verbo-visualidade como realização discursiva produzida por meio de signos, cujos sentidos de constituem pela cultura e são negociados pela palavra, de modo que a verbo-visualidade se exprime pelo extraverbal, mas está impresso na sociedade, simbólica e significativamente, pelo verbal. Quanto a isso, Volóchinov frisara: “tudo o que é ideológico possui um valor semiótico” (VOLOCHÍNOV, 2006, p.33), o que posteriormente autorizou a interpretação de que o signo como um fenômeno do mundo exterior “possui um aporte material, como, por exemplo, o som, a massa física, a cor, o movimento do corpo e outras formas de se materializar os efeitos de sentidos ideológicos adquiridos ao longo das inter-relações sociais na história dos sujeitos” (BARONAS, 2013, p.28).

Nos termos do próprio Bakhtin (2003, p.85), em *O autor e a personagem na atividade estética*, verifica-se, quanto ao extralinguístico e à verbo-visualidade que

A criação verbalizada não constrói forma espacial externa, porquanto não opera com um material espacial como a pintura, a escultura, o desenho; seu

material é a palavra (...); no entanto, o próprio objeto estético, representado pela palavra, evidentemente não se constitui só de palavras, embora haja muito de puramente verbal, e esse objeto da visão estética possui uma forma espacial interna artisticamente significativa, representada pelas palavras da mesma obra, (enquanto na pintura essa forma é representada pelas cores, no desenho pelas linhas, de onde tampouco se conclui que o objeto estético correspondente seja constituído apenas de linhas ou apenas [de] cores; trata-se precisamente de criar um objeto concreto de linhas ou cores) (2003, p. 85).

E mais: em termos teórico-metodológicos, Brait (2013, p.39) esclarece que “O termo verbal será compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e, da mesma forma, visual abrangerá a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo *etc.*”. Como desdobramento dessas premissas, demanda destaque à natureza semiótica de texto na mesma medida que à concepção ideológica, ultrapassando-se a dimensão estritamente verbal, a fim de reconhecer igualmente o “visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto, de sua arquitetônica de responsabilidade, de sua inerente propriedade de constituir-se resposta que necessariamente engendra perguntas” (BRAIT, 2013, p.39).

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin expõe a sua visão ampliada de texto, a qual tacitamente alude ao extralinguístico e ao verbo-visual, sendo ambos quase que inalienáveis à perspectiva enunciativo-discursiva da teoria bakhtiniana:

Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). [...] Há uma complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado pelo pesquisador que interroga, faz objeções, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 311).

Por outro lado, complementando os estudos do Círculo quanto à natureza da palavra e do signo, Medviédev, na sua obra *O método formal nos estudos literários*, clarifica que “Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas *etc.*” são produtos de ordens semióticas distintas, entrelaçadas, estando à produção de signos arraigadas às essências extralinguística e verbo-visual tanto quanto a verbal (MEDVIÉDEV, 2012, p.48).

Além de que

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48).

Em suma, infere-se com base nos pressupostos dialógicos explicitados que “a teoria bakhtiniana pode incluir, na materialidade semiótica da linguagem, além do verbal e do visual, o sonoro, o sensorial, dentre outros, ao fazer referência aos elementos musicais, de forma que textos multissemióticos venham a ser explorados numa perspectiva dialógica” (GUEDES, 2015, p.55). Ou seja, a partir da noção de palavra e de signo derivados da perspectiva discursiva do Círculo, o texto enquanto matéria do discurso se compõe, portanto, desses signos que se traduzem em dizeres, em palavras que são, por fim, a corporificação verbal e extraverbal do discurso, são entes da enunciação e, por fim, do próprio enunciado concreto.

Complementarmente, Brait (2013) pontua a necessidade de se lançar clareza às questões extraverbais nos textos, segundo a perspectiva semiótico-discursiva da Teoria Dialógica, em atenção aos efeitos de sentido que tais formas extralinguísticas produzem junto às linguísticas:

[...] não se pode ater à ideia simples e redutora de que o gênero comporta forma de composição, estilo e tema, mas implica, necessariamente em diferenças textuais e discursivas, a hipótese sobre a importância da verbo-visualidade. Nessa percepção, o elemento visual articula-se com o verbal de várias formas de acordo com cada enunciado, interferindo na forma de composição, no estilo e, consequentemente, nos temas textuais que são produzidos (BRAIT, 2013, p. 63).

Entretanto, vale ressaltar sobre os gêneros do discurso que:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Ou seja, os aspectos extraverbais compõem a materialidade textual em conformidade

com as possibilidades realizativas do discurso em uma premeditada coletividade de situações interacionais, segundo as quais os interlocutores situarão seus enunciados a partir dos gêneros discursivos e das esferas de produção e circulação. Logo, a utilização de recursos extraverbais em um enunciado é operada pelo sujeito em função de seu discurso contar com essa possibilidade realizativa, qual também desses dispositivos disponibilizarem potencial significativo adicional às produções de sentido dialogadas entre o locutor e seus interlocutores. Assim, mais do que somente elementos caracterizadores da composição do gênero, recursos verbo-visuais icônicos detêm desempenho nodal à construção de sentido, atuando como complementos, como orientadores e, por vezes, como protagonistas desse processo semântico-enunciativo.

Conclusivamente:

o texto deve ser analisado, interpretado e reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria em textos ou conjuntos de textos veiculados, por exemplo, pela Internet (BRAIT, 2013, p.39).

Com isso, a relação enunciado/texto se põe em paralelo à relação extraverbalidade/verbalidade, de forma que faz-se indelével situar na teoria bakhtiniana o discurso como cerne, havendo na proposição significativa o foco da interação, da produção de enunciados, os quais, por isso, são maiores do que o verbal, pois são maiores do que o texto, ainda que sejam indissociáveis o visual do verbal e o enunciado do texto.

Sob as lentes da verbo-visualidade como elemento constitutivo da confecção de enunciados e, conseqüentemente, de sentidos, haja vista sua posição nevrálgica na materialização de discursos, os livros didáticos são encarados como enunciados concretos cuja presença de recursos verbo-visuais atendem muito mais do que à composição do gênero, mas basilarmente aos intuítos discursivos dos interlocutores. Esses encontram no extralinguístico instrumentos de orquestração de suas intenções discursivas, de maneira que toda verbo-visualidade empregada no texto do manual – produzido pela bricolagem de outros textos – ali está consoante uma proposição ideológica, sendo signo ideológico, como bem defendeu Volóchinov (1981).

Assim, a presença de recursos visuais icônicos visuais nos livros didáticos deve ser

entendida como estratégia discursiva da confecção desses enunciados em prol da materialização de uma dada orientação ideológica quando da circulação desse texto na sociedade. Logo, o elemento visual comuta-se em texto em face de ser esse o seu propósito de existir: enunciar. Portanto, o visual é tão palavra quanto o verbal, pois ambos são a matéria pela qual o enunciador traz à tona o seu dizer e o mesmo se põe em diálogo na interação – não cabendo, sob qualquer pretexto, a alienação do aparato visual das análises discursivas, sendo-o, por fim, palavra/signo verbo-visual.

2.6 O Ensino de Língua Portuguesa e o Livro Didático de Português

*“A palavra é o instrumento
Irretorquível da conquista
Da liberdade”*

Rui Barbosa

Mirando na particularidade do livro didático de Língua Portuguesa, ao que já fora deslindado nas linhas pregressas são acrescentadas as particularidades do ensino da língua nacional, majoritariamente em contexto de língua materna oficial, mas também ciente de sua amplificação no contexto de língua franca dentro do território brasileiro.

Conforme a urdidura da educação formal no Brasil, a forja da escolarização, da disciplinarização, da legislação específica e da curriculização dos conteúdos, com os destaques da divisão dos currículos por faixa etária, ciclo, zona urbana e rural, e por gênero, estando tudo isso envolto em um quesito distintivo mais imperativo: a divisão de classes. A posição social ostentada por uma pessoa sempre se revelou de abissal relevância nos desígnios de sua educação doméstica e formal, pois delineia e segue desenhando os acessos à cultura letrada (vulgo hegemonizada) ao vozeamento ou ao silenciamento dos saberes subalternos, aos espaços de escolarização, tanto dentro do país quanto fora dele, além de determinar a possibilidade de ingresso no ensino superior e, de igual forma, a sua negação. Diluído nesse encontro de águas turvas, as questões de gênero se apresentam: às mulheres pobres, a educação se destinava/destina aos afazeres domésticos de suas casas e das possíveis residências em que haveriam/haverão de trabalhar, dando suporte a outras mulheres mais abastadas e a homens de posição; já aos homens, a educação se voltou à profissionalização dos mais pobres, cunhando-se, com isso, uma massa obreira e operária, enquanto que aos homens ricos se delegaram as letras, as leis, as ciências, os engenhos políticos e as artes.

Resguardados os ajustes do deslocamento histórico, 1o que se apontou ao longo da verificação da orquestração escolar e de ensino da língua ao longo dos séculos, no Brasil, a clara uma caminhada iniciada ainda no século XVI, com os jesuítas, e que culmina na aprovação da BNCC, no presente século XXI, em que pouco mudou no tangente aos engenhos educacionais arquitetados pelo estamento classista da sociedade. Ou, em termos mais nítidos, apontados pela teoria Marxista, a ordenação do acesso e do proveito da Educação segue afixada a partir da posição de cada sujeito na pirâmide societária, estando o acesso dos menos abastados condicionados a benevolência da classe hegemônica. E, a escola se apresenta como esse ambiente, afluindo-se “práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores, nutricionistas, etc.) [que] emergem em colaboração com outros sujeitos (especialmente aqueles que são chamados de “alunos”)), havendo uma regularidade nessas práticas e uma filiação das mesmas ao universo discursivo pedagógico (BUNZEN, 2009, p. 112).

Principiando o debate acerca do livro didático de Língua Portuguesa, faz-se mister esclarecer, mais uma vez, que o artefato em glosa está sendo concebido como aquele produzido específica e diretamente vocacionado ao uso em contexto de educação formal, depositário de diretrizes, sistematizações, explorações e avaliações previamente urdidas e assinaladas à luz de ordenações institucionais promotoras e reguladoras. *Ipsis verbis*, por mais que seja reconhecida a pertinência e valia do uso do livro didático fora da sala de aula, como recurso de acesso a conteúdos, conceitos, atividades, avaliações e reforços, tanto para o alunado quanto para os docentes, não se reconhece, assim, uma dicotomia, mas somente um uso secundário à natureza do livro didático. Dito isso, assinala-se que o lugar de realização efetiva do livro didático de Língua Portuguesa é a sala de aula e suas presenças nas práticas de ensino escolar, alinhando-se, dessa maneira, em face da particularização do métier analítico ao contexto de ensino e aprendizagem da língua, os termos em que se inquirirá essa ferramenta de suporte à ensino escolar da língua portuguesa.

Em seguimento ao tratado, afixa-se “a escola moderna como uma esfera de comunicação humana que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso nas variadas atividades de linguagem que se dão em espaço-tempos sóciohistóricos” (BUNZEN, 2009, p.112). A causa desse posicionamento recai no entendimento de que, na égide de uma matriz sociológica acima de quaisquer outras de ordem psicológica, uma esfera comunicativa se traduz por meio do ambiente em que são compreendidas a interação verbal, a enunciação e a sua materialização em gêneros do

discurso que operam e são operadas, qual também constituem e são constituídas pela cultura (BAKHTIN, 2000; MEDVEDEV 2012; VOLÓCHINOV, 1988). E, a escola se apresenta como esse ambiente, aflorando-se “práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores, nutricionistas, etc.) [que] emergem em colaboração com outros sujeitos (especialmente aqueles que são chamados de “alunos””, havendo uma regularidade nessas práticas e uma filiação das mesmas ao universo discursivo pedagógico (BUNZEN, 2009, p. 112).

Designando a escola como esse lugar de discursos de ensinância, em que se empreende uma identidade de instituição de “produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para andamento da própria esfera) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles relacionados (fazer chamada, copiar da lousa, ler em voz alta, preparar reunião de HTPC, etc.)”, reconhece-se, por conseguinte, sua natureza de ambiente de interpretação e recepção de discursos da experiência escolar e das vivências não pedagógicas que a própria comunidade faz adentrar à escola (BUNZEN, 2009, p.112). Inserem-se nesse universo uma produção e uma circulação de discursos e, para tanto, de gêneros discursivos que podem ser descritos a partir de duas categorizações: os gêneros escolares, originários das demandas interacionais da experiência escolar – como os diários de classes, as cadernetas, as provas escolares, os boletins e os livros didáticos – e os gêneros escolarizados, aqueles que são trazidos à escola e didatizados na inter-relação entre o mundo escolar e o mundo exterior no processo de construção de conhecimento e formulação de saberes – como os livros de literatura, os editoriais jornalísticos, as charges, as letras de música, as piadas e os videoclips.

Disso suscita-se a reflexão: os gêneros escolarizados são aqueles do mundo da vida vivida, selecionados para sofrerem um processo de didatização que os aloque em práticas de ensinância, as quais fomentem sua apreciação pelo alunado enquanto materializações linguísticas, quase sempre com enfoque linguístico normativo, genérico, em função daquilo que os operadores do Estado levam a gestão educacional a reconhecer como necessário à escolarização. Exemplar desse movimento é a presença massiva de gêneros jornalísticos e midiáticos ao longo de toda a experiência escolar, o que pode imperativamente indicar uma necessidade de se preparar a população para “consumir” os jornais, os telejornais, os radiojornais, dentre outros, isso em um país onde a imprensa vive uma história controversa e conturbada entre a censura e o conluio com forças autoritárias de dominação das massas, qual constantemente se tenta infligir igual controle e desmonte à produção artístico-cultural. Tudo isso em um país onde se incutiu nos nacionais o mito do Paradigma da Neutralidade como

cerne da produção jornalística, divulgando a falaciosa mítica verdade jornalística como uma transmissão neutra de fatos, dados, posicionamentos ou eventos, como se possível fosse à linguagem se realizar humanamente desconsiderando as 1visões de mundo e as valorações que os sujeitos que dela fazem uso operam ordinária e involuntariamente (BAKHTIN, 1990).

Por outro lado, note-se que os gêneros escolares, salvo raras exceções, não sofrem o processo de didatização a fim de serem pensados, avaliados, criticados, produzidos e refletidos pelo inverso de sua finalidade precípua, mas a partir da atividade criadora, aqueles textos aos quais são cotidianamente submetidos. Assim, o contato do alunado com tais gêneros se realiza sem nenhuma negociação de sentido que não esteja norteadada pela autoridade dos instrumentos de avaliação escolar. Consoante a análise desvelada, aos discentes só é dado a saber que a prova é um instrumento avaliativo, a chamada é um instrumento avaliativo, as anotações podem ser um instrumento avaliativo, os seminários são um instrumento avaliativo, as redações são um instrumento avaliativo etc., figurando em suspenso, ou mesmo negada, a compreensão desses gêneros enquanto exercícios de uso da língua, exercícios de poder através da língua, marcadores linguísticos de autoridade por meio da língua, sobre os quais estudantes não recebem espaço para pensar, problematizar e agir como produtores, como usuários críticos e autônomos, mas apenas é ensinada a obediência ao caráter prescritivo desses textos. Dito isso, como se realiza uma educação que situa o alunado como agente de sua própria aprendizagem se ainda tanto se faz para exercitar a verticalidade das relações sociais escolares? Como práticas de ensinância advogam pela Educação Libertadora se ao corpo discente ainda vigora o dissensual conflito paradigmático entre um ensino de língua que faça do aprendiz seu educador, porém até onde a autoridade exercida pela escola achar que garante a permanência do estado de coisas? Não seria uma farsa?

Pior ainda é verificar a insípida reflexão que a própria classe educadora realiza quanto a isso. Tais instrumentos avaliativos já são demasiado cristalizados nas práticas escolares a ponto de se verificarem como medidores irretocáveis de aferição da construção do conhecimento, do saber, da valia e da eficácia/eficiência quantitativa das experiências de ensinância. Em não havendo aberta e franca discussão sobre isso nos cursos de formação de professores, quiçá haveria uma apreensão desses instrumentos como elementos de exercício de ensino e aprendizagem, como também de meta-avaliação. Uma certeza, porém, reluz no horizonte, se é possível mensurar por quantidades ou níveis a aprendizagem de alguém, já nisso uma quimérica assertiva na qual a escola tenta ratificar suas ações, por meio das avaliações sistêmicas de grupo/de rede decerto que não é. Pois então, não seriam as

experiências de uso da linguagem, a sua realização genuína competente, a exemplar condição de avaliação da experiência das práticas do ensino escolar?

Dessarte, a produção de discursos na/pela escola decorre de sua orgânica de aulas, reuniões, feiras de ciências, gincanas, apresentações culturais, seminários, excursões, preenchidos por textos verbais e visuais icônicas. Tais discursos textualizam pontos de vista, filiações ideológicas e mundivisões dos plurais olhares trazidos à escola pela heterogeneidade de sua comunidade. E mais, a presença de textos outros, levados ao ambiente escolar por sua vinculação à vida social genuína, tanto em contextos didatizados – como o uso desses gêneros em práticas educativas – quanto em situações de consumo alienado da finalidade pedagógica da instituição – como a leitura de jornais e seus diversos gêneros pelos funcionários da escola, a leitura de postagens em redes sociais pela equipe e pelos discentes etc. Posto isso, a escola orna em si, por motivações variadas e finalidades profusas, múltiplos discursos materializados em numerosos gêneros, sendo que esses atuam imbuídos de acentuações valorativas e significações que sofrem as intercorrências de transitarem entre o mundo externo e o interno, num intercruzamento de esferas (FARACO, 2003).

Logo, a dinâmica dos discursos existente na escola se faz vívida dentro de seus gêneros ordinários, dentre os quais está o livro didático. Tem-se por resultado o fato de que o próprio livro didático possui uma composição *suis generis*, a qual resguarda uma coletânea de textos de autorias diversas – portanto, diversificadas vozes -, reunidas e alinhadas em favor de um propósito discursivo delimitado pela intenção de dar um tom aos conteúdos dados a ensinar, ou seja, valorando-os. Assim, a seleção de textos que dão corpo ao livro didático, sejam textos verbais ou visuais icônicos, atende a um intuito discursivo que é o elo entre toda a composição. No relativo ao livro didático de Língua Portuguesa, isso não se mostra diferente, mas sim potencializado na forma desse artefato produzir e tencionar as construções de visões de mundo que o estudo da língua opera. 1

A partir desse horizonte, conclama-se o olhar crítico acerca tanto do fazer educacional empreendido pela escola quanto da índole ideológica, ideologizada e ideologizadora da instituição educacional formal e de seus instrumentos didático-pedagógicos, qual figura o livro didático. Nos termos de Soatman (2017, p. 77), “o Livro Didático é, hoje, inegavelmente, o instrumento mais utilizado na sala de aula. [...] Entretanto, cabe ressaltar que o livro didático é, antes de tudo, uma ferramenta política e social”, o que estabelece diálogo com a justa posição de Barton (1991). Para o autor, a escola e seus instrumentos de ensino atuam sobre seu alunado por meio de representações sociais valoradas entre o papel

que é chancelado assumir e o que não é dentro da sociedade, de modo que cria protótipos de sujeito-educando como processo de produção de um outro, o protótipo de sujeito-cidadão, através das visões que a comunidade escolar assume como ideais – ou encontra-se verticalmente levada a assumir oficialmente, no cumprimento dos desígnios da gestão educacional -, qual também se apresentam ora sutil or1a agressivamente nas ferramentas de ensino, havendo aí a presença imperiosa do livro didático (BARTON, 1991).

Essa circunstância tem legítima apreciação ao longo da própria história da escola e da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, aos moldes do que havia sido experimentado na Europa, como abordado no Tópico I. Outrossim, o caso do livro didático de Língua Portuguesa se insere na agência do Estado de produzir, através da Educação, uma forja de cidadãos que assumam e atendam aos seus interesses – propósito esse que não é de todo um malefício, caso seja explicitado à população e endossado por ela, consoante um projeto nacional de desenvolvimento de cidadania universal, advogado pelos e para esses sujeitos, na adoção por livre arbítrio e faculdades assumida.

Em sua função de subsidiar instrumentalmente o ensino da língua, o livro didático de Língua Portuguesa se insere nas práticas de socialização, construção e significação (social, afetiva, valorativo-moral...) de conhecimentos e saberes, haja vista “que a escola é um lugar de aprendizagens e de construção de conhecimentos sobre vários objetos do mundo material e simbólico” (BUNZEN, 2009, p.114), havendo sobre esse lugar, essas aprendizagens e construções o peso das ideologias que subjazem a sociedade, as instituições e os sujeitos. Dessa maneira, fica, então, estabelecido que “a sala de aula está sendo compreendida como um espaço de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva” (BUNZEN, 2009, p.114), mas sem quaisquer propensões a neutralidades utópicas ou distópicas, pois a interação humana em nada se aproxima da quimérica isenção de verdades ideológicas, conforme grupos de poder assentados no1 gozo das hegemonias labutam para falsear, sob o fito de alienar as massas subalternizadas.

Ao integrar a ensinança da língua, o livro didático traz consigo todo o universo ora revelado em suas páginas, pois foi composto permeado por tais perspectivas. Assim, o livro detém as visões de mundo de seu autor, do mercado editorial, do Estado – haja vista que esse cria instrumentos para exercer a dita regulação, como os currículos, os parâmetros, as leis da Educação e o próprio PNLD -, do que se conjectura ser almejado pelas instituições escolares, do que se cogita ser buscado pelo corpo 1docente, do que se compreende estar no gosto da

sociedade e das famílias dos discentes... Assim sendo, essa ferramenta significa uma trama de tantos fios, cada qual com seu viés ideológico e as materializações dessas ideologias nas experiências de autoria que compõem o livro didático, sendo, portanto, requerida a explicitação à sociedade dessa parcialidade ideológica que o ensino e seus instrumentos portam. E, destarte, todo o processo de ensinância partilha do mesmo fenômeno, havendo no manual e na figura docente os seus agentes didáticos¹ mais expressivos, igualmente jamais neutros ou neutralizáveis.

Descende do ilustrado a ciência de que “na escola, acontecem várias atividades de linguagem e de construção do conhecimento nos mais diversos tipos de interação entre os sujeitos e os textos” (BUNZEN, 2009, p.115). Textos esses de naturezas plurais e de ocorrências igualmente não homogêneas no cotidiano escolar, mas cuja origem daqueles que primordialmente ganham apreciação nas práticas de ensinância em sala de aula é o livro didático de Língua Portuguesa, denotando, por isso, a irretorquível importância de se prestar substantiva atenção aos textos do livro didático, em função de sua seleção e organização cumprirem uma proposta discursiva que atravessa o manual como um todo.

Adicione-se, ainda, que, em múltiplos casos, o livro didático é o recurso mais notável de acesso a textos de professores e estudantes, de forma que a orientação ideológica abarcada pela coletânea de textos desses livros constitui uma mundivisão que servirá de lente para a apreensão desses discentes acerca do mundo da cultura hegemonizada. E, decerto, mesmo em contextos mais abastados de fontes de informação e conhecimento, também o livro didático se revela um protagonista nas consultas e embasamentos dos ofícios docentes e das pesquisas discentes, tanto em atividades desempenhadas no seio escolar como em exercícios de planejamento de aulas e em consultas autônomas no espaço doméstico, qual averbam Lajolo (1996) e Soatman (2017).

Sob a exposta condição, lançam-se os holofotes para a composição do livro didático de português como fiduciária de planos de vista do mundo, frames que são elaborados e projetados pelo livro ao corpo discente com vistas a¹ orientar a percepção dessa juventude educanda sobre o mundo. Consequentemente, os textos do livro didático, ainda que coletivos em suas autorias, temáticas, contextos de produção, gêneros discursivos, esferas originais de circulação, composição e estilos, por exemplo, são alocados no livro didático e costurados uns aos outros por meio da linha ideológica que a autoria dessa ferramenta didática imprime sobre seu feito. À vista disso, os textos ilustram ao seu público-alvo um recorte do mundo que é aquele autorizado pelos exercícios de poder que se escondem nas engrenagens de produção do

manual. Consoante a mesma condição, o livro didático se apresenta à figura professoral como esse coletivo de possibilidades de textos em que se pode ser realizado um trabalho meta e epilinguístico, de interpretação e de compreensão textuais, de aquisição dos sistemas da língua, sua fonética, sua morfologia, sua sintaxe, seu léxico etc. Entretanto, a atividade de leitura e a apreensão dos sentidos que esses textos buscam exprimir igualmente se fazem presentes, de forma que há, paralelamente, um trabalho discursivo.

Enfatize-se, que o livro didático possui um lugar social no Brasil que é revestido de certa autoridade, já que ele diz à sociedade que resguarda consigo não apenas informações, conteúdos, saberes e leituras do campo das ciências e das artes, chancelados pelas assinaturas de seus autores, pelo respaldo das editoras que os veiculam, mas também são autenticados pela autoridade dos currículos e dos programas reguladores e avaliativos do Estado. Sem dúvidas que esse artefato possui aceitação e validação social e pedagógica por diversos motivos advindos da história da escolarização e disciplinarização dos saberes, a qual se funde justamente com a história do próprio livro didático no país. Todavia, carece de destaque “a importância de discutir os diferentes estilos didáticos para apresentação dos objetos de ensino, procurando definir como os diferentes caminhos metodológicos proporcionam também diferentes percursos de ensino e de aprendizagem no material didático impresso” (BUNZEN, 2005, 2009, 2013; BUNZEN & ROJO, 2005), evitando-se, com isso, homogeneizações errôneas.

Figura nesse enquadramento a ideiação de que cada livro didático traz uma conjuntura diferenciada em relação a outros exemplares de autores e editoras distintos, mesmo que sempre haja uma coletânea de similaridades em virtude das necessidades de atendimento aos programas curriculares. Ainda assim, os livros devem ser entendidos como lugares de fala autorizados a diversos assuntos, em que as vozes dos docentes encontram reforço ou dissenso, havendo, com efeito, a necessidade de esclarecer que a posição tomada não tem essencialmente efeito positivo ou negativo, mas a forma como ela é posta em contato com os discentes diz muito da educação empreendida: um ponto de vista ou a verdade (?).

Detalhando como o livro didático trabalha o seu lugar de fala, isso se dá por sê-lo “uma seleção de temas, textos, exercícios, ilustrações, avaliações e objetos de ensino intercalados em um conjunto determinado de páginas, que compõe unidades ou capítulos para serem utilizados em um determinado ano letivo” (BUNZEN, 2013, p.363), de modo que tudo nele é, portanto, um lugar de fala para pontos de vista e orientações ideológicas específicas, as quais são selecionadas, tratadas e exortadas ao longo do livro. Contudo, isso não significa que

o público do livro é refém dos discursos que tal instrumento averba, haja vista que seu uso está condicionado às práticas de ensino escolar, o qual se verifica “como uma construção pelos participantes das ações sociais nas e pelas interações cotidianas nas instituições da vida social” (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p.10).

Ainda assim, há imperativa presença do livro didático na sala de aula. Em se tratando da particularidade das aulas de português, o livro assume a dianteira no que diz respeito a ofertar não somente a sistematização, organização e progressão dos assuntos e dos temas, mas também de delinear quais as habilidades, as competências, os conhecimentos e os saberes de leitura, escrita, análise linguística, oralidade, composição, estética e recepção literárias e apreciação de temas da arte, da cultura, do cotidiano e da vida social de forma geral. Além disso, o livro também oferta considerações indicativas alusivas a quando e como explorá-los em classe, assinalando até mesmo os processos avaliativos a serem executados. Ora, mas o corpo docente não é empregado do livro didático de Língua Portuguesa, devendo dele fazer uso apenas naquilo que convier ao planejamento de aula e do curso que estabelece, considerando as especificidades de sua turma, de sua comunidade escolar e da realidade social, econômica, cultura e política de seus discentes, de modo que “o professor é o mediador autorizado das informações contidas no material e o aluno aquele que as acumula” (CARMAGNANI, 1999, p.54).

Todavia, o livro didático tem um custo elevado para as famílias que arcam com a educação privada de suas crianças e jovens, qual também para os cofres públicos no tocante à educação pública, na qual está inserida a maciça volumetria populacional brasileira. Além disso, os livros acabam significando para as famílias a materialização do currículo escolar, de modo que para os responsáveis é nessa ferramenta que conseguem verificar aquilo que percebem como necessário à educação formal de seus infantes. Por isso, o livro didático de Língua Portuguesa figura cumulativamente como instrumento regulador da atuação docente, pois aflora à visão dos responsáveis pelos discentes como meio de acompanhar se a escola está ou não fazendo um bom trabalho, seguindo o que entendem como currículo e fazendo jus ao investimento da compra do livro. Assim, esses familiares pressionam a escola para que o livro seja cumprido à risca e, conseqüentemente,¹ impulsionam “o controle da instituição sobre o trabalho dos professores e dos alunos através do material didático” (CARMAGNANI, 1999, p.54). Esse passo tem por demérito resumir e contingenciar a prática docente ao que é explicitado, autorizado e sancionado pelo livro didático, seu autor, seu conglomerado editorial e demais operadores de poder (econômico, ideológico, político), acarretando em risco à

posição e à reputação professoral quaisquer desobediências ao preconizado no manual, seja na sua sequência ou ordenação seja na rejeição ao posicionamento do livro quanto a temas explorados. Traduzindo, os livros didáticos trazem auxílio aos docentes, mas também custos as suas autonomias didáticas.

Disso decorre a notabilidade de se empreender a escolha de um material didático que advogue conhecimentos e saberes na mesma perspectiva que a escola defende e que o corpo docente assume como verídico e está confortável em exortar e pôr à experiência em sala de aula, haja vista que “mais que qualquer outro material, o LD, [...], é capaz de reunir e organizar em sistema os saberes que se prete1nde ensinar/aprender, assim como indicar, na forma como se apresenta, o tratamento a ser dado à matéria em sala de aula”, conforme Rangel (2002, p.10). Logo, o livro didático de Língua Portuguesa deve trazer consigo uma noção de língua e de linguagem, de usos, de habilidades e competências e de saberes linguísticos vocacionados à efetiva formação discente para a vida autônoma, crítica, reflexiva, responsiva e responsável dentro da cidadania e da plenitude do gozo dos direitos e deveres civis, sociais e políticos dos sujeitos.

Por suas solidezs históricas como centralidade no ensino da língua, a leitura e a escrita quase sempre recebem tratamento especial no livro didático de Língua Portuguesa, qual também ocorre de parte do professorado. Por conseguinte, “é através das atividades escolares, fortemente mediadas pela relação com a escrita, que os sujeitos no papel de alunos constroem uma relação reflexiva e distanciada com a língua(gem) que permite orna-la como um objeto material e simbólico” (BUNZEN, 2009, p.117), ao passo em que a experiência de leitura se dá tanto simultaneamente como em situações particulares de imersão nas práticas de leitura, as quais seguem mantendo alunas e alunos em um contato com a língua que a permite ser vista na interioridade e na exterioridade do sujeito-aprendiz.

Assim, tanto o livro didático quanto a própria prática docente devem se direcionar a um trabalho de “letramento em uma perspectiva sócio-histórica e sua relação com as práticas de linguagem em esferas da atividade humana” (BUNZEN, 2009, p.117), com vistas às dinâmicas de circulação e apreensão de textos e discursos, nos usos ordinários e específicos da língua, na esfera escolar. Por tal envergadura, “questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mais de ‘dois lados da mesma moeda’” (GERALDI, 1987, p. 5), não cabendo sansão no caso do livro didático de língua portuguesa.

Sob tais condições, o ensino da língua precisa encontrar reforço em materiais didáticos que corporifiquem, por fim, o projeto de cidadão e de sociedade que o empreendimento escolar se percebe como agente construtor. Com isso, “se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete” (LAJOLO, 1996. P. 4), de maneira que haja coerência e comprometimento como alicerces da trajetória formativa da vivência escolar. Nisso, em concordância com Lajolo (1996, p.5) de que “todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina”, ilustra-se uma sadia presença do livro didático nas práticas escolares de ensinância da língua, a qual é arquitetada em quatro eixos determinados por Choppin (2004) em forma de funções.

Primeiramente, o livro didático de Língua Portuguesa deve apresentar uma (I) função referencial de modo a ser um suporte privilegiado de conteúdos escolarizados; havendo também a (II) função instrumental, pela qual o livro propõe atividades que acionam à prática as competências e habilidades em desenvolvimento; ainda comporta a (III) função ideológico-cultural, pela qual se reconhece o livro didático como um instrumento ideológico, ideologizado e ideologizador, culturalmente situado no tempo e no espaço, atuando politicamente na formação escolar; e, ainda, a (IV) função documental, haja vista que essa ferramenta tem condições primazes de instrumentalizar um coletivo de textos e discursos capazes de conclamar o alunado à reflexão crítica e responsiva acerca do contexto de cultura em que se apresenta e às dinâmicas dele a que é didaticamente posto em contato (CHOPPIN, 2004).

Com isso, salienta-se, por mais uma vez, que o livro didático de Língua Portuguesa se revela como um avultoso instrumento colaborativo ao trabalho docente e à experiência discente de contato com a língua(gem) em sua multiplicidade de realizações na vida socialmente organizada, seja através da exploração das variadas tipologias textuais seja pela coletânea de gêneros discursivos que embasam experiências de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, além de serem lentes para a visão e compreensão do mundo através da materialidade oral e escrita. Entretanto, soma-se a isso a natureza ideológica e política do livro didático, havendo igual realização no manual de Língua Portuguesa, demandando da docência proporcionar atrelado às práticas de ensinância focadas na leitura e na escrita um outro, cuja especificidade seja a constituição de um sujeito crítico.

Admitindo-se que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2016, p.178),

o ensino da língua não pode ser alheio a tal orgânica dos usos languageiros. Dessa forma, à classe educadora não é passível a alienação de si e do trabalho docente frente ao fato de que “a língua é uma produção social, com uma presença individual nessa produção social. É precisamente por isso que a linguagem é corpo ideológico. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder” (FREIRE, 2005, p.16), pois é de inequívoca necessidade dar a saber e problematizar tais questões junto ao alunado, clarificando que, quando falam, escrevem, gesticulam, cantam... agem com poder e sob poder, existem política e ideologicamente no mundo,

Portanto, à sociedade e ao livro didático, o professor de Língua Portuguesa cabe determinar seu lugar de educador, pois qualquer coisa em contrário a isso reduz o professor à intérprete ou instrumentalizador do manual. Para tanto, as palavras de Paulo Freire (1992, p.9) falam por si: “ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser”. Ou seja, quem nega a identidade política e politizadora tanto da figura educadora quanto dos livros didáticos de Língua Portuguesa age politicamente por meio do cerceamento do direito à formação política, a qual se faz assegurada na Constituição Federal de 1988, qual igualmente está descrita e prescrita na LDB/1196. O saldo de uma educação despolitizada é a vulnerabilização da sociedade, ainda que escolarizada, ao controle inconsciente por aqueles que ditam o apagamento do pensamento crítico e da formação política das salas de aula.

Em virtude do exposto, conclama-se a posição do Círculo de Bakhtin que sentencia a linguagem como lugar de realização das formas ideológicas, as quais se corporificam e agem com/sobre/através a/da sociedade segundo signos linguísticos, materialmente (VOLÓCHINOV, 1999), sendo, assim, ela é “a morada da ideologia conforme fenômeno e realidade social, consoante práticas de interação que produzem, que fabricam o mundo” (HENRIQUES, 2019, p. 476-477). Portanto, e comungando com Choppin (2004), negar o ensino da língua como ideologia é aleijar uma das dimensões da língua e da linguagem por meio de uma didatização precarizadora da efetiva construção autônoma do sujeito-escolarizado – frisando-se impossível desideologizar e despolitizar a Educação, inclusive o livro didático. Logo, a ideologia e as estruturas de poder estão no livro didático, a questão é educar e dar a saber as formas de vida consciente e ideologicamente operantes ou negar o aspecto ideológico da escolarização, do seu currículo e dos seus agentes, empreendendo uma castração dos sujeitos a fim de orná-los mais facilmente adestráveis por vias da alienação

ignorante.

3.1 Masculinidades e Feminilidades: histórias de binarismos e outras formas de ser

“Então Deus disse: 'Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastam sobre a terra'. Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher. Deus os abençoou: Frutificai – disse Ele – e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a”.

(Gênesis, 1º,
24-28º)

Uma das narrativas mais famosas da história da humanidade conta justamente o início do que o Ocidente e toda a cultura ocidental compreendem como homem e mulher. A partir desse discurso deriva quase tudo do que se conhece sobre masculino e feminino, destacando-se que o excerto está no Livro do Gênesis, Capítulo 1, versículos de 24 até 28, e vale salientar que a narrativa bíblica de base judaico-cristã possui dimensões incontingenciáveis, haja vista a importância e o poder do qual o Catolicismo privou ao longo de toda a Idade Média e até hoje detém, em certa medida, no atinente à capacidade de influenciar milhões de pessoas no mundo inteiro.

De acordo com dados da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, de 2017, aproximadamente 2,18 bilhões de pessoas se autodenominam cristãs, representando quase um terço dos 7 bilhões de habitantes do planeta. Desse montante, registram-se 1,3 bilhão de católicos, ou 51,4% da Cristandade, enquanto 36% dos demais cristãos são protestantes, de maioria pentecostal, e 12,6% são cristãos ortodoxos. Por sua vez, dados oficiais do Vaticano, divulgados através do Departamento Central de Estatística da Igreja do Vaticano, por meio do Anuário Pontifício 2017 e do *Anuarium Statisticum Ecclesiae* 2015, explicitam o lugar do Brasil no topo dos países com maiores comunidades católicas no mundo. Segundo o referido órgão do Vaticano¹⁷, 172,2 milhões de brasileiros se declaram católicos.

Entretanto, a Santa Sé assinala ainda que são os Estados Unidos da América o

¹⁷ 1Para maiores informações sobre a extensão da Igreja Católica Apostólica Romana nos 5 continentes, acessar o portal da CNBB no endereço a seguir: <https://www.cnbb.org.br/cristaos-no-mundo-7-bilhoes-de-pessoa-dizem-professar-a-fe-crista-segundo-instituto-de-pesquisa-pew-research/> ou do Vaticano, por meio do seguinte site: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja.html>.

país com a maior comunidade cristã absoluta do planeta, possuindo 246 milhões de seguidores do Cristianismo. Além disso, pesquisa encomendada ao *Pew Reserch Center*, divulgada em 2017, e veiculada no Brasil também pela CNBB, assegura que o Brasil detém mais de 175 milhões de cristãos, ocupando o 2º lugar no *ranking*, seguido pelo México, com 107 milhões.

Some-se a isso que, para além do próprio Cristianismo, a filosofia cristã, a sua dogmática, a sua literatura e a sua influência permeiam outras fés ao redor do globo. O Hinduísmo, o Islamismo, o Budismo e o Judaísmo possuem em sua constituição referências, citações e aprendizagens inspiradas nos ensinamentos do messias dos cristãos, mantendo diálogos profícuos e, por vezes, até pouco claros em sua gênese. Nesse sentido, descortinam-se as aderências, as presenças e as materializações da Cristandade a leste do meridiano de *Greenwich*.

Sobre o dado cenário, tomando por base as crenças hindus, tem-se uma vasta literatura a corporificar uma tradição ligada à presença de Jesus na Índia. Essa passagem do Cristo pelas terras indianas teria acontecido ao longo do reinado do Rei *Shalivahan*, o qual teria estado em pessoa com o Messias cristão (ISTOÉ, 2009). Segundo as escrituras do Hinduismo, datadas de 115 d.C., Jesus era conhecido *Isa Masih*, seu nome em hebraico, e revelou-se na Índia como *Yuz Asaf*, ou o Líder dos Curados, sendo, portanto, um profeta, um curandeiro e um enviado do deus supremo. Essa denominação hindu para Jesus possui variadas formas de escrita e de pronúncia, sendo as sobreviventes dos manuscritos resguardados as seguintes: *Yusu*, *Yusuf*, *Yusaasaf*, *Yuz Asaf*, *Yuz-Asaph*, *Issa*, *Issana* e *Isa* – as quais podem ser traduzidas como “messias”¹⁸.

Outra ponte entre a filosofia ocidental e a oriental se estabelece graças ao período em que um apóstolo de Jesus viveu pregando nas terras da atual Índia e espalhou por aquela região os ensinamentos que o Cristianismo assentou e solidificou pela Europa e, graças às Grandes Navegações, por todo o continente americano e parte considerável da África e da Oceania. São Tomé levou para o Oriente as pregações deixadas por um homem que seria o filho de Deus e misturou-as às crenças do sul da Ásia, garantindo que o Hinduísmo abraçasse a figura do Cristo e a cultura cristã em seu seio. Tal gesto garante à figura de Jesus acessar cerca de 1 bilhão de pessoas a mais, já que a religião hindu é a terceira maior religião do mundo¹⁹.

¹⁸ Outras informações sobre as relações de Jesus com o Hinduísmo e sobre especulações de sua vida entre os 13 e os 29 anos, acessar o link: <https://super.abril.com.br/historia/o-outro-jesus/>

¹⁹ Sobre o Hinduísmo e as relações entre o Cristianismo e as crenças hindus, acessar

Na mesma linha estão as relações entre o Cristianismo e o Islamismo, sendo essa última a segunda maior religião do planeta, com aproximadamente 1,5 bilhão de seguidores. Para os adeptos do Islamismo, ou Islão ou Islã, também chamados de muçulmanos, Jesus é um profeta como Moisés e Abraão, em uma clara coligação entre o Cristianismo, o Judaísmo e o Islamismo. Um quesito peculiar e de suma importância para a reflexão sobre os diálogos entre o Cristianismo e o Islamismo consiste nos vários contatos (não pacíficos) ao longo da Idade Média. Das Cruzadas à Guerra de Reconquista, a Fé foi pano de fundo para os vários movimentos euroasiáticos em busca de poderio econômico, o qual, muitas vezes, implicavam em vastidões territoriais, aberturas de rotas comerciais, diplomáticas, científicas e religiosas. O fato é que, sob o pretexto de libertar a Terra Santa do domínio dos então ditos inimigos do Cristianismo, a partir do ano 1095, sob o chamado do Papa Urbano II, iniciaram-se os 200 anos de investidas bélicas sobre o Oriente Médio, mais precisamente na Palestina. Isso se organizou ao longo de 11 cruzadas, as quais levaram centenas de europeus ao império turco, o que ficou conhecido como “Invasões Francas” pelos povos invadidos. A despeito de êxitos e fracassos, o cerne da questão é que as Cruzadas significaram vinte décadas de intersecção entre as culturas à leste e à oeste do centro meridional da Terra²⁰.

Some-se ao exposto que, ao longo de 800 anos, a Península Ibérica, território europeu a extremo oeste do continente, foi ocupado pelos árabes islâmicos, em um episódio histórico que ficou conhecido como Invasões Mouras ou Invasões Muçulmanas. Essa peculiaridade histórica daquela região legou às suas populações uma série de interfaces culturais, das quais diversas expressões artísticas são facilmente identificadas na arquitetura, como o famoso Palácio de Alhambra na Espanha, e a azulejaria portuguesa, por exemplo, e nas ciências, como os avanços tecnológicos de base náutica que influenciaram a famosa Escola de Sagres e tornaram possíveis as Grandes Navegações²¹. Portanto, as interseções culturais foram demasiado profundas, ao passo em que os contatos ecoaram na literatura, na pintura, no teatro... o que exprime uma capilaridade da cultura moura sobre os cristãos

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2003/030414_religiaohinduismo2.shtml

https://istoe.com.br/33861_O+JESUS+DAS+OUTRAS+RELIGIOES+/

²⁰ Para maiores informações sobre as Cruzadas Cristãs ao Oriente Médio, bem como as influências estabelecidas entre Ocidente e Oriente ao longo desse processo secular, consultar o seguinte portal: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/10/dois-seculos-de-guerra-cristas-entenda-o-que-foram-cruzadas.html>

²¹ Sobre a presença moura na Península Ibérica e o legado cultural desse processo de contato forçado entre as culturas cristã e islâmica, aprofundamentos são possíveis nos endereços a seguir: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-foi-a-ocupacao-moura-da-peninsula-iberica/> e <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3001/7/06.A%20fixa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20povos%20C3%A1rabes%20na%20Pen%C3%ADnsula%20Ib%C3%A9rica%20e%20no%20vale.pdf> e <http://ensina.rtp.pt/artigo/uma-breve-historia-da-azulejaria-portuguesa/>

ibéricos – e seus colonizados nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. Por fim, pode-se dizer que, ainda que sob um contexto de violência, ambas as culturas se abraçaram em solo europeu, apesar das imensas resistências, preconceitos, rivalidades e intolerâncias.

No tocante ao Budismo, crença com aproximadamente 500 milhões de adeptos mundo afora, as relações com o Cristianismo são demasiado curiosas. A princípio, é válido explicitar que o Budismo não deve ser entendido efetivamente como uma religião, principalmente aos moldes da ocidentalidade, mas sim uma filosofia. Justamente por ser um sistema filosófico e não uma instituição ou um credo com alguma organização dogmática rija e sistematização clerical, contabilizar os seguidores do budismo se apresenta uma atividade fadada ao fracasso, estando os números que desse modo de vida dão conta alicerçados na especulação.

Focando nos diálogos, emergem similaridades entre Cristianismo e Budismo: ambos possuem uma coletânea literária sacra, tendo seus livros básicos, a Bíblia e o Dharma, respectivamente, os quais exigem apreensão e exercício de seus seguidores, a fim de promover uma incontornável mudança de comportamento, chamada de metanóia, e inspirar uma confiança, a Fé ou *Shraddha*, de modo que recusa uma ortodoxia em prol de uma ortopraxia²².

Para além do contexto já anunciado, cabe listar que o Budismo tradicionalmente tem adesão expressiva entre as populações da China, do Japão, das Coreias do Norte e do Sul, do Vietnã, do Laos, do Camboja, do Sri Lanka, da Mongólia, do Butão, do Nepal, da Tailândia, do Tibet e da Índia²³. Entretanto, esse seio da Ásia foi alvo de diversas investidas de potências ocidentais ao longo dos últimos séculos, por meio do que ficou conhecido como a Colonização Asiática, fomentada pelo Imperialismo europeu, no século XIX. Lembrando que a Ásia já havia sido objeto de desejo dos europeus ao longo da Idade Média, graças às especiarias, mas a incursão dos europeus no continente ficou restrita aos perímetros alcançados com as Cruzadas, e, posteriormente, com as Grandes Navegações, onde pequenas colônias foram fixadas, com relativo insucesso.

Contudo, a colonização empreendida no século XIX garantiu aos europeus forte presença no território asiático, chegando a consolidar estruturas administrativas e processos de aculturação adensados²⁴, como fizeram os Portugueses, em Goa, e os Ingleses, na Índia,

²² Detalhamentos sobre as bases do pensamento, da organização, da prática e da crença de ambas as doutrinas, cristã e budista, podem ser obtidos no endereço a seguir: <https://www.a12.com/redacaoa12/igreja/cristianismo-ebudismo-semelhancas-diferencas-e-originalidades-ii>

²³ Acerca da expansão do Budismo pelo mundo, acessar o link: <http://elbudismo.weebly.com/paises.html>

²⁴ Informações adicionais sobre o processo imperialista europeu sobre a Ásia pode ser adquirida no site:

país que chegou, inclusive a sediar a coroação do Rei George V e da Rainha Mary de Teck, monarcas do Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda) como seus Imperador e Imperatriz²⁵. Nesses termos, frise-se que a onda de imposição dos europeus sobre a Ásia significa, dentre diversas questões, uma penetração da cultura ocidental naquelas culturas, incluindo o Cristianismo, credo que hoje tem como fieis na Ásia e Oceania 12% da população mundial, cerca de 285 milhões de pessoas, distribuídas majoritariamente entre as Filipinas, a China, a Índia, a Indonésia, a Austrália, a Coreia do Sul, o Vietnã, a Papua-Nova Guiné, o Cazaquistão e Mianmar²⁶.

Em se tratando do Judaísmo, por fim, a religião monoteísta mais antiga do mundo, a qual tem em torno de 12 a 15 milhões de adeptos em todo o mundo, os diálogos com o Cristianismo são tão profundos quanto intrínsecos, haja vista que é em meio à comunidade judaica sob o domínio romano que nasce o próprio Jesus Cristo, segundo a crença cristã aportada na Bíblia²⁷. Deriva disso a formação ética ocidental, basilarmente judaico-cristã, de modo que essas religiões juntas orientam perspectivas morais e éticas ao redor do mundo de modo bastante similar, até em função de o Cristianismo ter as escrituras judaicas como fundamentais ao seu credo, sendo o Pentateuco²⁸ judaico a parte mais importante do Velho Testamento cristão.

Visto isso, aclara-se a magnitude da visão moral e ética – sejam em âmbito dogmático seja secular – de ordem judaico-cristã perante toda a humanidade, pois a mesma se impõe nos

<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/a-colonizacao-asia.htm>

²⁵ Para acompanhar o processo de coroação de George V e Mary de Teck, Reis da Inglaterra e do Reino Unido como imperadores da Índia, acessar: <https://www.dailymail.co.uk/travel/travelsupplement/article3331765/Postcards-royal-journey-Revealing-104-year-old-photographs-King-George-Queen-Mary-s-Indian-coronation-marked-hunt-Nepal-saw-39-tigers-18-rhinoceros-four-bears-killed-just-10-days.html> e <https://www.youtube.com/watch?v=DsROlr0WXmc> e <https://www.historytoday.com/video-delhi-durbar1911> e <https://www.youtube.com/watch?v=WYuMpRz4Hw4>

²⁶ Dados e informações tocantes ao Cristianismo no continente asiático podem ser acessadas no site: <http://pt.reingex.com/Cristianismo-Asia.shtml>

²⁷ Aprimoramentos quanto à situação do Judaísmo no mundo podem ser explorados no endereço: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/399023-livro-mostra-como-judeus-estao-distribuidos-pelo-mundo-leia-trecho.shtml>

²⁸ Etimologicamente, Pentateuco vem do grego *pentateuchos*, cujo significado é o “livro de cinco volumes”. De acordo com a tradição judaico-cristã, o Pentateuco consiste nos cinco primeiros livros da Bíblia do Cristianismo, mas tem sua origem no chamado Torá dos judeus, também denominado “livro das Leis”. O Pentateuco é formado pelos livros do Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio, os quais apresentam explicações para o surgimento do universo, da vida e da Fé, bem como expressam um conjunto de preceitos, normas morais e ética, permissões e proibições de comportamento que devem ser seguidos pelo dito povo escolhido. Tais ditames foram incorporados ao Cristianismo, estando, hoje, muito mais presentes nas igrejas protestantes do que no Catolicismo, cuja centralidade recai no Novo Testamento. Mais sobre o Pentateuco pode ser acessado nos links a seguir: <https://capuchinhos.org/biblia/index.php/Pentateuco>; <https://www.jw.org/pt/ensinosbiblicos/perguntas/tora-pentateuco/>; <https://pt.aleteia.org/2019/09/18/mes-da-biblia-conhecendo-mais-sobre-o-pentateuco>

quatro cantos do planeta, impondo-se ou infiltrando-se nas comunidades culturais mais diversas e distintas, tanto sob a forma de valores religiosos e crenças quanto segundo uma ordem social, cultural, política, econômica e ideológica exercida pelo Ocidente – notadamente o ocidente hemisferial norte -, aplicada e imposta pelos mais ricos e belicamente empoderados sobre os demais.

Assim sendo, parte-se da compreensão de que há uma série de sinônimas éticas, morais e valorativas comungadas pelas mais distintas culturais planetárias, em virtude dos diálogos estabelecidos entre suas culturas e o Cristianismo. Dentre esses pontos sinônimos, sobrelevam-se as questões de gênero e sexualidade, e, por assim dizer, o que é a mulher e o que é o homem e qual a genealogia de ambos os conceitos.

A história da humanidade é demasiado longa. A ciência acredita, ainda que dissensualmente, que os seres humanos surgiram há 350 mil anos, mais ou menos, assumindo sua configuração biológica e social modernas por volta de 50 mil anos atrás. Todavia, quando o humano se deparou com a sua diferenciação genérica e subdividiu-se em homens e mulheres?

Segundo Rose Marie Muraro (2007), ao investigar a história do masculino e do feminino da Pré-História à contemporaneidade e como homens e mulheres vivenciaram seus gêneros, no início dos tempos, as mulheres eram parcela majoritária e expressiva da população mundial até o primeiro milhão e meio de anos, justificando-se, com isso, a praticamente inexistência de guerras e o culto à natureza como fonte de vida. Contudo, a mesma autora frisa que os últimos 500 mil anos foram marcados pela preponderância do masculino na organização e no exercício de poder sobre as comunidades humanas, acarretando em diversas guerras, conflitos territorialistas e o exercício de poder alicerçado na violência (MURARO, 2007). Inequivocamente, esse cenário não deve ser interpretado como um horizonte comportamental orientado pelo gênero em si, como se refletisse uma ordenação genética de maculidade e feminilidade. O que se passa, porém, é que o instinto de sobrevivência humano vai centralizando a força física como mecanismo de sobrevivência e o aumento progressivo da população de humanos biologicamente taxados como masculinos culminou na organização societária por exercícios de poder baseados na força em que o feminino ficou subjugado.

Nessa perspectiva, ao observar o surgimento dos primeiros Estados e Impérios da Antiguidade, por volta de 4.000 anos atrás, a associação do poder à força bruta proveniente do físico masculino figurou como determinante basilar à organização social dos gêneros, pela

qual aos homens ficou assegurado o exercício do poder, a gerência do Estado, a administração pública e social, a detenção de propriedades (humanas, naturais, físicas e até mesmo abstratas – como a moral, a ética, a justiça e os sistemas de crenças) e a formação de famílias (MURARO, 2007). Enquanto isso, às mulheres fora sentenciada a condição de submissão de gênero, de modo que até mesmo a liberdade estava suprimida, pois o feminino era uma propriedade do masculino, recluso ao ambiente e às atividades domésticas e à procriação, sob supervisão e permissão do masculino ao qual está subjugada (MURARO, 2007).

Somente nos últimos cem anos, ainda conforme Muraro (2007), essa realidade começou a passar por um processo de rompimento da divisão e do lugar social dos gêneros, não sem o enfrentamento de grandes traumas e formas de violência, de resistência e transgressão. Nesse contexto, em pleno século XXI, a população mundial alcança o patamar de 7,7 bilhões de habitantes e, segundo as Nações Unidas, há mais homens do que mulheres no mundo, muito em virtude das políticas de controle de natalidade de gêneros operadas em alguns países do globo, como a China²⁹, e o incentivo a abortos por razões misóginas, como identificado na Índia³⁰ e no Leste Europeu³¹. De acordo com pesquisa divulgada em 2019 no Brasil pela Gazeta do Povo, políticas de controle de natalidade de gênero impediram o nascimento de aproximadamente 23,1 milhões de mulheres nas últimas décadas³², o que significa que a supremacia quantitativa dos homens sobre as mulheres se deve, certamente, também ao exercício daqueles sobre a vida e a morte dessas.

Por conseguinte, vem à baila, com efeito, o cenário inequívoco de que “homem” e “mulher” surgem e persistem na história da humanidade a partir de duas perspectivas distintas, ainda que uma seja sustentáculo da outra, haja vista a manipulação que a cultura imprime sobre a ciência – e mais disso será explicitado adiante.

No caso em análise, o “homem” e a “mulher”, enquanto biológicas binárias complementárias de uma espécie animal detêm importância harmônica dentro do horizonte natural de compreensão do reino animal em sua realização social das espécies (não entendo

²⁹ Dados adicionais sobre o controle de natalidade por gênero na China podem ser obtidos no link: <https://pt.aleteia.org/2013/08/08/e-uma-menina-a-sentenca-que-mais-mata-no-mundo/>

³⁰ Explicações sobre a política de controle de nascimento de meninas pelas famílias indianas, sob orientação do governo, após o banimento da Lei de Dotes, podem ser encontrados no site a seguir: <https://jornalggn.com.br/politica/internacional-politica/os-efeitos-do-controle-de-natalidade-na-india/>

³¹ Para acessar um conteúdo adensado sobre a involução quantitativa dos nascimentos de meninas no Leste Europeu, segue o link de reportagem do G1 com síntese de pesquisas sobre a natalidade da região: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/11/aborto-de-meninas-se-espalha-como-epidemia-no-leste-europeudiz-onu.html>

³² Sobre o infanticídio de fetos femininos, informes complementares da pesquisa publicada pela Gazeta do Povo no seguinte endereço: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/aborto-seletivo-impidiu-o-nascimento-de-231-milhoes-de-mulheres-diz-estudo/>

sociedade como unidade e coletividade cultural, mas tão somente grupamento semelhante de espécie e/ou reino). Nesse sentido, os termos “homem” e “mulher” estão apenas mascarando as noções científico-biológicas de macho e fêmea, em um processo diferenciador do animal humano do restante dos animais do planeta. Mas a questão inefável dessa perspectiva é que tanto o macho quanto a fêmea são igualmente essenciais à família e à preservação da espécie e do *modus operandi* dessas famílias, sendo que cada espécie possui um comportamento típico que os caracteriza – consoante suas organizações individuais e coletivas instintivas. Em síntese, e como exemplo, há como se efetivar uma verticalização dos papéis sociais do leão e da leoa na sua alcateia? Seus papéis sociais se sobrepõem? Há uma relação real de exercício de poder ou uma interdependência entre os papéis que desempenham pela coletividade? Saliente-se que leões e leas possuem forças relativamente proporcionais, além de que as leas agem articuladas entre si, enquanto os leões são instintivamente solitários, portanto mais vulneráveis e fracos do que as fêmeas de sua espécie – ainda que essas, principalmente em situação procriadoras, ajam isoladamente, quais os machos de sua espécie, em contextos naturais, nas savanas africanas.

Logo, pelas lentes da biologia, homem e mulher, qual macho e fêmea, respectivamente, estão em situação horizontal no tocante às demandas de sua espécie – do contrário, talvez, um desses não tivesse sido produzido pela natureza em função da plenipotência do outro. O processo de subjugadores e subjugados não é, sob quaisquer hipóteses, natural, todavia se corporifica e age na, pela, com, sob e sobre a cultura.

Por sua vez, “homem” e “mulher”, em um dado momento da história, se desenham enquanto categorias culturais impressas sobre os corpos, mas principalmente sobre as performances, ainda que essas sejam, ao longo de vários séculos, resumidas aos desempenhos normalizados dos lugares sociais destinados a cada uma das faces da espécie humana, estando como elemento de vetorização da organização social hierarquizada a capacidade física de opressão do outro, a qual, com o tempo, garantiu estruturas nefastas de verticalização intelectual. Isso não em virtude de uma diferenciação de aptidões e/ou capacidades cognitivas, pois se deu especificamente por meio de violências de contenção: negação de acessos ao saber, ao conhecimento, às *práxis*, à cultura dita letrada, à manifestação do pensamento.

Quanto ao dado processo, urge se conclamar, mais uma vez, o *caput* desse tópico, o qual evoca a narrativa cristã para anunciar, denunciar e ensinar uma determinada interpretação do surgimento do homem e da mulher, esses não mais meras categorias da espécie, mas sujeitos culturais em diferenciação a partir de seus lugares sociais. O texto bíblico sentencia

que “Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma adjutora que esteja como diante dele”. Logo, como delineia o Livro do Gênesis, capítulo 2, versículo 18, o Senhor decide criar uma companhia para findar a solidão de Adão, mas ele não cria um(a) semelhante a ele, mas um(a) auxiliar, um(a) ajudante, um(a) apoio, já que afirma que criará uma adjutora,

A partir disso, a narrativa santa, conhecida por mais de um terço da população mundial da atualidade, preconiza que o homem é criado para senhoriar a Terra em nome do Deus, mas que o Divino lhe concedeu a companhia de uma ajudante, uma subalterna, uma inferior, a qual, assim como todo o restante da Criação, estava sob a vontade daquele que foi feito para submeter a Terra a si, como o mesmo Gênesis dita para Cristãos e Judeus. Isso é tanto que a criação da mulher é versada a fim de revelá-la, até em sua biologia, dependente, derivada e substancialmente vinculada ao homem, não sendo, por fim, uma criatura autônoma como as demais:

“21 Então, o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas e cerrou a carne em seu lugar. 22 E da costela que o Senhor Deus tomou do homem formou uma mulher; e trouxe-a a Adão. 23 E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos e carne da minha carne; esta será chamada varoa, porquanto do varão foi tomada”. (GENESIS, 2', 21-23")

Como visto, um engendramento cultural determinou a sintaxe impressa sobre machos e fêmeas da espécie humana, organizando hierarquicamente homens e mulheres segundo uma escrituração social dialogada com uma determinação cultural dos lugares do masculino e do feminino na sociedade, sem perder de vista que a força física é a primogenitura desse processo, enquanto que o exercício de poder pela religião se apresenta como o refinamento do uso da violência – que abandona o meramente físico para justificar a violação da integridade corpórea por meio da violência simbólica: normalizar, purificar, sacralizar, expurgar, exorcizar, sublimar...

Sem dúvidas, a religião ocupa medular posição no processo de verticalização entre homens e mulheres na leitura cultural que deles é feita. Por mais que tal empreendimento rememore cosmogonias primitivas, atingindo organizações das mais simples às mais complexas, como o Olimpo Greco e o Panteão Romano, sem se esquivar das configurações identificadas para esse tema nas religiões do Império Egípcio, da Mesopotâmia e dos Vikings, por exemplo, recai nos ombros – ou seria nas cúpulas, nas naves e campanários – do Cristianismo, reconhecendo o protagonismo da Igreja Católica, a consolidação do vigente

aparato modelar de composição piramidal da relação entre homens e mulheres por todo o Ocidente Cultural.

Portanto, quaisquer investigações relativas às questões de gênero e de sexualidade passam, fulcralmente, pela discursividade sobre homem e mulher produzidas pelas religiões cristãs, mesmo que em nada se possa apartar desse contexto a narrativa católica e sua (re)significação sobre o texto judaico. Entretanto, inequivocadamente, faz-se *mister* esclarecer que essa não é a única narrativa, qual também não é o único ponto de partida para se compreender como questões identitárias marcadas pelo Gênero Social, pelas Sexualidades e pelo Sexo se constituem na sociedade brasileira, haja vista a voluptuosa heterogeneidade étnica, racial e cultural a qual historicamente trança a população do Brasil.

Ao pensar na hegemonia dessa narrativa judaico-cristã, rememora-se o papel da bíblia como material didático no processo de catequização dos povos originários da América portuguesa. É justamente desse ponto que a história costuma ser contada. Todavia, os povos americanos pré-colombianos já possuíam suas próprias questões no tocante às identidades, inclusive nas especificidades dos Gêneros Sociais, das Sexualidades e do Sexo. McCallum (2013) chama atenção para o que a antropologia batizou de violência epistemológica: o enquadramento das questões indígenas dentro das categorias universalizantes da sociedade branca, quando, na verdade, as formas de ser daquelas culturas “não brancas” - por assim dizer, não judaico-cristãs - devem ser vistas a partir delas próprias. Logo, carecem de ser percebidas como fenômeno humano, social, e não como objeto analítico sujeitado a categorias previamente estabelecidas por quaisquer métodos científicos forjados a partir de elementariedades culturais que dirão mais sobre o fenômeno do que o lerão. Ainda que o investigador seja incapaz de se despir por inteiro de origem cultural, que ele ao menos se desnude das hipóteses e das verdades metodológicas, deixando que a experiência com o fenômeno traga à baila o processo investigativo mais qualificado, bem como aclare perguntas e respostas.

Nesse sentido, o apagamento das questões de Gênero Social, das Sexualidades e do Sexo entre os povos indígenas brasileiros corresponde a um projeto de colonização iniciado em 1530 que nunca foi extinto, mas tão somente reformulado. Isso se verifica consoante as vigentes políticas missionárias de conversão dessas populações, de aculturação capital com grileiros, posseiros, agronegociantes *etc.* que interferem na identidade cultural das comunidades indígenas sob fins religiosos e comerciais das populações brancas em detrimento das originárias. Na particularidade dessas questões identitárias, McCallum afirma

que, no panorama das sociedades indígenas brasileiras, “Gênero e sexualidade fazem parte dos modos de conceber e constituir (ou não) as relações sociais com seres marcados pela alteridade. As formas do uso de sexualidade são múltiplas” (MCCALLUM, 2013, p.53). Nota-se, de pronto, uma abissal diferença com a matriz ocidental judaico-cristã que situa a sexualidade dentro do paradigma binário, realizável somente na heteronormatividade, sob o signo da virtude (castidade), com a finalidade da procriação, protegida pelo sacramento do matrimônio – ou seja: uma forma de uso singularizada, castrativa.

Mas “castrativa” aqui poderia soar como uma valoração cultural ou uma hierarquização entre modelos societários. Efetivamente, não é o que se pretende. Contudo, quando se recupera que a cristianização do continente americano foi um processo antidemocrático, violento, massacrante e de verdadeiro extermínio de pessoas, de culturas, de memórias e de histórias, há, com efeito, um episódio sanguinolentemente castrativo. A cristianização dos corpos indígenas significou castrar esses povos de suas formas de ser no mundo em muitos aspectos, inclusive aqueles ligados as suas expressões de gêneros, sexualidades e sexo. Por exemplo: entre os Huni Kuin (Kaxinawá) os jovens iniciam a vida sexual logo na puberdade, Ainda que seja uma cultura orientada a casamentos exogâmicos – entre primos – as práticas sexuais não se restringem aos laços parentais e nem ao casamento (MCCALLUM, 2013, p.53).

Além disso, a sexualidade tem funções outras que a reprodução, assim como o sexo em si, extrapolando a lógica hegemônica ocidental colonizadora. Partindo dos mesmos Huni Kuin, “a sexualidade é o idioma preferido para pensar nas relações com aqueles estranhos tidos como aliados potenciais, que são tratados com piadas carregadas de insinuações sexuais” (MCCALLUM, 2013, p.54), pois o sexo cria laços, vínculos, une aquelas pessoas e as torna familiarizadas. E mais, assim como para os Huni Kuin, a homossexualidade e outras expressões não heteronormativas também se fazem presentes de modo naturalizado entre muitos outros povos indígenas do território brasileiro - “Entre os Tupinambás, que ocupavam a maior parte da costa brasileira, os indígenas gays eram chamados de tibia, e as lésbicas de çacoaimbeguirá” (MOTT, 1994. p.4).

Ainda sobre o assunto, D'Angelo (2017, s/p) elucida que “a liberdade sexual não costumava ser motivo de preconceito entre os próprios indígenas até a chegada dos colonizadores”, mas a colonização portuguesa e católica ultrapassou em muito os âmbitos burocráticos e administrativos. Evocando o trabalho dos antropólogos Estevão Rafael

Fernandes e Barbara Arisi³³, D'Angelo esclarece que a colonização foi podando os indígenas no “manejo da subjetividade, da afetividade e da corporalidade [...] cortando, pouco a pouco, costumes, crenças e práticas culturais dos povos indígenas” (D'ANGELO, 2017, s/p).

Saliente-se, por sua vez, que esse modelo colonial foi o mesmo que podou, igualmente, as expressões de Gênero Social, das Sexualidades e do Sexo das matrizes culturais africanas sequestradas para o Brasil. Da mesma forma que entre os povos indígenas, nas sociedades africanas há registros de comunidades culturais em que formas de ser alheias à métrica binária e heteronormativa não sofriam abjeção social³⁴, já que “comportamentos e relacionamentos homossexuais não eram incomuns entre pares, tanto masculinos como femininos, especialmente nos anos que antecederam o casamento heterossexual” (CARREIRA, 2015, s/p). Em outras palavras, isso evidencia que os significados culturais dados aos Gêneros Sociais, às Sexualidades e ao Sexo são orientados de forma culturalmente hegemônicas, segundo disputas de poder que geram estruturas orquestradoras do estamento societário. Logo, a forma como tais significados são passados à sociedade, geração após geração, responde aos interesses dos grupos hegemônicos que imprimem suas visões de mundo através das instituições sociais e da cultura. É nesse âmbito que a observância dos significados presentes nos materiais escolares, em destaque os Livros Didáticos, ganham incomensurável destaque, pois eles figuram como instrumento ideológico de orientação à transmissão de valores morais, éticos, comportamentais, sociais, estéticos, civis, ideológicos, políticos, econômicos e humanos aos sujeitos de uma determinada comunidade sociocultural.

Além disso, as sexualidades e as práticas sexuais na África anterior ao colonialismo europeu das Grandes Navegações tinham suas dinâmicas e significações culturais próprias, cujos valores sociais em nada eram debitários dos modelos morais europeus:

Quando, a partir do século XV, os europeus penetraram no continente negro, encontraram em diversas regiões muitos nativos amantes do mesmo sexo, seja praticando a homossexualidade institucionalmente definida a partir da idade — em que homens mais velhos copulam com jovens, muito semelhante ao modelo grego clássico dos eromenos e erastes, seja a prática do travestismo — em que homens assumem o papel de gênero feminino, semelhante aos clássicos berdaches do Novo Mundo (MOTT, 2005, p.18).

O excerto nitidifica que não apenas o sexo entre as pessoas não atendia a metrificações

³³ Gay Indians in Brazil: Untold Stories of the Colonization of Indigenous Sexualities (“Índios gays no Brasil: Histórias não contadas da colonização das sexualidades indígenas”);

³⁴ Para maiores detalhes sobre questões de Gênero Social, Sexualidades e Sexo na África pré-colonial, acessar: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/21099/13982>.

semelhantes à cartilha cristã, qual também a sociedade contava em seu seio com formas de ser mais fluidas, sem apartar de forma tão violenta e violentadora os seus modelos genéricos. O travestismo surge nesse trecho em uma expressão sexualizada, dado o contexto, mas não era uma expressão meramente erótica de expressão intergênero/a. Os povos africanos antes da invasão europeia e do subjugo do cristianismo possuíam formas de enxergar o mundo que permitiam aos sujeitos um vir a ser dentro de horizontes mais largos, os quais foram podados, castrados pelos recortes morais judaico-cristãos do catolicismo romano, o qual sequer fora ou, verdadeiramente, é praticado por seus fiéis no tocante a sexualidade, conforme frisam Santos (2014), Silva (2013), MOTT (2005), Fanon (2008); FREIRE, 1979).

Entretanto, o mais comum, frise-se, é que tais questões, à semelhança do que se passa com a cultura indígena, sofram um completo apagamento nos materiais didáticos, de modo que os estudantes pouco ou nada saibam sobre como eram os povos e as culturas africanas antes da chegada dos europeus e do processo atroz de sequestro e subjugo dessas pessoas e culturas ao modelo escravocrata de produção capital europeia. E mais, a presença dos negros nos materiais didáticos, para além de vir desvinculada de quesitos como Gênero Social, Sexualidades e Sexo, por vezes também vêm sem quaisquer problematizações outras ligadas às questões raciais historicamente urdidas no cenário nacional, como explicita Santos (2014, p.62), pois, mais do que apenas ilustrar a diversidade sócio-racial, os materiais didáticos urgenciam incentivar a comunidade escolar “a questionar e analisar os contornos políticos e a construção discursiva da diferença para além de sua simples identificação” de tudo aquilo que extrapola a branquitude.

Sem esquecer que isso se assenta em um contexto mais amplo de apagamentos, em que se verifica que “nos livros didáticos, nos currículos escolares e nas falas dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais como os negros, os indígenas e as mulheres” (CÉLIA SILVA, 2005 *apud* NOGUEIRA *et al*, p. 2.). Justamente por isso, conclamar para dentro dos materiais escolares, notadamente para os Livros Didáticos, as atuais discussões sobre as representações, a visibilização, a emancipação e a cidadanização das minorias sociais expõe-se mister a um fazer educacional fiduciário da Democracia e do Estado de Direito expletivamente assinalados na Constituição de 1988, assim como em todos os documentos oficiais orientados à educação brasileira. Logo, “entendemos que a forma como os sujeitos são representados nos LDs e os questionamentos trazidos para debate em sala de aula podem ser fortes aliados na ressignificação de pontos de vista” (SANTOS, 2014, p.62), de maneira que a esse material, o qual “possibilita tanto a

manutenção de ideologias ou mesmo o fomento de novos pontos de vista em relação a discursos e imagens vistos como “naturais” ao longo da história” (SANTOS, 2014, p.62), uma abordagem inclusiva ao discursivizar Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo diz respeito ao cumprimento constitucional do fazer escolar enquanto agência democrática, e o inverso culmina, portanto, na violação ilícita dos direitos cidadãos dos brasileiros.

3.2 Gênero como Construção Social

*“Liberdade de voar
Num horizonte qualquer.
Liberdade de pousar
Onde o coração quer”*

Cecília Meireles

Para além de problematizar e buscar caminhos para o enfrentamento das assimetrias sociais experienciadas por homens e mulheres perpetradas pela cultura quanto aos gêneros, as quais impõem uma condição anômala de vida ao dito Segundo Sexo, nas palavras de Simone de Beauvoir, faz-se *mister* partir de uma visão orgânica do imbróglio, de maneira que o debate tenha sua culminância no princípio do problema: a gênese dos gêneros.

Para tanto, emergem dois caminhos de ordem etimológica: buscando as raízes do termo no latim, tem-se gênero como derivado de *genus*, cujo significado era “nascimento”, “tipo”, “família”, podendo assumir um conceito gramatical classificatório de palavras tanto masculinas quanto femininas ou neutras no tocante ao sentido, tal qual em sua ocorrência na língua portuguesa. Todavia, lançando olhos para a face embrionária grega, o termo gênero advém de *genos* ou *genea*, havendo uma clara distinção entre as marcações de masculino e feminino na estrutura da palavra. Foi basicamente esta relação dicotômica a que prevaleceu nos usos do léxico gênero após o século XVI, quando efetivamente passou a ser usado para distinguir o sexo biológico dos sujeitos (STELLMANN, 2007), ainda que da língua romana tenham vindo os significados que vinculam o gênero ao nascimento do sujeito, ao seu tipo humano ao nascer.

Ressalve-se, contudo, que embora a palavra já assinalasse uma distinção entre o “macho” e a “fêmea” humanos desde o décimo quinto século da Era Cristã, até os anos mil e oitocentos, isso não significava nada além de uma mera categorização social, orientada basicamente à determinação do lugar, do papel e da condição de cada ser humano na

sociedade, visto que se acreditava que ambos os corpos, masculino e feminino, eram idênticos, havendo tão somente nas mulheres uma genitália que se desenvolvia no interior do corpo, como salienta Stellmann (2007). No mesmo curso temático, a autora destaca que os avanços científicos ocorridos a partir do Iluminismo, notadamente aqueles de cunho médico e anatômico, permitiram uma melhor compreensão dos corpos humanos, culminando na defesa de suas diferenças físicas e elaborando teses, inclusive, alusivas às desigualdades ditas “morais”, as quais podem ser entendidas como cognitivas.

Assim, o século XVIII se torna um divisor de águas no percurso dos gêneros, pois, antes dele, o “[...] gênero era concebido como uma categoria cultural, ser homem ou ser mulher era uma condição social, enquanto que o biológico, o corpo, não determinava nada, era apenas um epifenômeno” (STELLMANN, 2007, p.14). E a hierarquização social operava conforme um sistema de gradação social e não de ordenação genérica, ao passo que o dualismo qualitativo sobrepunha o masculino ao feminino por aquele gênero ser considerado modelar - cultural e não biologicamente -, uma referência de perfeição (LAQUEUR, 1990).

O caso é que o desenvolvimento dos estudos anatômicos à época calhou com os propósitos de uma burguesia que buscava encontrar formas de respaldar a falaciosa dissimetria natural entre masculino e feminino (FOUCAULT, 1987, 1984; LAQUEUR, 1990). Isso em virtude de que descobertas como as diferentes circunferências cranianas entre homens e mulheres significaram para elas, pelo crânio menor, o entendimento de que teriam capacidades cognitivas limitadas por causa de um cérebro supostamente atrofiado e, conseqüentemente, uma inteligência limitada. Assim, esse suposto prejuízo intelectual condenou as mulheres à exclusão de atividades de exercício de poder, de exercício filosófico e científico e de exercício comercial e econômico (SCHIEBINGER, 1987).

Quanto a isso, são vários os estudos que encontravam uma orientação à reafirmação da supremacia natural do masculino sobre o feminino dentre as pesquisas em ciências naturais e médicas, como expõe Costa (1995), o que teve como produto o fortalecimento da orquestração binária dos sexos biológicos, assinalados como categorias distintivas e contrastivas estanques, estando o entendimento do feminino como o avesso ao masculino e não um outro, mas tão somente um avesso, portanto imperfeito e limitado. Esse processo era impulsionado pela necessidade burguesa de confrontar um ideal demasiado visceral aos Estados Modernos românticos e pós-românticos, bem como positivistas: o jusnaturalismo³⁵.

³⁵ O Jusnaturalismo também é conhecido como Direito Natural, havendo se originado possivelmente na Grécia Clássica, havendo passado por apropriações e teorizações ao longo do tempo, importantes delas por parte dos sofistas, dos estoicos, dos teólogos católicos, como São Tomás de Aquino, dos escolásticos, dos racionalistas

Segundo essa teoria jurídica em ascensão em toda a Europa, a completude dos seres humanos era igual por natureza, irrestritamente, devendo, por isso, gozar dos mesmos direitos jurídico-políticos (COSTA, 1995). Mas a burguesia europeia demandava uma forma justa, limpa, de boa moral e de baixa refutabilidade para manter sua situação privilegiada sobre povos de todas as outras partes do mundo, bem como sobre as mulheres, fossem elas de onde fossem. É assim que encontram nas ciências naturais o local perfeito para investirem seu dinheiro em pesquisas que ofertassem lastros científicos aos seus anseios, pois as descobertas eram interpretadas a todo custo de modo a sustentar a supremacia do homem europeu burguês (COSTA, 1995).

Sob tal conjectura, a passagem dos séculos XVIII, XIX e XX apenas fortaleceu o modelo binário de organização dos gêneros (STELLMANN, 2007), tendo na biologia um campo de justificativas para a manutenção da discrepância da valoração social dos gêneros. Inclusive, até mesmo as pesquisas debruçadas sobre a *psique*, tomaram o mesmo curso, apontando o masculino como a representação da norma e da normalidade, bem como assinalando o feminino como uma coletividade dispersa, sem critérios claros de constituição e comportamento, e relativamente desinteressantes às ciências por tais características amorfas, como assevera Stellmann (2007), em diálogo com Spence (1985) e Thorne (2001 [1993]).

Avançando nesse percurso, o século XX foi um coletivo de anos bastante turbulentos no que concerne ao masculino e ao feminino, haja vista que, tanto nas próprias ciências naturais quanto nas ciências sociais, a condição de gênero se tornou ponto nevrálgico de uma série de embates ao longo de dez décadas, desaguando no século seguinte em meio a um imbróglio de questionamentos muito mais interessados em sua própria consistência enquanto problemática social do que a conclamação de soluções. Quiçá a centralidade dessa desordem epistemológica recaia no ponto dissociador entre gênero e sexo, quando efetivamente se assumem perspectivas dicotômicas para ambos os termos, suas significações e implicações para a ordem social.

Por conseguinte, emerge na Psicologia Social, ainda na segunda década do referido

e dos filósofos da doutrina jurídica naturalista pós século XIX. A tese central é a de que consiste em uma reunião de direitos inalienáveis do ser humano, acima de qualquer concepção de Estado, de Sociedade e de Justiça, possuindo, por isso, status de autônomo. Em sendo um direito pressuposto, afirma-se pela universalidade, atemporalidade, imutabilidade e inalienabilidade do gozo da humanidade pelos humanos, sendo entendida a humanidade como os princípios que fazem do humano uma dignidade essencial diferenciada no bojo dos seres da Terra .

Para maiores detalhes e aprofundamentos sobre o Jusnaturalismo, acessar os seguinte endereços:

- 1) <https://duduhvanin.jusbrasil.com.br/artigos/189321440/jusnaturalismo-e-juspositivismo>;
- 2) <https://jus.com.br/artigos/39884/reflexoes-sobre-o-jusnaturalismo>; e
- 3) <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/63/edicao-1/direito-natural-e-jusnaturalismo>.

século, e ganha proeminência e volumetria acadêmica no seguinte a perspectiva científica denominada de Teoria do Papel Social. De acordo com ela, o comportamento humano é “[...] guiado por expectativas de conduta mantidas tanto pelo indivíduo como pelas outras pessoas”, sendo que o expectado pela sociedade está intimamente ligado ao papel social que o sujeito desempenha ou que a sociedade acredita que ele exerce ou que deva exercer. Assim, um papel social consiste em “[...] regras ou normas que servem de roteiro para comportamentos direcionados”, ficando a cargo desse consensuar de regras e normas pertencentes a cada papel social as performances sociais que os sujeitos operam em suas relações em sociedade (STELLMANN, 2007, p. 16).

A partir desse paradigma, diversos e plurais trabalhos foram realizados alinhavando a Teoria do Papel Social à masculinidade e à feminilidade. Assumindo um olhar para o masculino e o feminino como categorias do sexo, portanto entendidas apenas como formas biológicas ou estruturas biológicas sexualmente delimitadas, ao longo dos anos 1950, ganham relevo explanações científicas que abordavam masculino e feminino por meio de seus papéis não na sociedade, de maneira lato senso, mas através de seus papéis enquanto corpos em oposição de sexo, com funções sociais abalizadas em virtude das diferenciadas e hierarquizadas capacidades físico, cognitivas e emocionais, pretensamente por condição natural. Nesses termos, Connell (1995) afirma que os pesquisadores iniciaram uma corrida pelo ouro, a fim de estabelecer teorizações entre os papéis sociais e as suas relações com o sexo biológico. Ainda Connell frisa que isso gerou um adensamento de postulados sobre o papel sexual dentro da relação binarista em voga, advogando-se uma série de expectativas sobre os machos e as fêmeas da espécie humana. Consequentemente, formulou-se que o papel social de cada sexo estaria assinalado como o produto da socialização dos sexos internalizados pelos sujeitos, sendo esses grupos de expectativas os constituintes da masculinidade e da feminilidade como padrões performáticos normativos vinculados a agendas igualmente expectadas pela sociedade (CONNELL, 1995).

O pós-Segunda Guerra Mundial contou ainda com a adição do ponto de vista de Parsons sobre os elementos binários “homem” e “mulher”. Recuperando a relação de ambos os sexos com a moral e trançando essa natureza anciã da concepção de masculino e feminino, Parsons (1956) ofertou o que Connell (1995) chamou de sofisticação do olhar sobre os papéis sociais dos sexos, já que estipulava ao feminino a responsabilidade por “[...] preencher funções internas da família, como manter a proximidade das relações entre parentes, cuidados com a casa e com os filhos”, ao passo que para o masculino ficou determinado um papel “[...]”

instrumental, responsável por manter as funções externas da família, como prover o suporte financeiro” (STELLMANN, 2007, p. 17).

Evidencia-se, sem grandes esforços, a presença da orientação judaico-cristã nessa perspectiva levantada por Parsons (1956), já que os papéis orientados aos homens e às mulheres dialogam com preceitos bíblicos do Antigo e do Novo Testamento, inclusive de livros normativos da sociedade judaica, como os Levíticos, e com conselhos e diretrizes delineados epistolarmente por figuras como São Paulo e São Pedro, os apóstolos. Relativo ao apresentado, cabem as questões: na cultura judaica, qual o papel das mulheres? Qual o papel dos homens? E na cultura cristã, o que se entende como masculino e como feminino?

Pois bem, responder a essas quatro questões significa dizer do papel determinante das religiões e seus preceitos, dogmas, estruturas e literaturas no concernente aos discursos que dão conta do homem e da mulher para além de serem criaturas, enfatizando-se nisso as lentes do divino sobre as identidades, logo sobre os gêneros, as sexualidades e o próprio sexo.

Com o propósito de desenvolver a questão, buscam-se em Crispe (2017) explicações sobre o homem e a mulher no Judaísmo. Para essa autora, faz-se nodal evocar a Torá, na qual o Livro do Gênesis, mais uma vez, oferta que, no sexto dia da Criação, após o *Shabat*, o Senhor criou a primeira mulher, nomeada *Chava* – Eva, em português -, sob a finalidade de ser uma *eizer kenegdo*, ou uma ajudante para ele (Adão). Dessa forma, a mulher tem sua gênese vinculada às demandas do masculino, as quais ela atende por ser a mãe de toda a vida, nos termos da Torá, pois faz nascer a descendência do homem, seus continuadores, seus aliados, seus soldados, sua força multiplicada.

Por outro lado, ainda que muito explicitamente a Torá estabeleça que a mulher vem para servir ao homem e aos interesses desse, o mesmo texto sagrado assinala que a mulher tem consigo liberdade, tem o direito das não-obrigações, enquanto que o homem carrega consigo diversos deveres irretorquíveis – como casar-se, procriar e honrar a Deus com sua descendência. Tais deveres exigem do homem judeu a sua aliança com uma mulher (judia). Entretanto, pensando efetivamente nos gêneros, ainda Crispe (2017) destaca que a Torá, em sua consistência filosófica chassídica e cabalística, ensina que os seres humanos foram criados pelo Senhor em duas categorias: o homem e a mulher. Ratifique-se, contudo, que essa filosofia constituidora da Torá aborda tais categorias não como gêneros sociais ou mesmo sexos biológicos estritamente delineados, como se firmou na tradição cristã. Para o Judaísmo, essas categorias devem ser lidas como comportamentos, afixando-se, portanto, traços masculinos e traços femininos (CRISPE, 2017).

Dessa concepção, os judeus extraem seus entendimentos quanto aos gêneros, alinhando o gênero biológico ao gênero social, já que compreendem que o homem tem traços característicos predominantemente masculinos, enquanto as mulheres possuem os femininos, havendo, frise-se, a noção das exceções – as quais não são vistas como problemas. Assim, conforme disserta a autora, nem toda mulher desejará específica ou exclusivamente aquilo o que é socialmente considerado como voltado ao feminino, como também ocorre aos homens (CRISPE, 2017).

Some-se a isso, em uma diferenciação ainda mais acentuada das vigentes práticas do mundo cristão, Crispe (2017) afirma que as diferenças que assinalam o masculino e o feminino são muitas e imperativas, sendo de ordens diversas como as formas de pensar, de sentir, de agir, de entender, de compreender e de se comunicar; mas dá ênfase ao fato de que um mesmo sujeito, ao longo do dia, exporá de si traços comportamentais identitários que revelam uma combinação de masculino e de feminino, nas mais diversas áreas de sua vida e ações cotidianas - psicológicas, emocionais, físicas, espirituais e intelectuais (CRISPE, 2017). Por isso, homens e mulheres, ao final, são, para os judeus, elementos complementares a um mesmo estado de equilíbrio, sendo interdependentes e, assim, necessariamente, próximos, havendo uma desnaturalização de suas masculinidades e feminilidades, em tudo aquilo o que os separe e rivalize (CRISPE, 2017).

O fato é que mesmo essa compreensão judaica dos gêneros não ameniza, contém ou soluciona a questão dos gêneros enquanto identidades – seja no Judaísmo seja em toda a comunidade ocidental a qual ele, direta ou indiretamente, afeta. Sobre isso, na tradição cristã, derivada explicitamente da cultura judaica, entende-se que homens e mulheres têm uma mesma dignidade humana, como filhos do Criador e como criaturas sob as quais todas as outras estão submetidas. Todavia, o Cristianismo assinala ainda que a identidade masculina difere, contrasta e diverge da feminina, de modo que impera à mulher sua submissão ao homem. Noutras palavras, esmiuçando o conceito cristão dessa submissão feminina – jamais apenas marital, mas socialmente ampla e pouco delimitada -, significa dizer que à mulher recai a obrigação de estar sob a missão do homem ao qual está submetida – seu marido, seu pai, seu filho mais velho, seu irmão, seu tio, seu líder espiritual etc. (VERITATIS, 2018).

Em adição ao exposto, o Catolicismo, epicentro da cristandade, notadamente quando se atenta à capilaridade cultural dessa orientação teológico-social sobre a Terra, assentado na Bíblia e nos diálogos com a Torá e a moral judaica, sentencia que “Sujeitai-vos uns aos outros no temor de Cristo. As mulheres sejam submissas a seus maridos, como ao Senhor, pois o

marido é o chefe da mulher, como Cristo é o chefe da Igreja, seu corpo, da qual ele é o Salvador” (VERITATIS, 2018). Acerca disso, professou o Papa João Paulo II, cognominado João de Deus, que homem e mulher são igualmente filhos de Deus, criados segundo a imagem do próprio Deus, não havendo entre eles quaisquer hierarquias outras senão a espiritual, em que ao homem recai o dever de guiar a mulher e protegê-la, assim com essa assume o compromisso de alicerçar a missão do esposo de servi-la e, acima de tudo, servir ao Deus (VERITATIS, 2018).

Entretanto, uma rápida passada de olhos sobre a História libera os gritos de selvageria que marcam as relações entre homens e mulheres ao longo dos últimos 5 mil anos, tempo no qual a submissão feminina esteve para muito além da espiritualidade, avançando sobre quaisquer dos limites das mulheres e maculando com sangue à face a trajetória desse dito gênero apresentado como o avesso do outro – nem como gênero um igual, mas uma sombra. Ao longo desses milênios, as mulheres foram escravizadas, sexualmente fetichizadas, condenadas ao serviço doméstico, privadas do desenvolvimento e usufruto da intelectualidade, sentenciadas a despolitização, reduzidas à capacidade procriativa e prazerosa de seu sexo. Às mulheres se destinou o escárnio do gênero como prisão, enquanto os homens tinham na biologia de seus corpos o salvo-conduto para uma vida a própria sorte. A partir disso, da feminilidade foi necessário apartar tudo o que for atribuído ao masculino, a fim de que a égide do “primeiro gênero” - para negociar sentidos com Simone de Beauvoir – não seja maculada por aproximações com as ditas fraquezas femininas. Dessa forma, parece interessante, também, frisar que a masculinidade hegemônica é um fardo produzido pela cultura que submete os sujeitos à identidades que são exteriores a suas formas de ser, mas cujos enquadres sociais podem ser demasiados violentadores e exigir o exercício dessas hegemonias de gênero.

Nesses termos, estão indexados os 5 mil anos da cultura judaica em diálogo com os 2019 anos do Cristianismo, esse último igual tempo da influência e poder moral do Catolicismo sobre os quatro pontos cardeais do planeta. Justamente sobre essa longa trajetória se tem vasta e escandalosa coletividade histórica de violência de gênero sobre o feminino. No tocante ao tema, a teóloga Elizabeth Green³⁶, em entrevista ao Riforma.it, da

³⁶ As pesquisas de Green podem ser lidas em diversas entrevistas publicadas em variados sites no Brasil e no mundo, em português, inglês, espanhol e italiano. Todavia, boa parte de seus livros não possuem tradução. Os mais famosos são *Lacrime amare. Cristianesimo e violenza contro le donne* (2000); *Il Dio sconfinato. Teologia per donne e uomini* (2007); *Dal silenzio alla parola. Storie di donne nella Bibbia* (2007); *Il vangelo secondo Paolo. Spunti per una lettura al femminile* (2009); *Il filo tradito. Vent'anni di teologia femminista* (2011), todos publicados pela Editora Claudiana de Turim.

Itália, sintetizou suas pesquisas sobre as relações entre o Cristianismo e a violência de gênero. De início, Green (2015) sustenta que o nexos entre o Cristianismo e a violência contra as mulheres é muito complexo e difícil de explicitar categóricamente e resumidamente, mas que se alicerça nas desigualdades erigidas pela dominação e discriminação física, moral, psicológica, intelectual e emocional que sempre existiram entre os gêneros dentro da cultura judaico-cristã.

Disso parte a asseveração de que o Cristianismo em si nunca apresentou qualquer interesse na dissolução da realidade oprimida do feminino em suas sociedades de crença. Mais do que isso, cabe lembrar que a própria Igreja Católica, enquanto instituição, hierarquiza homens e mulheres no tocante não apenas ao culto ao divino, bem como também nas funções para com a sua administração. E, novamente, a teóloga adverte: “[...] não estou dizendo que o Cristianismo criou esse desequilíbrio, mas certamente veiculou ideias que, construindo poderosos estereótipos de gênero, permitiu a violência contra as mulheres” (GREEN, 2015).

Mais do que apenas permitir ou não condenar, de acordo com a autora, a filosofia católica, seus dogmas, sua literatura e moral ofertam aspectos propulsores e legitimadores do calvário imposto ao gênero feminino. Para exemplificar titularmente essa coletividade de embasamentos disponibilizados pelo Cristianismo romano à condição excruciante das mulheres em sua cultura, Green (2015, s/p) anuncia: “[...] a subjugação das mulheres, a pecaminosidade feminina, o sofrimento como salvação, a imagem de Deus Pai”, como também é necessário dar o devido peso aos ensinamentos subliminares que o Catolicismo ministra aos seus fiéis, por exemplo, “[...] uma mensagem distorcida do amor e do perdão cristãos veiculada por expressões como 'o amor suporta tudo', 'carregar a própria cruz' e, finalmente, o silêncio”, como se todo sofrimento se justificasse se feito em obediência ao que se diz honrar a Deus – frisando-se o sofrimento das mulheres na condição de gênero subjugado (GREEN, 2015, s/p).

A partir desse cenário, percebe-se sem nevoeiros que o horizonte delineado pelo Cristianismo no Ocidente Cultural, tomando por base o Catolicismo que o corporificou e difundiu, ofertou sustentáculos – para dizer o mínimo, com a vênica talvez cabível – para uma hierarquização de gêneros abalizadora do machismo estrutural que macula as sociedades ocidentais e ocidentalizadas, bem como autoriza - dentro do imaginário coletivo, da memória discursiva, da identidade coletiva que afeta e atravessa os sujeitos - as violações de dignidade e integridade impetradas ao feminino e à feminilidade.

Todo esse percurso dos gêneros desemboca no século XX, elegendo, sob diversas tensões, o conceito de sexo como uma categoria biológica inserida em um sistema genérico

binário de oposição heterossexual, o qual tinha ao seu favor todo um aporte científico que buscava descobrir - e o fazia - respostas para as demandas dessa partitura da ópera humana (STELLMANN, 2007). Considere-se, ainda, que desde o século XIX, atravessando todo o século XX e culminando nas inquietudes alusivas à temática no presente século XXI, as relações de gênero também são assistidas a partir do materialismo histórico, amplificado por meio das lentes leitoras das relações laborais e das vinculações do desequilíbrio social de classes. 1

Acerca disso, Rangel & Sorrentino (1994) elucidam que o Marxismo expõe o papel da estrutura familiar, seja a burguesa seja a operária, como basilar à estruturação da sociedade capitalista – vulgo ocidental -, consoante os desígnios de uma classe verticalmente privilegiada por um sistema autocrático em favor próprio também chamado de Estado. Assim, para Marx e Engels, a base natural da opressão feminina não consiste em uma teoria defensável, a qual estaria, dentre outras coisas, encobrendo uma sintaxe social exercida pela força (física, ideológica, cultural...) sobre o feminino, de forma a garantir o primado do masculino. Desvendam-se, com isso, os laços entre a opressão de gênero e a opressão de classes (RANGEL & SORRENTINO, 1994).

Ora, mas a arquitetura das famílias ocidentais e ocidentalizadas não está vinculada, obedientemente, ao projeto familiar judaico-cristão? Não tem sua solidez estrutural no Cristianismo, em continuidade às bases do Judaísmo, o Patriarcalismo? Esse último, por sua vez, não estabelece diálogos fundantes com outras culturas notadamente opressoras nas relações de gênero, como a Cosmogonia Grega e o Politeísmo Clássico Greco-Latino, Babilônico, Egípcio... Ao longo dos milênios, o Cristianismo foi se avolumando com base nesses diálogos, da mesma maneira como deixou rastros, plantou sementes em territórios além dos seus domínios teológicos. Em alusão a esses contatos – colonizadores, sem pôr panos quentes -, Stearns (2007) conclui que os encontros entre os europeus (cristãos) e outras culturas não operou mudanças positivas efetivas às mulheres de outras partes do mundo, como àquelas das comunidades originárias das Américas ou às russas, às africanas, às japonesas, às chinesas e às budistas indianas. Em virtude de suas relações estarem mais ou menos (porém sempre) vinculadas ao capital (mercantilismo, imperialismo, capitalismo, liberalismo...), os povos cristãos acessavam culturas outras, a fim de verificar seus potenciais rentáveis. Logo, a mercadorização das culturais estrangeiras promoveu, sem equívocos, a

mercadorização também dos sujeitos dessas culturas – e isso afetou em cheio as noções e relações de gênero³⁷.

Dessa perspectiva, tem-se a consistência basilar ao enfoque de que as religiões detêm enorme poder de ordenação social, e, nesse assunto, o Catolicismo, quiçá mais do que o próprio Cristianismo em si ou sua intersecção enquanto cultura judaico-cristã, expõe-se nodal à engenharia que produziu o mundo tal qual ele é hodiernamente. Com isso, o protótipo de família dos católicos deve ser entendido como célula de nevrálgica importância à compreensão dos papéis (e valores) sociais dos gêneros. Além do fato de que, para a perspectiva católica, a conceituação de gênero está confusamente entrelaçada às noções de sexualidade e de sexo, confundindo tudo em um emaranhado de leituras turvas sobre a identidade humana – negando-a enquanto pluralidade, logo 'identidades'. Tal fato dá a munção e a pressão sob o gatilho para a assimetria que verticaliza as relações de gênero no ocidente cultural e esmaga o feminino, qual também tudo aquilo que dele se aproxima. Isso porque as feminilidades são alvo de avolumada abjeção, seja no seu representante por excelência, as mulheres, seja por gays, travestis, transexuais *etc.* (BUTLER, 2017).

Por sua vez, religiões de encontro, como o Candomblé, na qual há um sincretismo entre a matriz africana e o cristianismo, já apresentam compreensões outras sobre os Gêneros Sociais, as Sexualidades e o Sexo (SILVA, 2013). Algumas igrejas e terreiros de orientação do Candomblé e da Ubanda já reconhecem o Gênero Social como dissociado do aparato biológico de cada sujeito, qual também que a heterossexualidade não é um padrão ou a única opção saudável, reconhecendo outras sexualidades e, inclusive, outras concepções e formatos de família (SOARES & SILVA, 2013). Da mesma forma, o Espiritismo igualmente refuta a heterossexualidade como expressão única da sexualidade humana e das formas de amar entre os sujeitos, reverberando nas concepções de família, o que vai ao encontro da valorização da desconstrução da hegemonia das masculinidades tóxicas, do patriarcalismo estrutural e, por culminância, valoriza as expressões de feminilidade, e outras formas de ser alheias a métrica binária masculino/feminino, por exemplo (SILVA, 2013).

Em perspectiva diametralmente oposta, as igrejas cristas neopetencostais brasileiras vem recrudescendo no tocante ao corpo, o que aplaca de modo certo nos Gêneros Sociais, nas Sexualidades e no Sexo. Todas as expressões que destoem do que está normalizado pela

³⁷ Em havendo maior interesse no peso dos contatos interculturais entre Ocidente e Oriente, nas perspectiva do avanço do Cristianismo sustentado pela expansão comercial europeia, para se entender os afetamentos provocados às relações de gênero na Europa e alhures, acessar o seguinte link: http://www.scielo.br/sci-elo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X20111000300020

imposição normalizadora do cristianismo historicamente abjetor é largamente rechaçado por tais denominações religiosas, as quais portam forte discurso misógino, anti-feminista, homofóbico, transfóbico e violento, alicerçado no machismo e patriarcalismo estruturais (ARAGÃO FILHO, 2011). Ainda que o papel da mulher cresça nessas instituições religiosas, o que as aproxima do advento da mundanização da religião, isso se faz mantendo a essência do papel da mulher cristã: obedecer, procriar, evangelizar (ARAGÃO FILHO, 2011). Soma-se ao elucidado que o crescimento do neopetencostalismo também coincide com o avanço do discurso de ódio por religiosos evangélicos brasileiros e seus representantes nos espaços institucionais de poder – como as chamadas bancadas evangélicas nas instâncias legislativas nacionais -, estando associados a tais grupos movimentos discursivos e mesmo manifestações públicas, algumas violentas, contra homossexuais, transexuais, feministas e outros grupos sociais ditos progressistas (FERNANDES, 2013).

Ressalve-se, entretanto, que, assumindo o posicionamento de Bourdieu (2019), carece sempre à leitura do presente tema que, “[...] aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais do que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola” e o Estado (BOURDIEU, 2019, p.8). Por isso, o mesmo autor assevera que para uma efetiva desestabilização do sistema que organiza os gêneros enquanto categorias humanas naturalmente condicionadas à verticalização e, consequentemente, socialmente hierarquizadas, urgenciam-se “[...] formas de organização e de ação coletivas e armas eficazes, simbólicas sobretudo, capazes de abalar as instituições, estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar” o estado de subordinação do gênero feminino ao seu opositor (BOURDIEU, 2019, p. 10).

Ou seja, enquanto “[...] a divisão entre os sexos parecer estar 'na ordem das coisas', como se diz por vezes para falar do que é normal”, tem-se em “[...] todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos hábitos dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” essa mesma divergência binária por oposição heterossexual – em uma clara confusão entre gênero, sexualidade e sexo (BOURDIEU, 2019, p. 22). Essa equivocidade (talvez) pode ser entendida como uma proposital desordem de orientações a fim de sustentar a esquematização social elaborada pelo Cristianismo e os Estados que a ele se aliaram para sobreviver durante o processo de formação dos Estados Modernos³⁸, já que isso significa ver o gênero como biologia divina, a

³⁸ Maiores informações sobre a formação dos Estados Nacionais Modernos dentro da perspectiva diametralmente oposta do Catolicismo e do Reformismo no tocante ao Capital e a como essa dicotomia

sexualidade como instrumento de perpetuação da Criação divina – ou a prevaricação mundana, lasciva e profanadora da própria criatura – e o sexo como ato de preservação da espécie, obediência a Deus (crescei e multiplicai-vos [Gênesis, 1, 28]) e pecado carnal, no exercício da luxúria diabólica só possível graças ao Pecado Original, pelo qual Eva desobediente levou Adão à perdição, revelando o caráter duvidoso e o intelecto reduzido das mulheres, os quais justificam sua subserviência aos homens e o seu subjugo natural na teologia cristã.

Confronta toda essa narrativa convenientemente versada pela literatura católica a dissociação entre gênero, sexualidade e sexo (como biologia, como hábito, como prática), em atenção ao que Butler (2017, p. 27) explica que “[...] o gênero não pode ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”. Em direto, nega-se não apenas a vinculação do gênero ao aparato biológico, como o estabelecimento do que designa um gênero em sua própria produção categórica. Nesses termos, “[...] o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2017, p. 26). Assim, rechaça-se por completo a hipótese do sistema binário, em um contexto em que nem o sexo pode ser entendido como uma mera oposição entre macho e fêmea, tal qual o gênero não deve jamais ser limitado ao trabalho que o sujeito ou a sociedade – ou ambos – realizam sobre o corpo sexuado.

Por sua vez, o gênero, sobre o qual recaem múltiplas perspectivas conceptuais, dentre outras sistematizações nocionais, pode ser encarado como um lugar do sujeito dentro de si pelo qual ele se externa sobre e para o mundo. Qual arquiteta Butler (2017), o gênero se faz, se performa, se constrói e mantém-se com base em sua performance constante, significando que a identidade de gênero busca dar conta de uma repetição de atos ao longo do tempo que dão a saber sobre a identidade de um sujeito, estando as possibilidades de mudança dessa identidade como próprias a ela mesma e, evidentemente, operadoras de probabilidades de transformações do gênero em diálogo com atos performativos do mesmo sujeito. Portanto, as repetições e as quebras dessas dizem do sujeito ao escriturarem abertamente o seu gênero, logo a sua identidade.

Em síntese, a autora supracitada glosa que ao gênero cabe uma leitura atinente a uma construção sociocultural da identidade, através da repetição de atos estilizados ao longo do tempo, os quais dão conta de formas de linguagem – gestos, estilos, movimentos,

verbalizações etc. (BUTLER, 2017). Isso dialoga diretamente com um pressuposto fulcral à Teoria Queer, a qual descortina a flutuação, a fluidez como uma característica essencial e inalienável à noção de identidade, bem como de *sine qua non* substância à percepção dos gêneros como uma performance (BUTLER, 2017; LOURO, 2016, 2013, 1997). Por tal lente, as identidades em sua natureza genérica não expressam qualquer núcleo interior autêntico – e isso nunca deve ser nelas procurado -, mas sim uma narrativa possível dessa interioridade, uma dramatização, uma exterioridade cênica, ou, trocando em miúdos, uma real performance que dá conta, situação a situação, das várias performances do sujeito sobre sua identidade e as identificações que projeta de si para si, de si para outrem e do que acredita que os outros dele projetam para si, para ele e para terceiros. Consequentemente, erigida sobre a base da performance, os gêneros se tornam demasiado plásticos, não sendo possível a aplicação de categorias estanques ou imposições de papéis sociais estritamente delineados, qual exige imperativamente todo o arcabouço social impresso (e forçado) pelo Cristianismo católico à humanidade.

3.3 Sexualidades: conceitos, preconceitos, práticas e silenciamentos

“Há momentos em que silenciar é mentir”

Miguel de Unamuno

Como limiar da discussão sobre a sexualidade figura na aurora do tema uma questão quase sempre alocada como precípua ao exercício da sexualidade, seja como identidade seja como performance situada seja também como uma performance sobre a recorrência de outras constituída – ou tudo isso junto: o sexo.

Entendendo o sexo tanto como anatomia, logo uma forma biológica, quando como ato ou prática, portanto comportamento (identitário, social, biológico), há que se frisar a sua vinculação à leitura socialmente a ele sobreposta, haja vista que ela opera formas coletivas de valoração, de entendimento, de compreensão, de aceitação e rejeição, de permissão e reprovação, de expansão e limitação do, para, por e pelo sexo na visão dos sujeitos. Tal movimento, nas palavras de Foucault 2019 (p. 19), em sua obra *História da Sexualidade – o uso dos prazeres*, imprime uma “moral sexual”, a qual dialoga com outros sistemas valorativos mais complexos, contudo inter-relacionados, as morais do Paganismo (notadamente a Greco-Romana e as dos povos ditos pagãos bárbaros que se assentaram na

Europa após a queda do Império Romano do Ocidente³⁹), do Cristianismo (em destaque o Cristianismo Católico, hegemônico em toda a ocidentalidade até a Reforma), da Moral como sistema filosófico (cuja constituição como ciência moral se dá com o Iluminismo) e, mais a frente, com o Puritanismo⁴⁰.

O referido autor apresenta o sexo sob a perspectiva cristã, a preponderante em nossa sociedade, evidenciando o pecado como epicentro desse olhar católico sobre o ato sexual. Desenvolvendo essa perspectiva, Foucault (2019, p. 19-20) assinala que “[...] o Cristianismo teria associado ao mal, ao pecado, à queda, à morte” da dignidade da pessoa humana o coito sexual quando apartado de sua única condição louvável: “[...] aceito no casamento monogâmico e, no interior dessa conjugalidade, lhe teria imposto o princípio de uma finalidade exclusivamente procriadora”. Em contrapartida, também Foucault (2019) aborda que o Paganismo Antigo tinha uma apreciação e um exercício do sexo e da sexualidade demasiado libertários, o que para os Cristãos ficou convertido em libertinagem, haja vista que foi a chegada do Catolicismo o que modificou para sempre a história do sexo na ocidentalidade, com a “proibição do incesto⁴¹, a dominação masculina, a sujeição da mulher”,

³⁹ A queda do Império Romano do Ocidente ocorre por volta do século V da Era Cristã, já estando o Cristianismo permitido, assim como afixado como sua religião oficial. A Igreja Católica Apostólica Romana se autodeclara a herdeira do Império Romano quando da desagregação dessa, em muito provocada pela instabilidade político-administrativa do vasto território de comunidade políticas semiautônomas e marcadas pela rivalidade e corrupção. Nesse contexto, o ano de 476 d.C. sentencia o sepultamento do império com a derrota do imperador Rômulo Augusto pelo Rei Odoacro dos hérulos, afixando em definitivo a ocupação bárbara, em sua maioria povos germânicos, sobre a inteireza do continente europeu. Esse momento histórico tem profunda relevância para o Ocidente, inicialmente, e para a ocidentalidade, por extensão, em virtude de marcar o fim da Antiguidade e o início da Idade Média, também cognominada (ainda que equivocadamente, para alguns historiadores) como a Idade das Trevas justamente por marcar a ascensão e o ápice do poder do Catolicismo de Roma sobre o Velho Mundo e os povos por esse subjugados. Sobre esse processo, informações adicionais podem ser obtidas nos seguintes endereços: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/por-que-romacaiu.phtml>; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0101-90742009000100019; e <http://ensina.rtp.pt/artigo/queda-do-ultimo-imperador-roma/>

⁴⁰ O Puritanismo consiste em um movimento inicialmente desorganizado, cujo *start* recai nos abusos sexuais do Rei Henrique VIII da Inglaterra (1509 – 1547), em meio à chegada do protestantismo no continental à Grã-Bretanha, desenvolvendo, por fim, a Igreja da Inglaterra, mais conhecida como Igreja Anglicana. Sendo assim, o Puritanismo reclama uma postura densamente moralista dos cristãos, defendendo uma fé cristã sedimentada na rigorosa aplicação e submissão aos princípios morais, aos ideais sociais e costumes do Cristianismo bíblico e com fortíssimo comedimento e censura ao comportamento sexual dos cristãos. Com o tempo, essa perspectiva foi expandida para todo o sistema de costumes da vida ordinária cristã, ao passo que a sua filosofia, na ausência de uma organização passível de constituir uma espécie de Igreja Puritana, levou a uma organização de ministérios de pregação com vistas a reformar a própria Igreja Nacional, ainda tão recente, de modo que ela se afastasse dos ideais reformistas burgueses que corporificavam a perspectiva da Reforma Protestante e voltassem-se para uma visão puritana de mundo. Em caso de interesse no assunto, sugestionam-se as seguintes pesquisas: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/6852>; <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/2177-5230.2018v33n66p172/36056>; <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/1567/920>; e http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/politica_60/breno.pdf.

⁴¹ Contudo, não são poucos os casos de união incestuosa sob aval da Igreja Católica, a qual teria, através de

além de que o sexo pagão estava desvinculado de quaisquer noções de culpa, pois aquelas culturas pré-cristãs ocidentais – mais expressivamente o paganismo greco-latino -, “o teria[m] dotado de significações positivas”, estando alheias, inclusive, à “delimitação do parceiro legítimo” (marital).

Todavia, carece de primordial atenção a condição de “alto valor moral e espiritual que o Cristianismo, diferentemente da moral pagã, teria atribuído à abstinência rigorosa, à castidade permanente e à virgindade” (FOUCAULT, 2019, p. 20). A guisa de negar qualquer intento de inscrever essas três instituições da virtude moral preconizadas pelo Cristianismo como concretizadas ou concretizáveis, exige-se advogar que isso seria recair na expressa falibilidade do construto histórico em defender a visão cristã, no qual qualquer leitor tem consigo condições mil de se arvorar no acesso às distorções e inversões que a prática impôs à teoria, ao dogma – inclusive em se tratando do próprio clero, demasiadamente marcado, séculos após séculos, pelos escândalos sexuais, no Catolicismo e fora dele, abarcando-se todas as denominações cristãs de que se tem notícia.

Contrastivamente, o sexo ficou tão profundamente estigmatizado pela crença cristã que produziu cicatrizes profundas na relação dos ocidentais e dos ocidentalizados com o exercício de suas pulsões sexuais, dos seus desejos, das suas fantasias, dos seus fetiches e mesmo dos seus instintos⁴². Ressalve-se que a nevrálgia dessa questão recai no prazer, pois o prazer carnal prende a humanidade ao mundanismo imperfeito e acessível ao asfixiante

bulas, autorizado centenas de casamentos entre parentes carnis, ou seja, aqueles cujo nível de parentesco é demasiado próximo, até o terceiro grau de consanguinidade. Ao longo da história do Catolicismo, muitos foram os enlaces maritais entre tios e tias com seus sobrinhos e sobrinhas, e entre primos e primas, por exemplo. Casos famosos foram a Rainha Dona Maria I, de Portugal e do Brasil, filha de Dom José I de Portugal e Dona Mariana Vitória de Espanha, a qual contraiu casamento com seu tio paterno, Dom Pedro III de Bragança – Rei Consorte de Portugal em direito de sua esposa. Nessa mesma família, mais a frente, outra rainha, Dona Maria II, foi casada com seu tio paterno, Dom Miguel, a fim de solucionar as dificuldades enfrentadas por Dom Pedro I do Brasil e IV de Portugal, pai da noiva e irmão do noivo, na administração de duas coroas autônomas – Brasil e Portugal. Ainda que esse último matrimônio não tenha se consumado e fora posteriormente anulado, o importante é reconhecê-lo como um casamento autorizado por bênçãos papais – e foram muitos os casos ao longo dos dois mil anos do Catolicismo, havendo entre as Casas Reais, por exemplo, uma volumetria espantosa dessas autorizações da Santa Sé para se burlar a dita pecaminosidade nefasta do incesto. Em se buscando dados mais aprofundados sobre a questão, recomenda-se acessar as fontes e seguir: <http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL1084760-5603,00-CASAMENTO+ENTRE+PARENTES+EXTINGUIU+LINHAGEM+DE+REIS+EUROPEUS+DIZ+ESTUD+O.html>, <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/6-familiasque-fizeram-casamentos-incestuosos-para-manter-o-poder/>, <https://www.publico.pt/2009/07/17/jornal/foi-aendogamia-que-acabou-com-a--dinastia-dos-austrias-16679292>, <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2019/12/incestos-causaram-deformidade-maxilar-em-familia-real-de-seculos-atras.html>, <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/incesto-na-realeza-suas-consequencias.phtml>

⁴² Inclusive no próprio peso moral que essas palavras e expressões recebem em virtude das apreciações valorativas que a sociedade, em sua coletividade dogmática já atravessada à identidade coletiva do povo cristão, cristianizado ou em território cristianizado, detém como parte de seu olhar moral e ético sobre o mundo, já que se faz inserido em uma formação discursiva inequivocamente apreciadora desses termos e seus significados sob forte viés pejorativo.

nevoeiro diabólico que teria sido permitido por Eva adentrar a Criação quando do Pecado Original. O cristão deve buscar apenas os prazeres do espírito, os quais não seriam deste mundo, mas do mundo que há de vir quando da glória pós-apocalíptica, no chamado Reino dos Céus. Consequentemente, o prazer sexual ficou atravessado pela marca da luxúria, da confusão entre o corpo e a alma, cujo catolicismo defendeu como sendo uma perturbação satânica dentro da corrida entre o Cristo e o Lúifer em acumular mais e mais almas para os seus projetos de Bem e de Mal.

Não se faz passível de implicitar a metodologia de construção dessa concepção coletiva acerca do sexo entre os sujeitos compreendidos pelos domínios morais do Cristianismo. Em alusão ao dado processo, também é Foucault (2019, p.19 – 21) quem explica a moral cristã do sexo como “[...] o mal, o pecado, a queda, a morte” (p.19), e o faz aludindo ao percurso de pedagogização da doutrina dos corpos que deveria planejar os comportamentos ligados à sexualidade. Evocando as prescrições de Clemente de Alexandria, em seu livro *Pedagogo* especificamente no capítulo décimo do segundo tomo, o filósofo francês sinaliza as referências às escrituras sagradas que alinhavam um diálogo em prol da oferta à comunidade cristã de um coletivo de princípios, os quais, aliados a preceitos complementares do calendário teológico, alguns deles, inclusive, tragados da filosofia pagã e ressignificados ao sabor das demandas do credo romano, afixam o sexo como o mais perigoso dos delitos à virtude e à santidade exigidas como pré-requisitos à vida eterna.

Costurada essa manta de retalhos para dignificar o que a Igreja Católica chamaria de sedução às vergonhas do ser humano, ficaram como verdades aos crentes, portanto dogmas, a “[...] associação entre a atividade sexual e o mal, a regra de uma monogamia procriadora, a condenação das relações de mesmo sexo, a exaltação da continência” (FOUCAULT, 2019, p. 21). Dito isso, vem à baila a gênese de uma série de problemáticas sobre o sexo, a sexualidade e as identidades, notadamente no concernente à pluralidade dessas categorias, dentro da cultura cristã. De início, o sexo como uma prática vergonhosa aos seres humanos por reduzi-los à imperfeição de sua matéria herdada do malfeito de Eva, havendo a divindade no ato sexual tão somente para a procriação, quando o milagre da vida abençoa a consequência do coito: o fruto, a descendência - “multiplicai-vos” (GENESIS, 1, 28). Por sua vez, a sexualidade no entendimento cristão está indissociada ao sexo e este, por sua vez, à procriação: significando que a sexualidade traduz tão somente o exercício realizado com o aparato sexual portado pelo sujeito para fins de reprodutividade. Logo, o Cristianismo trata a sexualidade como biologia, e o advento do gênero, séculos a frente na tradição cristã, só

aprofundou o dilema, já que o gênero foi reduzido à palavra sinônima à sexualidade, ao sexo biológico, à biologia reprodutora humana. Por fim, as identidades, que só existem duas possíveis dentro daquela doutrina - a identidade do homem cristão e a da mulher cristã - apresentam-se absolutamente rijas e cujas fronteiras são mais estáticas e bem afixadas do que o que se sabe acerca das figuras modeladoras que inspiraram essas identidades: São José e Santa Maria Mãe de Deus.

Por tudo o que foi explanado, emerge a tríade levantada como virtudes comportamentais aos bons cristãos: a abstinência rigorosa, a castidade permanente e a virgindade (FOUCAULT, 2019, p. 20). Em não havendo condições de procriar, o sexo é atitude pecaminosa. Em não havendo a castidade, não há a pureza, pondo-se distante de Deus e desonrando a Ele. Em não se mantendo a virgindade, a pureza natural e virtude do corpo e da honra, profana-se a si como parte da Criação e macula-se o sacramento marital. Nesses termos, verifica-se com extrema clareza que tudo gira em torno da lógica binária macho e fêmea, e a sexualidade desemboca no mesmo perímetro de enquadramento.

Ora, no bojo dessa sintaxe sexual etiquetadora e estipuladora dos corpos e dos comportamentos, vem à baila outra fissão entre os cristãos e as culturas pagãs que, de certa forma, o antecederam, em função do apontado sobre “[...] a desqualificação das relações entre indivíduos do mesmo sexo: o Cristianismo as teria excluído rigorosamente, ao passo que a Grécia teria exaltado – e Roma aceito – pelo menos entre homens” (FOUCAULT, 2019, p.20). Ressalve-se que essa mesma visão do sexo, da sexualidade e da biologia está vinculada a outros credos, como os já explorados pelo presente documento: o Judaísmo, o Islamismo e o Hinduísmo. Todavia, da mesma forma que não se podem compreender essas três denominações religiosas como unas em suas práticas, decorrentes justamente de suas variações teológicas, não se pode afixar uma conduta uníssona também no tocante à sexualidade, ao sexo e às identidades (gêneros).

Tanto o Islamismo quanto o Hinduísmo, em suas formas de crença e práticas crenças mais difundidas mundo afora, o celibato é uma restrição feminina, tal qual a história afirmou no Cristianismo. Igual figura para a monogamia, estando essa condição marital inclusive desaconselhada, ficando assim estipulada quando expressa inequívoca carência de provisão de dividendos do marido em garantir o sustento de mais de uma esposa. Destaque-se, ainda, a não quebra do paradigma binário que trança gênero, sexualidade e sexo aos protótipos biológicos dissonantes – macho e fêmea. Com isso, as possibilidades de performances não-heteronormativas ficam absolutamente extirpadas dos padrões morais de conduta dessas que

são as maiores comunidades crédulas do mundo, todas em diálogo com o Cristianismo, influenciando e sendo por ele influenciados através de diversificados diálogos ao longo da história da Humanidade.

Derivando do dado entendimento que as três maiores crenças em diálogo com o Cristianismo ofertam para a sexualidade, havendo nisso tão somente um acréscimo de fôlego ao já preconizado pelos seguidores de Cristo Jesus, entende-se que a cultura ocidental extrai dessa confusa trança de noções de gênero, sexualidade e sexo uma vinculação tão orgânica com a biologia que o traço social – e mesmo o traço psíquico, identitário, psicológico no entremeio da subjetividade e da coletividade social – ficam excluídos da leitura das performances dos sujeitos. Justamente por isso soa tão estridente e profano discursar sobre uma heterossexualidade não compulsória, não natural, não indicativa de normalidade, conformidade e sanidade. Como elucida Butler (2017, p. 57), em debate com Witting e Foucault, a dedução de natureza para a heterossexualidade impulsiona a visão da homossexualidade como um desejo transcendente, o qual não deve ser resumido ao impulso libidinoso, ao pecado da carne, pois vai muito além de uma mera categoria do sexo, pois “[...] se o desejo pudesse libertar a si mesmo, nada teria a ver com a marcação preliminar pelos sexos (WITTING, 1984, p.47).

Seguindo com a leitura de Witting (1979, p. 119), tem-se como senso comum na cultura cristã que o “[...] sexo é tomado como um dado imediato, um dado sensível, como características físicas pertencentes a uma ordem natural. Mas o que acreditamos ser uma percepção física e direta é somente uma construção sofisticada e mítica, uma “formação imaginária”. Assim, Butler (2017, p.57-58), ainda dialogando com Witting, apresenta, dentre outras perspectivas, essa de que a homossexualidade tem a sua marginalidade condicionada, garantida e estruturada na institucionalização da heterossexualidade como o padrão natural, seja o normal da biologia seja aquele idealizado no viés criacionista.

Notadamente, há uma convergência de postulados tanto fiados quanto capilarizados em favor dos interesses de uma supremacia masculina⁴³, alicerçada na esquematização social

⁴³ Quanto a isso, o vale a pena uma investigação mais profunda sobre as bases do Patriarcalismo, cujos subsídios oferto nos links a seguir: <https://jus.com.br/artigos/48718/a-evolucao-da-sociedade-patriarcal-e-sua-influencia-sobre-a-identidade-feminina-e-a-violencia-de-genero>, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0102-69922000000200006, http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf, e <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1463.pdf>; bem como do Machismo, sobre o qual a apreciação dos textos a seguir podem ofertar interessantes perspectivas estruturais: <https://jus.com.br/artigos/43397/aspectos-historicos-da-discriminacao-de-genero-e-da-violencia-domestica-contr-a-a-mulher>, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-026X2019000200219, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1414-98932010000300009

que operava interesses burgueses e adequava o mundo a tais conveniências da burguesia ocidental – com maior preponderância os abastados homens brancos do norte: Europa e América do Norte. Provém de tal ganância social as alianças entre o poder capital e o poder teológico, lembrando que eles andam de mãos dadas há séculos, bem como que o Cristianismo comunitário, donativo e votivo da caridade ficou quase que restrito ao Cristianismo Primitivo⁴⁴, haja vista que o curso de mais de 20 séculos do Catolicismo é marcado não apenas pelo fausto e riqueza acumulados pelo empoderamento financeiro da Igreja como instituição, inclusive bancária, mas também pela longa lista de membros da alta cúpula romana provenientes das mais nobres e endinheiradas famílias do continente europeu. Tais alianças eram profundamente vantajosas para as famílias bem abastadas do Velho Continente, pois, além de ofertar acesso às informações demasiado privilegiadas sob o protetorado dos cleros, e abria caminhos (comerciais) para toda a territorialidade em que aquele credo se estendia, também permitia que essas famílias levassem os seus interesses e as suas visões de mundo para os debates acerca da condução da doutrina e da evangelização dos povos, ao passo que o abraço entre o poder financeiro e o poder religioso permitia à alta burguesia chancelar sobre o mundo seus ditames para as demais classes.

Exemplos disso são os extensos interesses econômicos que subjazem ações da Igreja Católica, para citar a história da mais hegemônica das instituições cristãs, cujo clero e a Santa Sé buscaram nas Escrituras formas de forçar legitimações sacras para os abusos que seriam perpetrados em nome do vil metal. Para citar alguns: as Cruzadas, as guerras brancas na colonização das américas, a escravidão negra como sendo a redenção da descendência de

⁴⁴ O Cristianismo Primitivo consiste no período inicial da chamada Era Cristã, iniciando-se no momento em que se acredita ter ocorrido a ressurreição de Cristo Jesus, no ano 33 d.C., atravessando inteiramente os séculos I, II e III, e chegando ao século IV, quando ocorre o início da institucionalização do credo cristão dentro do Império Romano, organizado segundo o Édito de Nantes, em 325 d.C.. Para isso, tem basilar importância o Édito de Milão, em 313, quando Roma autoriza a liberdade de culto em seus domínios, acabando, inclusive, a perseguição aos cristãos. Para que esse episódio fatídico fosse possível, a conversão do imperador Constantino I revelou-se imprescindível, momento cujas origens partem da conversão da mãe do dito imperador, Santa Helena. Mais adiante, foi o imperador bizantino Teodósio I quem tornou o Cristianismo a religião oficial de todo o Império Romano, estando nesse processo as bases institucionais da Igreja Católica Apostólica Romana, bem como, após o grande Cisma do Oriente de 1054, das Igrejas Católicas Ortodoxas (Grega, Romena, Russa, Ucrâniana, Turca...), e baseou as demais denominações cristãs reformistas após o século XV, com a Reforma Protestante. Durante o Cristianismo Primitivo, o qual se divide em duas fases, tem-se a primeira, chamada de Período Apostólico, o qual marca os primeiros anos após a ressurreição de Cristo, quando os apóstolos pregavam pelas comunidades cristãs e buscavam formas novas, agindo através de um módulo social comunitário, coletivista, cooperativo e fraterno; e a segunda se denomina Período Ante-Niceno, quando as comunidades iniciam um processo de expansão e o intercâmbio entre elas dá início a estruturas hierarquizadas entre as vozes pregadores do Cristianismo. Para expansões alusivas ao tema, acessar: <http://periodicos.uff.br/cantareira/article/viewFile/27844/16251>; <https://www.a12.com/redacaoa12/historia-da-igreja/a-era-apostolica-da-igrejaprimitiva>; https://www.paulus.com.br/loja/historia-do-movimento-cristao-mundial-volume-i-do-cristianismoprimitivo-a-1453_p_2499.html.

Cam e de Caim, como assinalado pelos Jesuítas (com silencioso aval do Papado), as invasões aos povos e culturas africanos sob o pretexto de libertá-los do paganismo e do subdesenvolvimento que os demônios lhes impunham, levando-lhes a Palavra (e tirando-lhes as riquezas naturais e culturais para abastecer o neoimperialismo do século XIX.

A partir dessa miscelânea de interesses, ora econômicos, ora teológicos, ora institucionais, ora Estatais, mas sempre de poder, fica difícil efetivamente sentenciar quando e como as sexualidades ficaram restritas à sexualidade heteronormativa, exclusivamente, como afiança Butler (2017). Mas, com efeito, essa organização binária da espécie humana permitiu um exercício de poder de controle demasiado normalizador, a qual certamente delinearia uma outra trajetória se as sexualidades fossem legitimadas na história da humanidade – ainda que o que tenha sido apagado seja tão somente uma chancela oficializadora, já que os seres humanos exploram suas sexualidades para além do sistema binário biológico heteronormativo contrastivo há milênios. Logo, o Cristianismo conseguiu implementar a culpa como um freio aterrorizador (pois implica a possibilidade de uma eternidade infernal) ao exercício das múltiplas sexualidades humanas, castrando, com isso, as performances, notadamente as identidades, e, ao mesmo tempo, igualmente sufocando os gêneros humanos, posto que estejam, nessa mesma lógica, também vinculados e presos à noção biológica de refração dos corpos a partir de suas composições reprodutivas: macho e fêmea.

Como nó de todo esse processo de esmagamento identitário, a filosofia cristã legou ao sexo -esse enquanto prática, enquanto performance tanto social quando biológica, tanto fisiológica quanto subjetiva - ser o delito mais ultrajante perante a vontade de Deus. Isso por haver na sexualidade uma busca pelo prazer carnal, portanto mundano, quando deliberadamente essa atitude apartaria as criaturas, os herdeiros edênicos, a descendência de Adão e Eva, dos desígnios do seu Criador, ou, nos termos do Judaísmo, significaria ofender e desonrar ao Senhor. Assim sendo, recai nos ombros do Judaico-Cristianismo a falaciosa disseminação das Identidades de Gênero como expressamente vinculadas ao sexo, da mesma forma que a inverdade do amarramento inexorável das sexualidades ao ato sexual em si, eliminando dessas categorias as materialidades (subjetividades) identitárias que lhes são a própria natureza.

A querela máxima desse intempestivo contexto se esboça no desmoronamento das verdades pilares da crença cristã, haja vista que reconhecer as identidades de gênero e as sexualidades como fenômenos humanos cuja gênese não se afixa no sistema binário biológico heteronormativo refrator de aparatos reprodutivos significaria dar início a uma

celeuma dentro de seculares interpretações dos textos sagrados capazes, inclusive, de dar início a um conflito moral – e mesmo bélico – sem dimensões previsíveis, já que se trataria de subverter a solidez sobre a qual está edificada toda a cultura da ocidentalidade – alguns bilhões de pessoas, uma centena de Estados-Nação, algumas dezenas de milhares de fiéis, centenas de instituições clericais, administrativas e seculares... Para usar um termo das próprias Escrituras, talvez, tratar-se-ia da instauração de um pandemônio.

Entretanto, permitindo-se o empréstimo de uma expressão popular: *não se pode tapar o sol com uma peneira*. Categorias ou não, doutrináveis ou não, normalizáveis ou não, o inegável é que os gêneros, as sexualidades e o sexo não são passíveis de um adestramento, mesmo que seja com base no (não mais tão) imperativo supranacional, soberano e infalível poder papal. Na exclusividade das sexualidades, essas são manifestações das formas dos sujeitos lidarem consigo e com o mundo, através de seus corpos, vem à margem outro importante tópico, sobre o qual Foucault, no título I da trilogia *História da Sexualidade – A Vontade do Saber* -, introduz, discute e convoca a sociedade a uma leitura da autocompreensão acerca da sexualização de seus corpos e identidades como processos advindos de um intento proposital de construção das sexualidades (FOUCAULT, 2019). Isso estaria decididamente cingido à categorização das performances, pois assim elas poderiam ser compreendidas e delimitadas, para, feito isso, poderem ser julgadas, valoradas e autorizadas ou reprimidas (assim como estabelecidas as associações entre permissões e proibições da sexualidade a partir de lugares sociais – vulgo níveis de detenção e exercício de poder do sujeito). Somente desse jeito amarraram-se formas de ser aos protótipos de comportamento biológico, sexual e identitário, fazendo desses acorrentamentos um percurso naturalizado – ainda que essa natureza se trate de uma normalização arbitrária e de uma despótica configuração de sociedade baseada na falácia do binarismo biológico reprodutivo como quesito nuclear ao gênero, à sexualidade e ao sexo, posto que nessa perspectiva estejam todos submetidos à finalidade reprodutora dos corpos humanos, qual postula toda a base cristã que subjaz as presentes outorgas de sentido.

Nesse entremeio, descortinar todo o intuito de ceifar a veracidade das performances para além do sancionado como natural por quem detinha poder para tal e empurrou o binarismo biológico macho e fêmea goela abaixo na humanidade detém primaz posição em qualquer projeto de desopressão das identidades. Logo, “[...] com a exaltação da construção social de gênero, a perspectiva humanista de identidade, até então vigente, começou a ser questionada pelas ciências sociais e humanas”, gerando reflexões perturbadoras às verdades

dogmáticas do Cristianismo nesse sentido, as quais não se contiveram aos meados do século XX, mas, pelo contrário, avolumaram-se pela sua segunda metade e adquiriram robustez ao longo do século XXI (STELLMANN, 2007, p.28), desenvolvendo as performances dos arquétipos criacionistas meramente reprodutivos, macho e fêmea, e moralmente cristianizados, São José e a Virgem Maria.

Essa superação é devida ao fato de que “[...] concebendo a identidade como uma essência, algo único a cada indivíduo, imutável e estável, a perspectiva humanista ignorava qualquer influência contextual e histórica”, atendo à biologia toda a construção identitária dos sujeitos (STELLMANN, 2007, p. 28). Porém, à luz dos estudos pós-estruturalistas, uma percepção construcionista traz à baila um aporte nocional que dá conta das identidades como construções imensamente fluidas, móveis, líquidas, instáveis, mutantes, plurivozeadas. Nesse entendimento, a linguagem aflora como grande força motriz do desenvolvimento das identidades humanas, a saber que são as ações linguísticas experienciadas pelos sujeitos em suas existências as sucessivas situações de percepção de si, de outrem, do mundo, sobre o mundo, e são suas consequências responsivas os mecanismos objetivos e subjetivos que atravessam os sujeitos em suas singularidades e os situam em suas coletividades (sociais, culturais...), sendo produzidos por signos e realizados em, por e para significados, exprimindo uma interioridade e uma exterioridade identitária (STELLMANN, 2007, p.28).

Dito isso, direcionam-se os holofotes para como os exercícios de poder operaram e operam com as noções de identidade(s) e como tais operações atingem as compreensões sobre a sexualidade (na mesma medida em que atinge as leituras de gênero e de sexo). A partir da categorização do normal, surgiu o seu avesso: a anormalidade. Nesse último grupo ficaram todas as identidades outras, todas as performances que destoavam do que ficou afirmado como natural, correto e bom - aos olhos de Deus, pois o poder durante dezenas de séculos ficou estritamente repousado nas mãos dos senhores da Fé: os doutores da Igreja; e, por extensão, exercido por aqueles autorizados pela Igreja, como os reis – coroados em nome de Deus, abençoados e legitimados pelas bulas papais; nos últimos séculos, some-se a isso a burguesia, a qual age pela troca de favores com o clero e, assim, não contesta os dogmas e não é condenada por seus excessos pelos pretores da moral cristã).

Como situa Stellmann (2007), afixou-se o “normal” e o “desviante”, mas isso apenas introduziu uma nova lógica binária, a qual altera as categorias, mas não subverte a lógica categorizadora. Instaurando diálogo com Miller (1976), Chodorow (1978) e Gilligan (1982), segue a autora defendendo que um outro binarismo emerge desse tônus: as masculinidades e

as feminilidades. Todavia, mesmo que haja uma considerável expansão do que está compreendido nessa lógica - já que as masculinidades não vão ficar sob a sombra do estigma do “macho” ou sob o régua moral da comparação idílica com São José, assim como as feminilidades extrapolam imensamente a biologia da “fêmea” e trazem consigo (talvez) infindáveis possibilidades de ser e de vir a ser para além da imitação da pretensa pureza excelsa de Santa Maria Mãe de Deus – ainda vige a carência da implosão do modelo categórico binário que situa uma identidade como o avesso ou oposto complementar ateniense/subserviente ao outro (STELLMANN, 2007). Por isso, urgencia-se advogar em favor das possibilidades não binárias, seja porque se deslocam no espaço interseccional entre os polos opostos, seja porque sequer se constituem identidades compreendidas pelo perímetro polarizado, do mais masculinizado para o menos ou do mais feminilizado para o menos. Somente com essa revisão profunda do olhar sobre as identidades será possível compreender que as sexualidades são e estão muito excedentes a essa lógica.

Os papéis sociais atados a homens e mulheres no tocante aos seus gêneros, reconhecidamente construções sociais do que significa ser homem e ser mulher, são postos em diálogo com as sexualidades ao longo do século XX, chegando-se às discussões sobre como se dá a socialização das masculinidades e das feminilidades como atributos e comportamentos sociais a inspirar e educar performances de gênero e de sexualidade, segundo uma visão sócio-histórica pela qual Stellmann arvora em contato com Fry & MacRae (1983) e Spence (1985), alertando que um olhar para essa forma de dialogar os gêneros sociais e as sexualidades cria uma agenda, um agrupamento de expectativas lançadas sobre os sujeitos e os corpos, advertindo-se para o risco da incidência de formulações de condutas apropriadas a esse ou aquele gênero, a essas ou aquelas sexualidades, a essas ou aquelas práticas sexuais (STELLMANN, 2007, p.30).

Consoante tudo inscrito nesse documento em alusão às identidades, as sexualidades são constituintes dos sujeitos, ao passo em que os próprios sujeitos também se constituem através das suas experiências para com a própria sexualidade, bem como com as experiências de sexualidade com as quais entra em contato, as quais devem ser entendidas como contatos e atos sexuais para muito além do mero coito sexual clássico. Sem esquecer que todo esse processo se dá em meio a uma cultura ocidental que impõe a culpa, a trágica ignorância sexual como condição aos sujeitos cristãos e cristianizados, levando a experimentos segredados por vezes unicamente ao próprio inconsciente, no campo das memórias vividas (e quiçá vividas). Em havendo a culpa, não se alie da discussão a punição, da qual um apinhado

de tragédias pode ser evocado para exemplificar a que são submetidos os sujeitos que atravessam a linha do cristianamente aceito para as vivências de sua sexualidade.

A cultura ocidental e ocidentalizada, mesmo que não exclusivamente ela, impõe um pesado guarda-roupa aos gêneros, às sexualidades e ao sexo, portanto às identidades. Consequentemente, as sexualidades acabam tendo nesse guarda-roupa o lugar de seu acontecimento, o ambiente de suas performances, as suas experiencições como realizações do sujeito sobre si mesmo, tanto consigo mesmo quanto com outrem. Ao final, o realizado recai na “culpa, tão grande culpa” que o catecismo ensina como vergonhoso e necessitado da contrição máxima para a obtenção do perdão oriundo da misericórdia divina, quando se crê no Cristianismo; ou mergulha na obscuridade do julgamento social da perversão – cuja base valorativa do parecer sucede da mesma moral cristã do sentenciamento anterior (comprovando o enorme impacto sociocultural dos preceitos normativos da cristandade).

3.4 Gênero e Sexualidades: confusões e esclarecimentos

*“A razão vos é dada para discernir
O bem do mal”*

Dante Alighieri

Em primeiras palavras, situa-se que as confusões e os esclarecimentos aqui intuídos dizem respeito estreitamente às correlações mais banalmente difundidas e, portanto, mais perturbadoras daquilo que deveria ser a naturalidade do ser humano: ser livre em suas identidades, com efeito, e por isso livre em suas genericidades, sexualidades e investidas sexuais. Crê-se, no documento em curso, que vencido o imbróglio da selvagem dicotomia biologicizada nas derivações do modular sistema opositivo “macho” e “fêmea” possibilita uma averbação fatídica dos esforços de estancamento das opressões às identidades, por conseguinte, aos gêneros, às sexualidades e ao sexo, como realizações e agências realizadoras do ser. Isso em função de que a referida relação dicotômico-biológica instancia os gêneros “masculino” e “feminino”, da mesma forma que constrói as sexualidades “heteronormativas” e sua oposição “homoafetiva”, cujas realizações se dão nas expressões de afetividade e de libido arroladas em práticas sexuais presas ao moralismo procriador.

Por assim ser, a bestial anormalidade imposta pela moral cristã à sexualidade, principiando com seu resumo a uma forma ou expressão única, já clarifica o perjúrio em que

os sujeitos são obrigados a vivenciar suas experiências de sexualidade. Em função disso, explicar a criação e a imposição da heterossexualidade compulsória – ou (supostamente) natural – bem como o status de perversão orientando a sua binária oposição, a homossexualidade, virão como tronco desse certame, envolvendo os contatos entre os gêneros e as sexualidades dentro da perspectiva hegemônica da cristandade, ao longo da vastidão da ocidentalidade.

Quanto a isso, Ambrosino (2017) defende o posicionamento argumentado por uma crescente volumetria de pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos cuja leitura dos gêneros e das sexualidades aponta para desejos e identidades hétero e homossexuais como construções sociais – quais também bissexuais, transexuais e outras identidades e sexualidades. E o mesmo autor pondera que a maior parte das pessoas acredita “[...] que a identidade homossexual passou a existir em um momento específico da história humana. O que não se aprende, porém, é que um fenômeno parecido aconteceu com o surgimento da heterossexualidade” (AMBROSINO, 2017, s/p). O mais pertinente dessa explanação é a justificativa que Ambrosino oferta para o apagamento da invenção da heterossexualidade: “[...] há várias razões para essa omissão educacional, incluindo o viés religioso e outros tipos de homofobia. Mas a principal razão pela qual não se fazem perguntas sobre a origem da heterossexualidade é provavelmente porque ela parece natural, normal”, ou assim se decidiu que ela deveria parecer (AMBROSINO, 2017, s/p).

Indubitavelmente, a elaboração de um conceito de heterossexualidade e a sua indexação cultural na ocidentalidade se despe como um projeto de normalização do padrão sexual pretendido e exigido dos sujeitos dentro desse perímetro cultural, para os quais a ideologia da heterossexualidade foi construída e didatizada. Isso com o propósito de atravessar os sujeitos de modo a costurar uma nova formação discursiva para as sexualidades, afunilando-as ao protótipo cristão de sexualidade como movimentação das paixões do corpo com fins reprodutivos – única motivação sexual que teria a benção de Deus. E procedem especificamente do apelo reprodutivo as contestações à invenção da heterossexualidade, pois “[...] parece óbvio que o sexo entre genitais diferentes existiu desde o início da humanidade – e não teríamos sobrevivido até aqui sem isso”, afirma Ambrosino (2017, s/p).

Entretanto, a argumentação fiada para contradizer a criação da heterossexualidade exige que se creia imperativamente na heterossexualidade como sendo rigorosamente a mesma coisa que a prática sexual reprodutiva, biologicamente orientada aos machos e às fêmeas de cada espécie. Essa é uma inverdade categórica, cujos reflexos semeiam uma

centena de confusões entre a sexualidade e o sexo como tendo natureza reprodutiva. Isso porque “o sexo não tem história”, como alarma o professor da Universidade de Michigan David Halperin (s/d apud AMBROSINO, 2017, s/p). Para ele, que parte dos pressupostos da Teoria Queer, o sexo enquanto prática reprodutiva está baseado tão somente no funcionamento dos corpos, precisando ser entendido por uma fisiologia, o que, como complementa Ambrosino (2017), emerge como um coletivo de práticas instintivas, já estando programadas na maioria das espécies. Por sua vez, a sexualidade compreende muito mais do que o mero coletivo de práticas sexuais dos sujeitos, jamais se atando aos comportamentos orientados pela reprodutividade. Assim sendo, “[...] a nomeação e a classificação desses atos e de quem os pratica é um fenômeno histórico que pode e deve ser estudado como tal”, decorrendo disso o entendimento de haver para a sexualidade “uma história, precisamente porque é uma 'construção cultural'” (AMBROSINO, 2017, s/p). O apagamento dessa história do sexo e da sexualidade é que se revela o grande trunfo e sustentáculo da instituição da normalidade da heterossexualidade.

Por assim dizer, a prática sexual instintiva sempre existiu, pois ela consiste em uma programação da genética das espécies com fins reprodutivos. Contudo, isso consiste em abordar exclusivamente o sexo enquanto instinto sexual, imprimindo uma tentativa de apagamento dos significados que os seres humanos produziram sobre as suas práticas sexuais, as quais transcenderam o sexo como comportamento biológico e o alçaram à dimensão das práticas culturais. Logo, quando se trata da sexualidade, da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transsexualidade (...) inclusive, tal qual das sexualidades não binárias, estão se acionando essas dimensões culturais do sexo (AMBROSINO, 2017, s/p).

Tomando a dimensão reprodutiva do sexo como sua inteireza, e não apenas uma de suas realizações, recai-se na obrigatoriedade de submeter a sexualidade à fecundidade. Quanto a isso, Foucault (2019, p. 22) já assinalou tal envergadura como sendo impactante prior do naturalismo e do cientificismo da sexualidade ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, confundindo o pensamento médico com uma “[...] tradição cristã que colocava o prazer no campo da morte e do mal”, pois era um vício carnal, havendo tão somente na concepção o atingimento do nível espiritual do prazer, o acesso à graça que viria da própria benção de se conceber um milagre: uma nova vida.

A fim de criar o temor e a abstinência sexual, diversas instituições se aliaram na produção de um clímax de periculosidade para as práticas sexuais não fecundativas. É

também Foucault (2019, p.22) quem expõe que a medicina aconselhava o “[...] temor do ato sexual, suscetível, se for desregrado, de produzir na vida do indivíduo os mais nocivos efeitos”. Multiplicavam-se dessas estratégias de aconselhamento os comportamentos sexuais enunciados como permitidos e como proibidos, de maneira que apenas os reprodutivos seriam autorizados, enquanto que os demais, portanto do âmbito do prazer carnal, deveriam se etiquetados como “[...] menos favoráveis à saúde do que a pura e simples abstenção e a virgindade”. Some-se a isso que a medicina, inclusive aquela vocacionada à saúde mental, “[...] tinha dado insistentes conselhos de prudência e de economia no uso dos prazeres sexuais: evitar seu uso intempestivo, levar em conta as condições nas quais eles são praticados, temer a sua própria violência e os erros de regime” (FOUCAULT, 2019, p.22).

À luz desse prisma moral que alia medicina, cristianismo e historicidade cultural, situam-se as sexualidades como um campo extremamente bombardeado por um exercício moralizante dos modos de ser que insistiam em estreitar as performances e os comportamentos sexuais a expressões uniformizadas, padronizadas, regradas sob a vigilância da fé, da medicina, da psicanálise e do Estado. Para piorar, vigiadas também pelos próprios sujeitos em seus temores e culpas, pois a cultura do sexo-erro, pecado, como desvirtuamento, como corrupção do próprio corpo age sobremaneira na mente das pessoas inseridas na ocidentalidade.

Ao pensar as sexualidades como comportamentos cuja genealogia provavelmente não se tem como recuperar - haja vista remontarem ao processo de organização das comunidades humanas e desenvolvimento de formas culturais de pensamento, ação e existência - algo que demanda esclarecimento é que a heterossexualidade, tal qual a homossexualidade, a bissexualidade, a transexualidade e outras formas de identidade e sexualidades, em suas concepções modernas, foram inventadas em algum momento do curso da história recente. Partindo dessa lógica, Ambrosino (2017, s/p) abre espaço para as considerações de Hanne Blank, extraídas da obra *Hétero: a Surpreendentemente Curta História da Heterossexualidade*, em que se ilustra a heterossexualidade como uma categoria da sexualidade humana que passou da mera existência para o amplo conhecimento social. E mais, “[...] antes de 1868, não havia nenhum heterossexual”, como também não existiam os seus opostos, os homossexuais ou os não binários. Tudo isso deriva da criação da dita categoria e de sua operacionalização pelas instituições sociais competentes no esforço de criar esquemas culturais que coletivizassem essa ordenação da sexualidade em todo o tecido social – como o Estado, a Igreja, as Escolas, as Universidades...

Mas isso também significa dizer que até 1868 os seres humanos ainda não eram diferenciados por suas sexualidades, nem tinham elaborado formas de diferenciação dessas sexualidades, quiçá suas hierarquizações. Sobre o exposto, a noção fundante é diferenciar duas práticas abissalmente díspares em suas fisiologias e em seus significados culturais: a reprodução e a sexualidade. Isso em virtude de que as práticas sexuais ocorrem por motivos diferenciados, estando a perpetuação da espécie filiada apenas a uma possibilidade realizativa do ato sexual, o sexo fecundativo, de base instintiva, biológica, reprodutiva, e genética, pois está entranhado na cadeia constitutiva da espécie humana: “transar” para permanecer (FOUCAULT, 2019). Entretanto, há práticas sexuais outras que vão para muito além dessa demanda orgânica de manutenção dos seres humanos, as quais consistem em um imbricamento entre o biológico e o cultural, em que estão inseridos os desejos, os sonhos, os delírios, os fetiches, os prazeres e as transcendências orgásticas do sensorial mais incontrolável – haja vista que dialogam com cada contexto cultural, com cada sujeito e seu mundo, com cada regra estabelecida pelos “transantes”, com cada tempo e espaço, e valoração ético-moral (FOUCAULT, 2019).

Nesse sentido, os valores sociais dados às sexualidades e ao sexo em nada têm de abalizados pela natureza fecundativa do coito. Logo, exercícios sexuais distintos às cartilhas morais do encontro entre as cristianamente chamadas vergonhas infieis herdadas de Adão e Eva são abertamente rotulados consoante pêndulos pejorativos de validação social, como, por exemplo, sentenciar determinados gostos sexuais por imoralidade, indecência, depravação, despudor, pouca vergonha, baixa moral, desqualificação, escândalo, pederastia, vulgaridade, bestialidade e satanismo. Com efeito, salienta-se haver, dentro do bojo das práticas sexuais, aquelas que, efetivamente, urgem por generalizada inaceitação e combate: atos sexuais/sexualizados arquitetados segundo uma perversão mental, em virtude de ofertar ao sujeito em situação ou condição psicótica um prazer nefasto advindo de práticas molestadoras da integridade e das vontades de outrem. São atitudes abusivas de ordem do sexo, cuja realização não está vinculada estritamente aos fazeres corporais, mas demasiadamente vinculadas à mente, aos estímulos psicóticos arquitetados na relação entre o prazer, a dominação violenta e a sujeição resistente. Nesses casos, difere das relações sexuais para além do preconizado pela moral cristã por força de não existir um comum acordo entre os praticantes do sexo, bem como interesse sexual comum de praticar o que se está consensuando como atividade de sexualidade pelos envolvidos.

Salientada a natureza dicotômica entre as práticas sexuais legítimas, ou seja,

engendradas conforme o desejo e o interesse comum dos seus envolvidos, e as ilegítimas, aquelas operadas sobre um exercício de força violentadora e violadora que garante o prazer sexual ao dominador e a violação abusiva, violenta, traumática e não consensual de outrem, cabe retomar o curso da história em que se postula a sexualidade como um coletivo categórico de elementaridades validadas e invalidadas. Assim sendo, retomando a obra de Blank (AMBROSINO, 2017, s/p), até os finais dos anos 1860, a cultura ocidental não havia postulado uma diferenciação entre os sujeitos de acordo com os seus desejos sexuais, suas formas de amor e de amar ou a relação da sexualidade e do sexo com as performances identitárias de cada pessoa. Contudo, “comportamentos sexuais, é claro, já haviam sido identificados e catalogados, e até proibidos em certos momentos. Mas a ênfase estava no ato, não em quem os praticava”.

A grande mudança nesses termos se deu em virtude de uma enorme reorientação linguística, proveniente da capilarização de pesquisas médicas europeias, as quais tinham vocação descritivo-categórica das experiências sexuais humanas. Inclusive, condensando trabalhos dessa natureza, “o jornalista húngaro Karl Maria Kertbeny criou quatro termos para descrever experiências sexuais: heterossexual, homossexual, monossexual e heterogenit”⁴⁵ (AMBROSINO, 2017, s/p). Nas décadas seguintes, os termos foram ganhando espaço ascendente nas publicações sobre sexualidade, havendo a nomeação “homossexualidade” ganhado um apelo maior graças aos editoriais assinados por Kertbeny e por Gustav Jager, um pesquisador da sexualidade defensor da naturalidade da homossexualidade, e, já nos idos de 1889, por Richard von Krafft-Ebing, um psiquiatra especialista em sexualidade e depravação, autor do livro *Psicopatia Sexualis*, um catálogo de doenças sexuais e comportamentos de sexualidade anômalos (AMBROSINO, 2017, s/p).

Todavia, as 500 páginas da obra de Krafft-Ebing contemplam a heterossexualidade de forma moderada, quase tímida. Isso em função de que é o psiquiatra um dos fundadores da normalidade da heterossexualidade, pois ela é apresentada como um comportamento sadio e natural, servindo, de tal modo, ao propósito do médico de explicitar a perversão das práticas contrárias, avessas ao normal (AMBROSINO, 2017, s/p). Dessa maneira, a heterossexualidade é elucidada como útil à espécie, sadia ao corpo, válida para a sociedade, servil ao Estado, enquanto que a homossexualidade era apenas uma contravenção psicótica,

⁴⁵ O termo “monossexual” caiu em desuso décadas mais tarde, mas dava conta de reunir sob uma categoria homogênea os praticantes de masturbação. Ainda que fosse e seja prática costumeira entre os seres humanos, a masturbação era vista como uma perversão sexual, uma anomalia, igualmente analisada consoante às lentes do Cristianismo, em que se dava ênfase ao desperdício de material fecundativo. No mesmo sentido, a palavra “heterogenit” reunia consigo as práticas sexuais ou sexualizadas consideradas bestiais, depravadas.

uma perturbação sexual de ordem mental, uma disfunção biológica de natureza das faculdades corrompidas de sujeitos atormentados. E qual a base argumentativa do médico para tal conclusão? O Cristianismo⁴⁶.

Em toda a ocidentalidade, a divisão do sexo entre fecundativo e não fecundativo gerou uma valoração das práticas sexuais e dos exercícios de sexualidade. Porém, essa mesura não é estática ao longo do tempo. Por exemplo, a Bíblia, livro sagrado dos cristãos, gera uma relação de equivalência entre o sexo homossexual e a masturbação no que tange à condenação: em ambos há desperdício de material fecundativo. Some-se a isso que no livro do Levíticos, o qual figura como uma coletânea de assertivas morais aos cristãos, as práticas sexuais não fecundativas estão em um mesmo rol de comportamentos desvirtuados que o ato de vestir peças de roupas de tecidos diferentes sobrepostas, por exemplo, já que o profeta condena expressamente o uso simultâneo de roupas feitas de materiais distintos. Assim, o passar dos séculos e a culminância da homossexualidade em penas de morte, por exemplo, como verificado no holocausto⁴⁷, ou no Império Britânico⁴⁸ democrático e civilizado, para falar de Estados, apontam severos extremismos da ideologia da heterossexualidade, a qual ultrapassou até mesmo os equívocos iniciais que permitiram a gênese desse ideário.

⁴⁶ Tem validade glosar que esse fundante postulado cristão, na realidade, antecede em muito a vida de Cristo e o advento da Igreja Católica. Aproximadamente 300 anos antes de o Anjo Gabriel anunciar a divina concepção, o Estoicismo pregava que a vida humana deveria ser pautada pela racionalidade e pela postura ética, combatendo-se as paixões e os desperdícios que dela se originavam, colateralmente. Esse postulado estoico, fundado por Zenão de Cício, embasou toda uma ordem de pensamento ocidental que atingiu o Judaísmo e o Catolicismo, e o Cristianismo todo, evidentemente, vinculando-lhes o combate aos prazeres infrutíferos, inclusive os sexuais, pois sua fugacidade era nociva à elevação moral e ao atingimento da paz interior.

Para maiores informações sobre o Estoicismo e sua relação com a base fundamentalista cristã, acessar o artigo “Estoicismo e Helenização do Cristianismo”, do Professor Selvino José Assmann, no link a seguir: <https://pe-riodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/viewFile/23812/21368>.

⁴⁷ Estima-se que cerca de 40 mil alemães homossexuais foram presos e/ou mortos durante o regime nazista. Para além disso, carece de condições de quantificação o percentual dentre os 5 milhões de não-judeus mortos pelo III Reich em decorrência de sua sexualidade. Dentre os judeus, porém, estipula-se um total de 7 mil mortos com homossexualidade assinalada – o que antecipava o envio às câmaras de gás. Mais dados sobre o assunto podem ser encontrados em artigo da BBC, no seguinte link: <https://www.google.com/amp/s/www.bbc.com/portuguese/amp/internacional-41376120> ; em matéria do G1 veiculado no endereço a seguir: <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/mundo/noticia/a-perseguição-nunca-acabou-diz-autor-de-livro-sobre-cacada-nazista-a-gays.ghtml>.

⁴⁸ De acordo com a legislação criminal, consuetudinariamente baseada na moral e nos bons costumes, relacionamentos e práticas sexuais homoafetivas, homoeróticas e/ou homossexuais eram consideradas criminosas no Reino Unido até a segunda metade do século XX. Apenas 1967, a Inglaterra e o País de Gales descriminalizaram a chamada “inversão sexual”, sendo que na Escócia isso só aconteceu em 1980, e, na Irlanda do Norte em 1982. Com isso, milhares de pessoas foram condenadas por serem bissexuais, homossexuais, pervertidas ou depravadas apenas por não se encaixarem no padrão da heterossexualidade cisgênera, havendo casos de prisões, trabalhos forçados, castrações químicas, submissão compulsória a tratamentos psiquiátricos experimentais e experimentos religiosos forçados. Os registros de suicídio entre esses condenados eram mais elevados do que entre os demais detidos pela justiça britânica. A busca por maiores informações sobre a criminalização das sexualidades não heterocêntricas no Reino Unido pode ser feita através do seguinte link: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/10/reino-unido-vai-pedir-per-dao-a-gays-condenados-por-serem-gays.html>

A questão nodal nessa discussão é que o alicerce para a normalidade da heterossexualidade reside na frágil e ilógica verdade fecundativa. Mesmo derivada da filosofia estoica, essa funcionalidade do sexo encontrou em vários teólogos do Cristianismo um espaço avantajado de asseveração. Seja nas cartas de São Paulo⁴⁹, no Novo Testamento, seja na argumentação de Santo Agostinho⁵⁰, um dos pilares do pensamento católico-cristão há mais de mil e seiscentos anos, a “[...] ética conjugal-reprodutiva e o sexo reprodutivo viraram a única forma normal de sexo” (AMBROSINO, 2017, s/d). Tudo aquilo que exceda essa ética e lógica do sexo como uma espécie de mal necessário à perpetuação da espécie foi e permanece taxado de doença “em si mesma vergonhosa”, haja vista que “[...] ela é, em todos os aspectos, a fonte de uma infinidade de males, exige socorros urgentes” (FOUCAULT, 2019, p.21), pensamento que encontrou fertilidade discursiva nas vozes da medicina, da Igreja e, não menos impactante, na pedagogia.

O confuso percurso da sexualidade ao longo da História possui diversas esquinas e encruzilhadas, mas, como frisado, nada se compara aos engarrafamentos vividos a partir do século XIX, mesmo que já nos séculos XVII e XVIII houvesse uma espécie de obsessão “em torno do dispêndio sexual”, quando não há fecundidade e, quiçá, sequer parceiro, ou um parceiro que inviabilize a fecundidade em função de sua biologia não opositivo binária (FOUCAULT, 2019, p.21-22). Justamente nesse imbróglio, emerge uma outra preocupação de

⁴⁹ O Apóstolo São Paulo atuou por diversos anos como um prescritor da moral cristã que deveria ser exercida e difundida pelas comunidades seguidoras do Cristo Jesus. Dessa forma, São Paulo pode ser considerado um pedagogo da Igreja, pois ensinou a centenas de fiéis do Cristianismo Primitivo o que significava viver sob os ensinamentos do Redentor. É nesse contexto em que o santo condena o sexo entre pessoas de mesmo corpo biológico em função tanto da não procriação quanto por uma associação equivocada com cultos pagãos que celebravam divindades através de práticas ritualísticas de prazer carnal – o que legou aos cristãos a noção do prazer carnal como mundano, pagão, alheio ao desejo de Deus, moralmente sujo e indigno à moral elevada. Na realidade, o pensamento moral de São Paulo permeia a cristandade, haja vista ser ele o autor de 13 dos 27 livros do Novo Testamento da Bíblia cristã. Maiores informes sobre as orientações de São Paulo para as práticas sexuais podem ser obtidas nos seguintes endereços: <https://diversidadecatolica.com.br/2017/10/26/5-por-que-sao-paulo-na-carta-aos-romanos-condena-as-rela-coes-entre-pessoas-do-mesmo-sexo/>; <https://www.google.com/amp/s/dduraess.wordpress.com/2014/12/21/i-carta-de-sao-paulo-aos-corintios-7-1-16-questoes-sobre-o-casamento/amp/>; https://bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151214_igreja-sexo_analise_fn ;

⁵⁰ Santo Agostinho segue como um dos pilares mais cristalinos do firmamento católico e, por conseguinte, da ordenação moral do Ocidente e da ocidentalidade. Esse santo era extremamente vocacionado a mapear, condenar e explicitar as formas de expiação necessárias à eliminação de práticas ímpias e maléficas dos cristãos, ainda que isso significasse a submissão ao martírio. Para ele, o pecado original, densamente por ele teorizado, refletivo, ojerizado e pedagogizado como forma de moralização social, levou a humanidade aos prazeres carnavais que, nessa perspectiva, afastam a humanidade de seu Criador. Assim sendo, no rol das chamadas “relações límpidas” apenas o sexo procriativo tinha lugar, já que garantia a continuidade da obra divina, a manutenção da Criação em seu ser mais próximo da imagem e semelhança do Criador. Acréscimos a essa leitura de Santo Agostinho de Hipona podem ser realizados por meio dos seguintes materiais: www.apologistascaticos.com.br/index.php/patristica/estudos-patristicos/742-santo-agostinho-e-a-sexualidade-conjugal-communio-1990-iv-545-565 ; www.ufrrj.br/graduação/procedencia/publicacoes/praticas-discursivas/artigos/regramento.pdf <http://teste.periodicos.ufes.br/lemm/article/view/12580/8731>

cunho moralista e pseudocientificista: os gêneros. Na verdade, o sexo social - terminologia que tem em sua cadeia genética uma confusa afixação, havendo consigo a tempestiva e não apaziguada associação com o sexo biológico, a forma genérica do corpo binário -, até então, pouco tinha – ou nada – de vinculação com as identidades. Custaram alguns vários séculos para se entender que a identidade de gênero não depende da forma biológica – ou da genitália -, assim como que a sexualidade não está limitada ao aparato genital, ou mesmo às modalidades performativas da sexualidade prescrita: um corpo dito passivo, um corpo dito ativo, uma imersão, uma recepção, um coito, uma ejaculação, uma concepção. Por fim, fica estabelecido um consenso primário: tudo isso é abissalmente dissensual e conflitivo, seja no senso comum, aos ouvidos da massa social, seja nas investigações dos doutores da ciência, quando há mais pesquisas garantidoras do que se quer achar do que reais investigações sobre o que se pode ser – ou vir a ser.

Dando prosseguimento, Blank defende que a centralidade dessas questões não apenas coincide, mas deriva do surgimento da classe média, dessa pequena burguesia, desses administradores da máquina pública, dessas parcelas populacionais da massa popular que atingiram o direito ao ócio e investiram suas horas de descanso e lazer nos prazeres da sexualidade (AMBROSINO, 2017, s/d). A mesma autora categoricamente assinala que é nesse momento que a heterossexualidade surge, e não somente como um comportamento sexual, mas como uma forma de vida, um coletivo de atitudes e regularidades comportamentais, ou seja, a heterossexualidade surge como uma identidade performativa. Tal identidade trazia consigo não apenas novidades no tangente à sexualidade, mas também à moral social, já que dava conta de criar uma classe de cidadãos que se distinguisse da “[...] decadência aristocrática por um lado e dos horrores da cidade lotada do outro”, haja vista que a nobreza estava demasiada arrolada aos excessos de um mundo decaído com o final da Belle Époque, enquanto que “[...] a culpa pelo comportamento sexual urbano impróprio geralmente era jogada sobre as classes mais baixas”, levando essa nova classe social, a dita classe média, a não querer se afixar em nenhum desses grupamentos, estipula Blank (apud AMBROSINO, 2017, s/p).

Por conseguinte, a heterossexualidade foi forjada como uma identidade devota a “[...] sistemas reproduzíveis e universalmente aplicáveis para uma administração social que se pudesse ser implementada em larga escala” AMBROSINO, 2017, s/p). Com esse intuito, foi necessário que, mais do que a velha fôrma de ordenação social – a Fé – a implementação da heterossexualidade necessitou de uma carta-coringa que apelasse a essa nova classe social que

tinha pouca afeição à plenipotência clerical, mas ostentava devoção irrestrita ao seu status e, logicamente, a sua imagem: a dignidade moral. Exatamente por tal conjuntura que os estudos médico-científicos como os de Karfft-Ebing tiveram tamanho impacto na forja da sociedade moderna ocidental, pois apelavam para a manutenção da moralidade e combatiam o maior dos pecados sociais: a degeneração moral (AMBROSINO, 2017, s/d).

Mais ardil do que o pecado infrutífero da carne ou mesmo da inescrupulosa submissão à tentação carnal do adultério estava a degeneração moral, como longamente debate Foucault (2019, p. 23-24) em sua conversa com São Francisco Sales, Aldrovandi, Gressner, Beauvais, Plínio, Catão, Lelius, Nicocles, Isócrates e Aristóteles, debulhando as rançosas contas da defesa do celibato, do sexo conceptivo marital, da virgindade nubente, da fidelidade marital e da questão-mor nesses quesitos presentificada, a austeridade moral e honradez de caráter, ainda que o celibato e a fidelidade, na sociedade burguesa, notadamente da Era Vitoriana em diante, punha lentes sobre as performances femininas, legitimando ao masculino a condição de fazer certas investidas pedagógicas no universo do sexo (FOUCAULT, 2019, p.23-24).

No dizer de Ambrosino (2017, s/d), “[...] a classe ascendente média não podia considerar o desvio a sexualidade normal (hétero) como simplesmente um pecado, mas como uma degeneração moral – um dos piores rótulos que alguém podia ter”. Assim, quando a ciência defendia que a sexualidade entre parceiros binariamente opostos era a única normal, com base na biologia de seus corpos e na finalidade produtiva lógica desse evento, sob uma perspectiva estoico-cristã, todas as realizações outras entraram na clandestinidade. Com a centralidade dessa categoria na vida social das pessoas, rapidamente a heterossexualidade configurou uma cartilha performática que fundiu sexualidade e identidade de gênero, bem como mapeou os comportamentos e as práticas sexuais em dois grupamentos contrastivos: permitidos e não permitidos. Por fim, o abarcamento de todo esse universo sob a justificativa científica da criação da heterossexualidade garantiu um legado atroz para a humanidade, em função de haver condicionado toda a normalidade, todas as possibilidades de existência humana aos protótipos chancelados pela régua da heterossexualidade, surgindo disso as noções de homem e de mulher que vigem até hoje como modelos pedagógicos de existência.

Quaisquer atitudes exteriores à cartilha da heterossexualidade eram e são socialmente vistos como anomalias tanto no referente às identidades de gênero, como à sexualidade e às práticas sexuais, pois são vistas como masculinidades ou feminilidades corrompidas, sexualidades invertidas ou perversões sexuais. E, destaque-se, desde o século XIX, embasadas na convocação dos centros científicos e dos reguladores morais da sociedade – Estado e Igreja

-, consensoou-se que “[...] todas as pessoas com dever cívico deveriam se tornar observadoras” e zelar pela moralidade de sua comunidade, ou seja, delatar comportamentos de gênero, sexualidade e sexo que fossem considerados excedentes à heterossexualidade, qual defende Ralph M. Leck, no livro *Vita Sexualis* (apud AMBROSINO, 2017, s/p).

Pior do que isso, na mesma época, um certo cientista sacolejou os tapetes das salas de visita da classe média ao outorgar que a heterossexualidade não é um estado de nascença ou um preconcebido biológico, mas uma conquista psíquica da humanidade quando de sua tenra infância, a partir de estímulos com seus pais ou aqueles que fazem tais vezes, em um misto perturbado de desejos consanguíneos, incestuosos e possessivos (AMBROSINO, 2017, s/d). Com isso, Freud pôs a responsabilidade pela heterossexualidade das pessoas em seus pais, os quais passavam a ter o dever de provocar os estímulos certos para que sua prole não desviasse do natural de suas biologias, não desenvolvessem quaisquer patologias psíquicas de sexualidade.

Apesar das controvérsias e polêmicas que a teoria do inconsciente, pulsões e histerias de Freud causou, segundo Ambrosino (2017), paulatina e progressivamente, a classe média ocidental aceitou e incorporou essa ideia e missão de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento da heterossexualidade de seus descendentes. Entretanto, Kinsey, por sua vez, elucida na obra *Comportamento Sexual do Macho Humano*, em 1948, ser comum que heterossexuais masculinos possuam “[...] ao menos uma experiência homossexual entre a adolescência e a idade avançada”, fiando, inclusive, considerações importantes hoje e escandalosas na época, ao ponderar que a sexualidade não é um oposto absoluto, mas um contínuo em que as experiências valsam entre o polo heterossexual e o polo homossexual, não caracterizando exatamente uma mudança da identidade sexual do sujeito, a qual seria edificada segundo as suas tensões sexuais mais pujantes (AMBROSINO, 2017, s/p).

Notadamente, percebe-se, em mais essa oportunidade, que o advento da heterossexualidade diz respeito a uma demanda de representação performativa da classe média no concernente a um modelo de comportamento moral que atenda às verdades que os situem como uma parcela social que une o melhor de dois mundos: adquiriu o refinamento estético-cultural da aristocracia, mas renegou seus despudores, bem como ascendeu da plebe, diferenciando-se dela pelo valor do seu trabalho e das conquistas realizadas, assinaladas pelos louros de uma meritocracia frágil que urge pela manutenção de seus status constantemente no plano das figurações sociais, das aparências.

3.5 Sexo: o corpo entre os bons costumes, a hipocrisia e o “natural”

*“Numa época de mentiras universais,
Dizer a verdade é um ato
Revolucionário”*

George Orwell

Incorrem em confabulações equivocadas e demasiado improdutivas abordagens da sexualidade, expressivamente quando sob lentes identitárias, que não orientem luzes ao debate do sexo dentro da cultura ocidental. Ora, a própria compreensão da sexualidade como além do exercício sexual já explicita a agigantada necessidade de esforço desmedido no tratamento dessa questão de nodal significância para o livre exercício das formas de ser pelas pessoas, bem como para o combate e a prevenção do atroz cenário de excruciante violência física, verbal, moral, democrática, religiosa, cultural e humana aplicada a quem destoar do que fora imposto como única forma de ser permitida.

Quanto ao supracitado, tem-se a forja da heterossexualidade como uma demanda performática de uma classe em ascensão no Ocidente – a classe média, a qual produziu, com isso, um conceito prototípico de existência para os seres humanos que, mais do que beber da fonte de antigos códigos de classe, como os manuais de etiqueta, os protocolos reais, as cartas de boas maneiras, os compêndios de decore e similares, viu-se necessitada a gerar uma estética existencial objetiva e subjetiva, logo física e moral, que demarcasse a sua presença na ordenação social. Derivadamente, a identidade heterossexual vem à baila como essa obra prima da classe média para compor a si mesma enquanto um exemplar de ser humano mais elevado que a antiga nobreza e demasiado distante da rudeza da plebe da qual se origina.

Dessa movimentação cultural advinda mais claramente do século XVIII, provém a configuração vigente do sexo em nossa sociedade ocidental. Inegavelmente, há profundo e significativo diálogo com toda a tradição que corporifica o status do sexo nos povos ocidentais, protagonizando tal processo, as leituras que a Igreja Católica cunhou e enquadrou dentro de uma leitura prescritiva de exercício assistido. Como elucidado anteriormente por Foucault (2019), os engenhos sexuais de cada pessoa estavam sob a vigilância moral das demais, como forma de submissão ao projeto cívico de moralização e elevação coletiva da sociedade, o que pode ser traduzido por uma amarração confusa das teias da prescrição católica do sexo com as defesas científicas do sexo saudável em detrimento das perversões.

Ou seja, ao final das contas, o desejo sexual precisava ser combatido, cabendo ao ato sexual apenas o dever seja divino seja biológico da procriação.

Navegando por uma margem além desse traçado, descortina-se a jornada das práticas sexuais evocando o sexo como um exercício físico de prazer entre corpos, mentes, emoções e sentimentos cuja existência na Terra é tão antiga quanto se pode datar o ser humano. Por mais que os gregos tenham teorizado arduamente sobre a suposta incompatibilidade entre a entrega aos prazeres do corpo e a busca pela sabedoria, notadamente ao longo do Helenismo⁵¹, e tenham deixado forte herança para a posteriori, vide os Estoicos, levando aos fundamentos judaico-cristãos esse paradigma, carece elementar a explicação de que aquelas sociedades conviveram com o sexo em uma diversidade de manifestações e exercícios plurais de sexualidade que precisam ser levados em conta para que se entenda como a visão do sexo como combativo e avesso à elevação do Ser se construiu, pois ela vai edificar as bases que levaram o Cristianismo a condenar o sexo para doutrinar e normatizar a sexualidade e as identidades de seus fiéis da forma mais homogênea possível.

Pensando orientadamente para o sexo social, Butler (2017, p. 26) lança luzes para o fato normalizado de ele ser entendido como uma morfologia, uma engenharia anatômico-biológica, sobre a qual a autora depositará plurais questionamentos sobre tal normalização ancorada no paradigma binário de posicionamentos de corpos. Partindo dessa noção morfológica do corpo humano enquanto sexo, parece salutar fazer uso da mesma analogia para pensar o sexo enquanto prática(s) sexual(is), haja vista que toda morfologia consiste em um agrupamento de elementos menores em forja de elementos maiores cujos enlaces são estabelecidos por proposições funcionais. Nesses termos, a morfologia do corpo humano permite um coletivo de arranjos de seus elementos constitutivos a fim de possibilitar aos corpos entrelaces cômodos. Frise-se que não se trata de uma possibilidade única, quiçá heterossexual-cisgênera-fecundativa, pois a própria arquitetura corpórea da humanidade antecede esses conceitos, preceitos, preconceitos e delimitações culturais.

Some-se ainda que as possibilidades de uso da morfologia corpórea humana em exercícios de sexualidade, ou seja, no sexo, atrela-se ao cumprimento dos desejos e à

⁵¹ 30 Helenismo dá conta d1o período entre os séculos III e II a.C., em que a civilização grega se expandiu cultural e politicamente sobre o mediterrâneo, a eurásia e Oriente, sob o domínio do Império Macedônico. Ao longo desses 300 anos, contemplando também o intervalo entre os séculos II e I a.C., quando os reinos helenísticos estava sendo anexados belicamente pelo Império Romano, houve uma imensa profusão das artes e das ciências, notadamente das artes visuais, da literatura e da filosofia, ancoradas tanto pelo Estado quanto por grandes obras de mecenato. Outros detalhamentos sobre o Helenismo estão disponíveis em: <http://www.google.com/amp/s/guiadoestudante.abril.com.br/especiais/os-filosofos-helenisticos/amp/>
<http://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/229>

satisfação da libido, a qual é tão biológica quanto cultural. E, falando em cultura, os arranjos morfológicos vivenciados pelos seres humanos são fruto não de sua biologia, mas da orquestração cultural do aparato biológico disponível em cada ser humano. Ora, trocando ditos novamente com Butler (2017, p. 27), afixando qual um verbete que o sexo é “[...] natural, anatômico, cr1omossômico ou hormonal” não significa sob hipótese alguma desqualificar que o próprio sexo consiste em uma categoria cultural, haja vista que sobre ele operam incontestáveis significações e, a partir dele, uma série outra, imensurável, de significados circulam socialmente para além da mera orgânica biológica do sexo.

E isso é muito simples de clarificar por meio de uma abordagem análoga: tem-se como universal que os seres humanos realizam práticas excretoras, dentre elas a excreção urinária. Isso quer dizer que todo ser humano faz xixi. Porém, nem todo ser humano faz xixi da mesma forma. Pode-se, em rápida análise, levantar a questão anatômica para tornar defensável a simplória leitura de que a verticalidade urinária atrelada ao masculino advém da uretra estar alocada no pênis e esse consistir em um alongamento cavernoso e esponjoso mais facilmente manipulável quando o sujeito está de pé, ao passo em que o canal urinário dos corpos ditos femininos limita-se à curvatura vaginal da virilha, demandando o acocoramento. Carece salientar que essas formas de excretar urina têm base em práticas de higiene - para não molhar a si ou a outrem ou ao ambiente, evitar contaminações etc. - e que as práticas de higiene são culturais, e não biológicas. Além disso, o valor dado ao ato de urinar na vertical tem simbologia patriarcal, sendo utilizado como signo de poder em massivas comunidades culturais. E mais: crescem vertiginosamente as recomendações tanto de ordem dos doutores da saúde quanto dos doutores da etiqueta que a excreção urinária seja realizada sentada no aparelho sanitário para garantir uma melhor higienização do ato, havendo contra isso o peso cultural da assemelhar corpos masculinos aos femininos no ato banal de tão somente fazer xixi. Portanto, existe na prática de urinar, que é biológica, uma valoração performática cultural que confere uma qualificação e uma oposição a isso às práticas de fazer xixi em função do que a cultura sentenciou como sendo a forma masculina e a forma feminina de realização do referido ato, comprovando que toda biologia tem consigo uma avaliação cultural, e que suas práticas consistem em representações ideológicas.

A partir dessa noção, o sexo e as práticas sexuais não possuem consigo uma biologia que por si só autoriza ou desautoriza seus exercícios, estando essa chancela condicionada ao peso das avaliações culturais que serão sobrepostas ao comportamento sexual das pessoas. Por isso, o sexo heterossexual é apenas uma representação de um coletivo de valorações sociais

estipuladas como métrica e que encontra subterfúgios em dois sustentáculos demasiado frágeis, logo tão pouco eficientes: a procriação e a moral. Entretanto, antes de abordar detalhadamente as práticas sexuais não heterossexuais, figura premente problematizar que heterossexualidade é essa a qual o sexo está condicionado, pois não basta que seja praticado entre um corpo dito feminino e um outro assinalado como masculino, mas a performance sexual desses sujeitos estará, também, limitada por uma cartilha moralizadora que visa condicionar o prazer sexual à moral cristã e secular (preconceitos da classe média), a fim de combater a degeneração sexual (AMBROSINO, 2017, s/d).

Como o sexo heterossexual se vincula obedientemente aos ditames morais e aos preceitos religiosos, quais são os movimentos morfológicos permitidos aos sujeitos em suas práticas sexuais? O sexo heterossexual é de fato o quê? A princípio, vale estabelecer qual a régua que atua sobre as práticas sexuais, inclusive as heteronormativizadas, o que nos leva a Foucault (2019, p.32) dissertando sobre a moral: “[...] por 'moral' entende-se um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas etc.”. Partem dessa instituição subjetiva social as métricas que julgam as práticas sexuais como legítimas ou como perversões, degenerações morais da libido. Contudo, o fato é que a moral é construída e capilarizada de forma confusa, pois “[...] acontece de essas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também de elas serem transmitidas de maneira difusa”, complicando a sua apreensão pelas pessoas. Ora, no caso específico das regras e valores para as práticas sexuais, como se dá a pedagogização dessa moral em sociedades ocidentais nas quais a conversação desses assuntos é considerada menor, deselegante, despudorada, pornográfica? Logo, as regras e os valores orientados ao sexo, “[...] longe de formarem um conjunto sistemático, constituem um1 jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias” (FOUCAULT, 2019, p.32).

Origina-se dessa natureza pouco consistente da pedagogização da moral sexual os comportamentos sexuais da heterossexualidade que fogem aos preceitos da moral secular e da moral religiosa, mas que não enfrentam a ira do jugo das perversões e/ou das degeneração. Isso decorre de suas práticas estarem revestidas pelo manto da heteronormatividade, havendo, portanto, a ostentação pública de uma moral sexual ilibada, ainda que não haja o comportamento verdadeiramente profícuo dessa moralidade. Noutros termos, trata-se, com isso, da autorização para as hipocrisias morais da sexualidade heteronormativizada, contanto

que a representação de si como sexualmente devoto do pudor seja ostentada.

Acerca dessa hipocrisia, Foucault (2019, p. 30) sustenta este ser “[...] um dos pontos mais notáveis dessa reflexão moral: ela não tenta definir um campo de conduta e um domínio de regras válidas – segundo as modulações necessárias – para os dois sexos”. A partir dessa conclusão, verifica-se que o exercício da moralidade sexual atende a uma outra normatização social, a qual se estabelece por meio da valoração diametralmente oposta entre as representações de seres humanos elaboradas pelo modelo binário: o masculino e o feminino. Logo, “[...] é preciso entender esses temas da austeridade sexual não como uma tradução ou um comentário de proibições profundas e essenciais, mas como elaboração e estilização de uma atividade no exercício de seu poder e na prática da sua liberdade” (FOUCAULT, 2019, p. 30), havendo nisso a ideologia do patriarcado incidindo sobre a noção binária de categorização humana em sexos sociais ou gêneros e, por conseguinte, atuando arquiteturalmente na formulação da austeridade, da moralização sexual com vistas não a determinar proibições à heterossexualidade, mas a fim de afixar o *modus operandi* dos comportamentos moralmente reprováveis com vista a não macular a representação heterossexual.

Ainda Foucault (2019, p.30) averba que a moral sexual “[...] é uma elaboração da conduta masculina feita do ponto de vista dos homens para dar forma à sua conduta”, ficando a estilização normativa do comportamento sexual feminino a cargo do cumprimento do dever de cumprir com a representação ostensiva do pudor e da destreza sexual de seus lares familiares. Inclusive, é nesse sentido que o filósofo francês vai destacar que a moral sexual não diz respeito aos homens sobre condutas proibitivas, mas sim “[...] a respeito das condutas em que, justamente, eles devem fazer uso de seu direito, de seu poder, de sua autoridade e de sua liberdade”. Isso implica em um comportamento sexualizado que detém o aval sociocultural da burla dessa moral sexual prescritiva, seja pelo Cristianismo seja pela ciência, pois ao masculino está autorizado pelo Patriarcalismo a sua imersão nas experiências sexuais, já que “[...] numa vida de casamento em que, no exercício do poder marital, nenhuma regra nem costume impede o homem de ter relações sexuais extraconjugais, em relação com os rapazes que, pelo menos dentro de certos limites, são admitidas, correntes e até mesmo valorizadas” (FOUCAULT, 2019, p.30).

Curioso é que a égide do Patriarcalismo e a consolidação da moral cristã subtraem dos ditos corpos femininos o direito à sexualidade, diminuindo a biologia desses corpos a uma cultura reprodutiva, qual uma máquina de procriação, relegando os prazeres de cunho da

feminilidade a associações negativadas, como o satanismo, a sedução corrupta, a bruxaria... No passado, porém, as referências à sexualidade feminina e ao direito ao prazer sexual encontravam-se mais autorizados, até mesmo de ser registrados, como as menções à ilha de Lesbos, ao comportamento das amazonas, às figuras mitológicas das Ninfas, à sexualidade das deusas greco-romanas – Diana, Athena, Hera, Afrodite, por exemplo.

Também da Antiguidade Clássica sobreviveram registros de uma sexualidade dita masculina em que o gozo das paixões carnavais entre homens não era verdadeiramente um problema, mas poderia até mesmo consistir em uma honraria. Isso em virtude de que entre os gregos⁵² e, posteriormente, os romanos⁵³, práticas sexuais homoeróticas eram comuns entre homens que compartilhavam admiração mútua, sendo um exercício de seus reconhecimentos comuns pela grandeza moral, intelectual, militar e capital. Todavia, além dessas práticas realizadas pelos grandes homens livres e nobres da sociedade estamental, havia uma outra muito difundida: o concubinato. Nela, homens de grande reconhecimento social podiam ter jovens amantes com os quais mantinham relações de confiança, erudição, apadrinhamento e sexo⁵⁴. Para jovens de classes sociais menos valoradas, essa era uma forma de ascensão social que traria para si e para sua família acesso aos privilégios da nobreza, reconhecimento social e possibilidades de glória. Contudo, a única regra moralmente inviolável para essa prática era que tais homens não demonstrassem nenhuma corrupção à representação de masculinidade viril⁵⁵, o que baniu comportamento feminizado, afetos públicos ou mesmo o não exercício de

⁵² Esparta foi uma cidade-estado grega famosa pela belicosidade de seu povo, bem como pelas práticas homossexuais entre homens de armas e estadistas. Um de seus maiores generais, Pausânias, incentivada publicamente o concubinato masculino como forma tanto de elevação moral quanto de fortalecimento dos vínculos entre os guerreiros espartanos.

Maiores informações sobre esse aspecto da sociedade espartana podem ser acessadas em: <https://m.historiadomundo.com/grega/o-exercito-homossexual.htm>

⁵³ Na cultura romana, o sexo homoerótico estava sujeito às classes sociais mais rigorosamente do que para os gregos, bem como havia uma repulsa às demonstrações de paixões e uma negação feroz ao sentido do “amor platônico”. Todavia, as práticas sexuais entre homens eram bastante comuns. No início da República, houve um período de repressão ao sexo entre pessoas de mesma configuração corpóreo-biológica, podendo até mesmo levar à pena de morte. Com o passar do tempo, a prática do concubinato, herdada dos gregos, se popularizou entre os nobres e a sexualidade homoerótica foi incorporada à vida social romana, ainda que regrada pelo estamento social, em que o adulto sodomizaria sempre o efebo e jamais o contrário, delimitando, assim, os exercícios de poder entre eles. Aprofundamentos nas questões acima contempladas podem ser encontrados no presente material: <https://historiahoje.com/sexo-e-poder-a-homossexualidade-entre-os1-romanos/>

⁵⁴ O relacionamento homoerótico era prescrito pelas leis helenas como uma prática pedagógica de formação dos mais jovens e de inserção na vida adulta, sendo demasiado comum a sua prática, valorizada pelos jovens como uma conquista pessoal por ascender à vida adulta por meio dos ensinamentos de um homem mais experiente que o faria vivenciar a puberdade o mais produtivamente para tornar-se um homem grego. Detalhamentos sobre esse processo de concubinato pedagógico grego podem ser adquiridos por meio da seguinte pesquisa: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/download/271/835/>

⁵⁵ Uma explanação mais adensada concernente às regras legais e morais que norteavam a prática do concubinato podem ser adquiridas por meio dos conteúdos apresentados a seguir:

práticas sexuais heterossexuais.

Sob tal conjectura, evidencia-se que não somente as relações afetivas entre homens e suas práticas homoeróticas estavam permitidas, mas também o sexo penetrativo entre esses corpos biologicamente registrados como masculinos. Assim sendo, a prática da sodomia não era um problema em si, podendo ser praticada pelos homens com seus parceiros e mesmo parceiras, contanto que fosse respeitado o código de hierarquia social, o qual estabelecia a performance sexual ativa e a performance sexual passiva como dignidades pertencentes à classe social do homem. Entretanto, o Cristianismo traz uma mudança radical a esses conceitos, combatendo toda prática sexual não reprodutiva e satanizando o prazer carnal, a lógica cristã criminalizou o sexo anal, as relações entre pessoas de uma mesma configuração corpóreo-biológica, o concubinato e a libido de forma geral (AMBROSINO, 2017, s/d), como parte de seu projeto de apagamento da cultura pagã e substituição dela por um novo tempo ideológico que caracterizaria o reino de Cristo.

Dessa forma, fica claro que a relação humana com o seu corpo, com a sua biologia, é culturalmente orientada e que essa orientação está vinculada a interesses ideológicos que formulam, reformulam, apagam e restauram concepções morais norteadoras do comportamento social. Tais valorações ideológicas constitutivas da moral social, como já detalhou Foucault (2019), são instrumentalizados pedagogicamente de modo turvo, mas de certa forma regularmente, por meio de instituições como a família, a escola e a igreja, estando todas essas agindo interdependentemente. A partir dessa experiência de aprendizagem, a apreensão desses valores pelas pessoas culmina em um exercício moral: “[...] o comportamento real dos indivíduos em relação aos valores e regras que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem” (FOUCAULT, 2019, p.32).

A resistência, o falseamento do cumprimento moral, a burla, a representação hipócrita da própria conduta de austeridade moral é uma constante ao longo da história. Quantos homens não tornaram famosas as suas amantes? Luís XIV de França projetou para a história a figura da Madame de Montespan, agressiva, sedenta de poder e luxuriosa, acabou associada à bruxaria; Luís XV de França eternizou Madame de Pompadour, conhecida como Reinette graças a sua influência nos mandos do monarca; o mesmo rei escandalizou a corte de *Versailles* com sua outra amante, a Madame du Barry, uma cortesã considerada mal educada,

deselegante, vulgar e que não negava os ímpetos lascivos da sexualidade de Luís XV; no Brasil, quem não conhece a Marquesa de Santos, famosa amante de Dom Pedro I?... Pelo exposto, vê-se que a moralidade sexual não é um traço cultural da masculinidade, e, como diz Foucault (2019, p.33), a prática da austeridade sexual pode ser relacionada e estar embasada em pontos variados de percepção da sexualidade, inclusive da fidelidade, cabendo, com isso, “[...] várias maneiras de praticar essa austeridade, de 'ser fiel'”

O exercício de poder permitiu a esses homens a lascívia da vida extraconjugal socialmente ostentada, pois ela não abalava a sua posição social – eram reis. Da mesma forma, com quem o ato sexual era realizado também não significava expressamente um prejuízo à representação masculina e à representação heterossexual dessas figuras. Foi graças a dotação pessoal de poder que o rei Luís XIII de França viveu seus romances homossexuais enquanto o cardeal Richelieu administrava a coroa – ele mesmo, membro do clero católico, cristão, selecionava homens de vigor e personalidade forte para serem amantes de seu monarca. Igualmente protegido pelo poder, o rei Frederico II de Prússia fez do seu palácio um clube masculino batizado de “Templo da Amizade”, onde protagonizou e protegeu diversos relacionamentos homoeróticos. Por sua vez, o Papa Júlio III estremeceu Roma ao se descuidar em sua relação com o jovem de 17 anos que o servia e deixar vir a público sua relação homoafetiva com o garoto – taxado pelo público da época de “o macaco do Papa”, por ser de origem humilde e ser funcionário do zoológico do Vaticano. A coroa também permitiu a Jaime I de Inglaterra ter, aos 13 anos, um romance com seu tio, duas décadas mais velho. Por toda a vida, esse rei manteve relações com outros homens e, na velhice, começou a rodear-se de rapazotes, para os quais abria as portas da ascensão social em troca de favores sexuais. Além desses, Henrique III de França, Guilherme III de Inglaterra e Sebastião I de Portugal são outras personalidades famosas da nobreza cristã do Ocidente que tiveram suas vidas marcadas pelas práticas homoeróticas e pelo sexo não-fecundativo, mas cujo poder de suas origens serviu de blindagem para as leis da moral, da justiça e da Igreja Católica.

Contudo, figuras caracterizadas femininas pela lógica binária também exerceram sexualidades moralmente vexatórias protegidas pelo poder. Cleópatra, antes do Cristianismo, casou-se duas vezes, teve servos sexuais e ainda manteve dois dos maiores nomes de Roma como amantes: Júlio César e Marco Antônio. Entrou para a história com uma mulher promíscua, mas sua fama lendária de articuladora política permitiu que sua sexualidade não condenasse sua memória ou maculasse sua vida por não condizer com as condutas demandadas às representações de feminilidade. Uma figura mais polêmica, bastante icônica

ao se analisar o relativismo do Papado quando se trata de figuras de poder, foi a rainha Cristina da Suécia. Quebrando diversos padrões da época, entre eles manter-se solteira, a soberana justificava que nunca se sujeitaria a um homem, por isso não teria um marido. Teve diversos casos amorosos, entre eles um cardeal e uma cortesã de sua corte. Outra figura peculiar foi Carlota Joaquina, rainha consorte de Brasil e Portugal, casada desde a adolescência com Dom João VI, afirmava que nunca o amou. Manteve diversos casos extraconjugais e era famosa pelo apetite sexual. Ainda que muitos nobres tivessem casos extraconjugais e mantivessem uma avultada vida sexual publicamente, como o próprio filho da Rainha, Dom Pedro I, Carlota foi considerada vulgar e moralmente pouco confiável devido ao seu comportamento sexualizado e sua sede de poder – queria subjugar os homens a si. Também devido a casos extraconjugais e ao apetite pelo belo, a rainha Maria Antonieta de França foi judiada pela revolução, acusada de comportamento sexual promíscuo, tanto pelos casos com homens da corte e militares, tanto por sua relação deveras íntima com a Condessa de Polignac. Acabou decapitada pelos Jacobinos sob a acusação de incesto⁵⁶.

Por meio desse curto panorama de personalidades históricas, verifica-se claramente que os comportamentos sexuais humanos são muito mais plurais do que a inventada normalidade heterossexual, bem como a própria representação da sexualidade como unicamente um dispositivo biológico para a reprodução se revela inteiramente falha e inverídica. Até mesmo quando se afunila essa averiguação ao universo cristão, coletam-se facilmente montantes de casos de membros de cleros de igrejas cristãs – católicas e reformistas, como a Calvinista, a Luterana, a Batista, a Anglicana... - que apresentam condutas sexuais consideradas anômalas e proibidas por seus dogmas religiosos. Ainda que boa parte das igrejas reformistas cristãs não obrigue o celibato, as práticas sexuais de seus clérigos não raro são noticiadas em jornais, tanto quanto a dos ordenados católicos, clarificando que pouco há de divino ou de satânico nos desejos sexuais, mas há uma completude simbólica cultural a orientar a libido.

Embasando-se no ora glosado, conclui-se que a relação do homem ocidental com o sexo tem muito pouco de biológico e demasiado de cultural, sendo a leitura valorativa das

⁵⁶ Informações complementares e maiores referências históricas sobre exercícios de sexualidade não normalizados exercidos por figuras coroadas da ocidentalidade podem ser obtidas por meio dos endereços ora listados: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-quais-sao-os-reis-gays.phtml>
<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI98932-15220,00-A+CORTE+DE+HENRIQUE+VIII+ERA+CHEIA+DE+TENSÃO+SEXUAL.html>
<https://www.globo.com/ampq/s/oglobo.globo.com/cultura/carlota-joaquina-rainha-adultera-ou-vitima-deconspiração-21949825%Fversao%3Damp> <https://www.vortexmag.net/historia-de-portugal-5-amantes-de-reis-mais-famosas-do-que-as-proprias-rainhas/>

práticas sexuais uma métrica vinculada ao controle social dos organismos e dos sujeitos detentores de poder. A criação da heterossexualidade, bem como do sexo fecundativo e do sexo libertino, qual do sexo como uma lógica binária e mesmo bilateral são, portanto, afixações morais forjadoras do que se determinou, culturalmente, como sendo as lentes de leitura do sexo pela ocidentalidade, de modo a haver regras demais, cumprimento de menos, inclusive pelas classes dominantes que criam e impõem esses ditames, como já exaustivamente comprovado neste texto. Por assim ser, desvelam-se as concepções de sexo, de sexualidade e de performances de gênero sexuadas à luz do crivo moral da sociedade judaico-cristianizada, partindo dessas construções discursivas do sexo, da sexualidade e das práticas sexuais o discurso pedagógico moralizador das performances das pessoas em seus exercícios da sexualidade.

4 GÊNERO SOCIAL, SEXUALIDADES E SEXO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

4.1 Português: *Linguagens* - o exemplar de uma era

*“O livro é uma extensão
Da memória*

E da imaginação”

Jorge Luis Borges

Como já dilucidado anteriormente nesse texto, a escolha pela coleção *Português: Linguagens* não recai na aleatoriedade. Essa obra de Cereja e Magalhães, em sua última versão tripartida para o Ensino Médio, consiste na última parceria entre os autores, qual também na derradeira versão da coleção submetida e aprovada pelo PNLD, batendo os últimos recordes de compra e distribuição nas redes públicas de ensino municipais, estaduais e federais do Brasil, a partir de volumosas compras do FNDE. A esses quesitos, acrescenta-se que a coleção foi aprovada em todas as edições do PNLD de que participou, estando massivamente difundida nas escolas públicas e privadas do Brasil, desde 1990, seja para o Ensino Fundamental seja para o Ensino Médio.

Acerca de sua natureza, faz-se pertinente aclarar que a coleção analisada surge de uma aposta da Editora Moderna em dois profissionais que atuavam no ensino básico público e privado e que desenvolviam atividades voltadas à produção de materiais didáticos. Assim, Cereja “iniciou seu contato com o mundo editorial ao prestar assessoria para editora Moderna, fazendo leituras críticas, nos anos 80, das obras didáticas de Douglas Tufano – um famoso autor de LDP” (BUNZEN, 2005, p.88), enquanto que Magalhães atuou na educação pública e privada, havendo iniciado sua atividade professoral nos anos 1960 e, na década seguinte, acabou auxiliando uma colega na produção de um livro didático para a Editora Moderna. Dessa forma, percebe-se que “tanto a autora Thereza Magalhães quanto o autor William Cereja iniciaram um primeiro contato com a produção de LDPs realizando leituras críticas de obras ou fazendo aplicações do material didático produzido por outros autores” (BUNZEN, 2005, p.88-89), de modo que “a formação dessa co-autoria se deu, então, exatamente no momento do concurso para elaboração de um LDP ‘piloto’ para o Ensino Médio” (BUNZEN, 2005, p.88). E mais, a fim de efetivamente assumir o posto de produtores de materiais didáticos, dando prosseguimento e expandindo sua bibliografia junto à Editora Moderna, ambos os autores acabaram por abandonar seus trabalhos professorais, reprofissionalizando-se e substituindo a docência pela autoria de materiais didáticos (BUNZEN, 2005, p.88). Não obstante a profissionalização prever uma especialização no ofício desempenhado, no caso da produção de materiais didáticos, empreender esse processo junto à saída da sala de aula pode parecer um pouco incongruente, pois distancia os autores das reais dinâmicas escolares e das verdadeiras compreensões dos efeitos das práticas de ensino operacionalizadas com o

suporte nos livros por eles produzidos.

Dessarte, Bunzen (2005) salienta ainda que *Português: Linguagens* nasce como proposta de livro didático voltado às escolas privadas da classe média do estado de São Paulo, de maneira a se ter nesse manual uma ambientação e uma percepção de mundo a partir dessas lentes. Inclusive, mesmo após o ingresso da coleção no PNLD, a fim de ser levado às escolas públicas pelo FNDE, *Português: Linguagens* sofre tão somente adaptações às exigências dos editais, mas traz consigo as marcas de ser um livro paulista pensado para paulistas e paulistanos, que acaba tendo seu horizonte de abrangência alargado. Por isso, há nevrálgica relevância no entendimento desse contexto de produção da coleção, haja vista que essa é marcada por um recorte específico da sociedade brasileira, em suas questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, religião, posição política, orientação ideológica *etc.* Inclusive, como lugar de fala, o livro termina por vozear majoritariamente, autores que circulam nos principais veículos de mídia, havendo expressiva coletânea de textos, com destaque às crônicas, cuja fonte era o jornal Folha de São Paulo (BUNZEN, 2005).

Mediante o exposto, tem-se na coleção selecionada também uma continuidade do perfil das publicações didático-pedagógicas, as quais geralmente têm suas esferas de produção situadas no contexto do mercado editorial do sudeste, da mesma forma que refletem e são reflexo substancial da realidade dessa região do país, estando, portanto, as questões, percepções, posições e mundivisões dessa região em epicentro nesses materiais. Contudo, esse paradigma não é novo, pois, tão logo os materiais usados para a educação deixaram de ser exclusivamente importados da Europa, em muito ficaram restritos à produção da capital imperial, o Rio de Janeiro, cuja República não promoveu alteração, mas tão somente a ebulição do mercado editorial paulista, em fins da primeira metade do século XX (SOARES, 2001, RIBEIRO, 1993). Qual era no passado, ainda hoje, muito do que se publica no Brasil parte do sudeste e leva o sudeste para todos os extremos do território nacional, de maneira que *Português: Linguagens* finda por vozear esse igual recorte societário, sendo um livro que vai falar de um público educando jovem, urbano, branco, de classe média, cristão, burguês, capitalista, de provável envergadura liberal, heterossexual e cisgênero, por ser esse o perfil do alunado das escolas da rede privada para a qual foi pensada a coleção da Moderna.

Logo, estudar *Português: Linguagens* diz muito acerca das práticas educacionais das escolas de todo o país. Da mesma forma, porém, permite a pesquisadores, formadores, gestores, docentes, estudantes e à sociedade acessar as narrativas sobre a língua didatizada e as narrativas referentes ao mundo literário, ao mundo real e às subjetividades que emergem

discursivizadas nesse material didático. Logo, por sua presença maciça e longeva nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional, o supracitado livro possibilita compreender os intentos formativos e as representações discursivas da sociedade que ele traga para si e, por conseguinte, os expõe às salas de aula, sob prismas diacrônicos e sincrônicos, consoante um construto cumulativo temporal. Com isso, mais do que ser um diálogo com as matrizes culturais com as quais se vincula e pelas quais é atravessado, *Português: Linguagens* é um manual que dialoga consigo mesmo e cuja trajetória nas carteiras escolares se confunde com a biografia da educação do Brasil do terceiro milênio, já que sua primeira edição data de 1990 e a sua última de 2018 (PORTE, 2011).

Faz-se digno de destaque, ainda, o direcionamento ao Ensino Médio. Tal especificidade tem germinal em duas questões basilares, uma de ordem do próprio discurso e outra atrelada ao desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social do alunado. Assim, a primeira motivação fundante é a de que, a partir da análise das proposições realizadas pelo livro para os três últimos anos da escola básica regular, consegue-se explorar a culminância de todo o projeto didático-pedagógico engendrado para as experiências de ensino e aprendizagem da língua e através dela, haja vista que a coleção em si deve ser entendida como uma engenharia única, seriada processualmente, à luz de um enunciado concreto que se subscreve à organização curricular, qual também esse currículo nessa coleção se faz inscrito. Portanto, no Ensino Médio se verifica o ápice do trabalho de construção de materialidades e sentidos realizado ao longo de toda a vida escolar do corpo discente, compreendendo-se que os anos escolares dialogam uns com os outros, bem como seus conteúdos e suas diretrizes teórico-práticas voltadas à formação conteudística, profissionalizante, ético-moral, ideológica, religiosa e cívico-democrático-cidadã compõe e são compostas por contínuo dialógico.

Adicionalmente, a segunda motivação fundante para a opção pelo Ensino Médio advém da temática que ocupa o epicentro dessa pesquisa. Por se tratar de questões majoritariamente atreladas à vida doravante a puberdade, notadamente no que tange às sexualidades e às práticas sexuais, a faixa etária vocacionada ao curso do Ensino Médio regular coincide com a média de amadurecimento biológico, social e subjetivo dos sujeitos. Com isso, infere-se tal contexto como o mais propício para uma abordagem explícita, sistematizada e didatizada das questões de gênero social, sexualidades e sexo como componentes da experiência formativa escolar fiduciária do preparo das pessoas para as temáticas de basilar importância à experientiação da vida vivida.

E, ainda, o exemplar voltado ao 1º do Ensino Médio possibilita perceber a intersecção

entre as políticas públicas educacionais orientadas ao Fundamental II Anos Iniciais e Anos Finais e ao Ensino Médio em específico. Isso em virtude da necessidade de se compreender que esses níveis da escolarização básica, ainda que estejam dissociados político-pedagogicamente e, portanto, curricularmente, na compreensão da inteireza da experiência escolar, são não apenas complementares, mas também partes indissociáveis de um todo, de um inteiro currículo pensado à formação escolar cultural, profissionalizante, cidadã e democrática. Assim, não se pode ler o Ensino Fundamental II - Anos Finais como uma piscina na qual o alunado mergulha e dela sai seco, qual fosse impermeável, para, em seguida, imergir no ciclo seguinte. Logo, por meio do material didático de entrada no Ensino Médio, tem-se condições de averiguar como as orientações ofertadas pelas políticas públicas educacionais curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais, LDB *etc.*) estão sendo postas em diálogo com as especificidades das políticas escolares voltadas ao último ciclo da educação básica, a fim de constatar se ambos os ciclos se erigem como contínuos de um mesmo projeto curricular formativo escolar ou se as políticas públicas culminam por fracionar esses momentos igualmente basilares à constituição escolar dos cidadãos.

Acerca desses três fundamentos para a opção pelo Ensino Médio da coleção *Português: Linguagens* como campo analítico, carece destaque o encontro deles em duas outras questões coadjuvantes, mas de nevrálgica valia para o engenho que aqui se almeja. Compreendendo-se que os pontos objetivos da pesquisa são reunidos no currículo segundo a alcunhada Educação de Gêneros e Sexualidades, recupera-se que, ao longo da trajetória da coleção em análise, essa matéria esteve presente nos exemplares para o Ensino Fundamental consoante as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a). Ou seja, esses documentos orientavam a abordagem das sexualidades e das práticas sexuais segundo o panorama da *Educação para a Saúde*, destacando majoritariamente as infecções sexualmente transmissíveis, e o controle de natalidade, enfatizando métodos contraceptivos e os riscos de gravidezes infanto-juvenis para a vida das jovens grávidas e de seus fetos. Frise-se que a organização dessas sugestões vinha corporificada em um documento mais específico sobre o fazer e a responsabilidade da escola brasileira para com temáticas de relevância social: os Temas Transversais – TT (BRASIL, 1998b). Tal documento, uma extensão dos PCN, tornavam seus tópicos tributários de todas as disciplinas do currículo escolar, de maneira que a vivência dos referidos quesitos deveria ser explorada a partir de múltiplos pontos de vista, oriundos das plurais áreas do saber e suas interfaces com a vida vivida.

Dessa forma, a exploração das questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo no Ensino Médio, em verdade, traduz-se na percepção de toda a trajetória formativa preparada para esses temas na educação escolar básica, assumindo-se que os três ciclos escolares são cumulativos e, na verdade, partes de uma inteira proposta curricular de formação escolar. Portanto, ao se elencar o livro do 1º ano do Ensino Médio, mais do que tão somente perquirir como as temáticas centrais á pesquisa são encorpadas no livro didático para a experiência do alunado no Ensino Médio, investiga-se na mesma medida como os temas e as orientações exploradas ao longo do Ensino Fundamental II – Anos Finais são transpostas ao nível seguinte, à luz de uma perspectiva curricular dialógica, que enxerga esses conteúdos e suas referidas práticas de ensinanga como um trancamento infragmentável às experiências dos sujeitos. Sendo assim, tais questões ganham materialidade nos materiais didáticos, em que se incluem os exemplares de *Português: Linguagens*, já que seguem a progressão curricular, acompanhando as orientações dos documentos oficiais, dialogando com eles, consigo mesmos, com os interesses de suas esferas de produção e com as suas intenções de resposta às e das demandas de suas esferas de circulação. Noutras palavras, a escolha pelo exemplar do 1º do Ensino Médio permite aclarar quais os movimentos realizados pelos livros didáticos e por eles estimulados às salas de aula para o trabalho de amadurecimento dos saberes, conhecimentos, habilidades e competências construídos nos anos fundamentais a partir do agenciamento pelas novas agendas do Ensino Médio.

Seguindo no mesmo quesito, a continuidade desse horizonte se vivifica na extensão dos PCN para o Ensino Fundamental, haja vista que o documento possui uma continuidade para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Por conseguinte, essa complementariedade ao longo dos anos de escolarização corrobora a noção de que as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo se inscrevem em um contínuo dialógico que confere progressão temático-ideológica à experiencianga desses assuntos no percurso formativo de estudantes de todo o Brasil. Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM também acabam por atualizar, ainda que seja sua obrigação ou razão de ser, as indicações de temas, abordagens e práticas presentes nos PCN e nos TT à realidade do Ensino Médio. Tais documentos apresentam suas versões nacional, estaduais e municipais, conquanto haja alinhamento dos guias de estados e municípios com as postulações do Ministério da Educação. Ou seja, efetivamente, percebe-se uma sólida teia dialógica nas instâncias gerenciais e ofertantes das experiências escolares no concernente a temas de relevância social, como são as questões de gênero social, sexualidades e sexo. Derivadamente, aclarar-se a

inviabilidade de não reconhecer a discursivização dessas supracitadas questões como uma trama dialógica em semelhante realização nos livros didáticos. Também por isso a escolha pelo Ensino Médio figura como a mais acertada – mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) já aponte para tópicos significativos, como a tolerância e o respeito às diferenças, a liberdade de expressão e posicionamento ideológico e o respeito às subjetividades, aplicados a todo o sistema educacional brasileiro -, já que, inequivocamente, representa o cume de todo o processo escolar.

Dessarte, não obstante a inexistência de uma política de transversalidade temática à semelhança do implementado para o Ensino Fundamental, como é o caso específico dos Temas Transversais, entendendo-se o Ensino Médio como uma continuidade dos ciclos que antecederam é, na mesma medida, entender que esse corpo estudantil que experiencia o Ensino Médio é proveniente de salas de aula cuja orientação curricular é a da vivência de práticas de ensino inter e transdisciplinar que contemplem as chamadas temáticas de relevância social, em que os Temas Transversais se inscrevem. Por isso, por mais que não haja uma orientação legal à aplicação dos Temas Transversais no Ensino Médio, eles se impõem a partir dos atravessamentos e diálogos estabelecidos nas experiências do alunado e, com efeito, pelas significações com base neles erigidas sobre as mais plurais situações da vida vivida da discência. Assim, compreendendo a população estudantil escolar como dialógica e o próprio currículo escolar como dialógico, à presente pesquisa figura indefensável seccionar as bases norteadoras do currículo em detrimento a vê-las como estratos de uma política educacional escolar básica que urde o currículo e seus adjacentes curriculares como um discurso único e uníssono.

Na mesma direção, é imprescível descortinar que os mesmos fundamentos presentes ao tratamento das questões de gêneros sexuais, sexualidades e sexo no Ensino Fundamental se fazem presentes nas referências bussolares legais para o Ensino Médio. Sobre isso, vale a pena citar a própria LDB (BRASIL, 1996), que, de forma universal, com base na lei complementar de Lei nº 13.415 de 2017, afixa que o ensino escolar deve operacionalizar a integralização curricular mediante projetos e pesquisas envolvendo os **temas transversais**, ao longo de toda a escola básica, quando em conformidade com o *caput* do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), que determina:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura,**

da economia e dos educandos (GRIFOS MEUS).

Assim, contemplam-se as temáticas identitárias, haja vista que elas são parte de cada região do Brasil à luz de suas idiossincrasias constitutivas, da mesma forma que são indissociáveis das questões culturais, econômicas e cotidianas a que está submetido o corpo discente. Aditivamente, conforme o inciso 9º, incluído pela lei nº 14.164, de 2021, “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” da educação básica, com vistas ao atendimento das especificidades da “produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino” (BRASIL, 1996), outorgando a inserção dessas temáticas aos três níveis de ensino escolar básico. Em face dessa determinação, é inegável o lugar das violências de gênero, de sexualidade e de sexo no ambiente escolar, pois são as mulheres, as feminilidades, as crianças e a adolescência suas maiores vítimas.

Da mesma forma, refletindo-se sobre o Ensino Médio como continuação dos ciclos anteriores, por isso, afetado pelas experiências educativas ali vividas pelo alunado, as quais deve ser levada em conta e entendida como subsídios às novas vivências formativas, a mesma LDB (BRASIL, 1996) averba, no artigo 35, inciso primeiro, que o Ensino Médio tem por finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Ou seja, em sendo as questões identitárias de ordem dos gêneros humanos, das sexualidades e do sexo tratadas com substantiva atenção nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II e, mais proficuamente, nos Temas Transversais, subentende-se que tais conteúdos são de igual pertinência às práticas formativas do Ensino Médio, notadamente por seu encontro com o despertar das consciências de corpo e sexualidade dos jovens. Portanto, a seleção do livro dedicado ao 1º Ano do Ensino Médio da Coleção de Português: Linguagens se revela exemplar à investigação, já que permite ler como a coleção trata essa transposição entre os níveis de ensino e acompanha o amadurecimento do seu público-alvo, enquanto contempla as prescrições legais a que necessita atender.

E, por fim, um outro aspecto coadjuvante se trata do alicerce teórico comum. Isso em virtude de que os documentos nacionais de orientação educacional e curricular, dos anos 2000 em diante, possuem, em suas especificidades para o ensino da Língua Portuguesa, uma base notadamente oriunda do Círculo de Bakhtin, com maior relevo *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Estética da Criação Verbal* (RODRIGUES, 2008). Essa característica está

atravessada em *Português: Linguagens* não somente pela atenção da coleção às normativas e orientações instauradas pelas políticas públicas de Educação, mas também por seus próprios autores serem afiliados a esse panorama teórico, havendo Cereja se doutorado a partir de estudos na Teoria Dialógica do Discurso. Pelo exposto, evidencia-se que a coleção escolhida expressa um contexto histórico da educação nacional em que um conjunto de entendimentos aglutinadores tanto do cerne epistemológico quando da *práxis* se unia em favor de uma nova cena educativa, da qual *Português: Linguagens* é protagonista por sua presença imperativa nas salas de aula brasileiras justamente no espaço-tempo em que se vivifica a emergência de uma educação atualizada ao novo século, ao novo milênio, à sociedade global e ao consenso acerca do papel da escolarização na formação cívica, democrática, cidadã e humanizada dos sujeitos. Noutras palavras, *Português: Linguagens* é um dos veículos pelos quais esse novo horizonte dialógico de ensino e de aprendizado da língua e através dela chegou às escolas, às salas de aula, às experiências de ensinância, às produções de projetos pedagógicos, às bibliotecas e ao imaginário coletivo do ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, a coleção desembocou nas pesquisas acadêmico-científicas, cuja reverberação atingiu os cursos de formação inicial e continuada, por meio das experiências vividas em sala de aula, em estágios e no exercício docente desses profissionais.

Como arremate, parece salutar frisar que *Português: Linguagens* figura no mercado brasileiro como um grande fenômeno editorial, havendo batido sucessivos recordes de venda ao longo de mais de uma década, sendo, possivelmente, o livro didático de ensino de língua portuguesa mais vendido da história (PORTE, 2011). Sua capilaridade alcançou as instituições públicas e privadas, o ensino regular e as modalidades complementares, como a EJA, nos espaços urbanos e rurais, estando às mãos de milhões de estudantes de 1990 até muito recentemente (PORTE, 2011). Isso porque a coleção de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães é um dos livros mais vendidos e ofertados em sebos virtuais, como a Estante Virtual (2000), o que denota a continuidade de sua presença marcante nas práticas educacionais e de pesquisa mesmo após a descontinuidade da publicação. De acordo com a Estante Virtual (2020), maior sebo *online* do país, *Português: Linguagens* foi o 35º título da seção de livros didáticos mais vendidos em 2020, 4 anos após sua extinção do catálogo da Saraiva e de sua última submissão ao PNLD e distribuição pelo FNDE.

Deriva do contexto ora visto a compreensão de que a referida obra ainda ocupa destacada posição nas práticas de ensino formal da Língua Portuguesa nas instituições nacionais de educação básica, tanto públicas quanto privadas, “[...] e, portanto, parece ser a

grande recontextualizadora de conteúdos e práticas no contexto escolar brasileiro” (STEFANELLO, 2019, p.75), como também em práticas educacionais fora do espaço escolar. Com isso, percebe-se, consistentemente, que as vozes de Maria Thereza Cochar Magalhães e de William Roberto Cereja seguem elucidando conteúdos, conhecimentos, apreciações morais e valorações sociais, por exemplo, nas práticas de ensino escolar instrumentalizadas através do Livro Didático. Contudo, esse processo de construção dialogada e ativa de conhecimentos entre os agentes escolares em sala de aula – discentes, docente(s), manuais didáticos etc. – está situado, na verdade, em uma coletividade de vozes autorais no *Português: Linguagens* – tal como seria com qualquer outro manual. Isso em face de que junto a Magalhães e a Cereja estão editores, dirigentes editoriais, o mercado (em que estão as escolas, os professores, os pais, as instituições sociais – como a igreja etc.), todos organizados a partir de um pressuposto basilar à existência do livro: vender.

No tocante ao argumentado, ainda que muito se discuta acerca da educação como mercadoria em oposição a uma verdadeira natureza desse fenômeno experiencial humano como um direito inalienável à pessoa humana em contextos de Estados democráticos, inegável é que o livro didático é um produto capital, cuja vitalidade depende quase que exclusivamente das dinâmicas do mercado, na quais ele tem o dever essencial de garantir vendagem lucrativa ou será, certamente, tomado por obsoleto e retirado de circulação.

Diante desse cenário, saltam à vista dados do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDS, de 2018, os quais estampam que quase 50% de todos os livros vendidos no Brasil em 2016 foram didáticos, compreendendo mais 200 milhões de exemplares, dentre esses 147 milhões foram vendidos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), restando apenas 25% do total produzido para o mercado privado. Logo, posiciona-se o Estado brasileiro como o maior consumidor de livros didáticos do país, em virtude do PNLD, cujo foco é o abastecimento das unidades escolares de âmbito Federal, Estadual e Municipal (BNDES, 2018). Assim sendo, vê-se o papel dos livros didáticos e do Estado brasileiro na propagação de pontos de vista sobre o mundo, a cultura e a vida vivida no país, já que, em muitas localidades do território nacional, não há livrarias ou bibliotecas, e o livro didático é o único ou quase o único material bibliográfico de acesso ao conhecimento acadêmico-científico disponível.

Cabe igualmente explicitar do mesmo documento que, graças ao peso volumétrico das compras que realiza, o Estado detém consigo enorme poder de influência sobre a construção dos livros escolares, notadamente os manuais didáticos. Assim, “[...] na disputa pelo mercado

governamental, as editoras precisam obter a aprovação formal do Ministério da Educação (MEC) para cada uma de suas obras didáticas” (BNDES, 2018, s/p). Conclusivamente, uma autonomia em relação aos pontos de vista ostentados pelo governo para diversos assuntos que se desdobram direta ou indiretamente no espaço escolar “[...] constitui um fator de risco do negócio, pois as obras não aprovadas incorrem em custos adicionais de retrabalho para uma nova tentativa de aprovação, ou então geram prejuízo equivalente aos custos de desenvolvimento do produto recusado” (BNDES, 2018, s/p).

Diante do tornado notório, depara-se com o poder de veto estatal sobre a realização efetiva dos Livros Didáticos: compor a experiência de construção de conhecimentos e saberes dada e mediada pela escola. Esse princípio de poder do Estado sobre os manuais é uma “faca de dois gumes”, já que, graças às instâncias de avaliação e validação, irrefutavelmente, foi galgada uma maior qualidade nesses materiais, primeiramente de ordem da atualização epistemológica. Porém, também no concernente às formas editoriais gráficas e o advento das complementações via Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, com recursos multimodais digitais (CDs, sites, softwares complementares), potencializando e atualizando às realidades das comunidades escolares esses instrumentos pedagógicos; mas, na mesma medida, a concretização de instâncias governamentais de certificação qualitativa do livro – o que fazem quase que com exclusividade – dotou os governos de demasiado poder sobre o processo de confecção desses materiais, de modo que quase se pode dizer que dão o tom e a forma de toda a esfera de produção, ao menos ao talhar – ou tolher – a sua versão final.

Tal empoderamento se confirma, ainda, pelo fato de que as editoras de Livro Didático têm adensada relação de dependência financeira dos cofres públicos, haja vista que o ciclo completo de produção de um livro pode levar de 3 até 4 anos, necessitando de elevado capital de custeio (BNDES, 2018), como é o caso da coleção analisada, cuja especificidade para o Ensino Médio conta com três volumes e demanda demasiado tempo de atualização de texto, atividades e orientações aos docentes e discentes em função de novas demandas pedagógicas e novas demandas avaliativas de instâncias reguladoras.

Portanto, numa ótica dual entre a materialidade simbólica e a materialidade objetiva, mais do que ecos que trançam o ontem e o hoje, intertextual e interdiscursivamente, por meio dos atravessamentos que as experiências promovem nos sujeitos, a coleção escolhida para análise produz ainda novos ecos, já que segue viva através da interação entre os seus livros e novos públicos. Tal interação pode ser motivada pela indicação de educadores e familiares à obra, cuja posição no imaginário coletivo nacional, por sua biografia na história da educação

escolar brasileira, parece ser de referencial, ainda que divida opiniões de pesquisadores e especialistas, os quais somam elogios e críticas a todas as edições de *Português: Linguagens*.

Para melhor entender a coleção a ser analisada no que aponta para a sua materialidade, faz-se pertinente, agora que a materialidade simbólica de *Português: Linguagens* foi esmiuçada, que a sua materialidade objetiva seja aclarada, o que, efetivamente, tornará mais compreensível os percursos e processos analíticos empreendidos. Assim, empreender-se-á a investigação outrora afirmada e reafirmada como objetivo desse trabalho na 11ª edição da coleção, lançada em 2016, a qual não está ofertada em Volume Único, mas em três volumes independentes, porém sequenciais, na versão do Manual do Professor, já que ela encontra-se disponibilizada no site da editora para consulta.

De modo geral, os livros dos 3 anos se organizam de maneira semelhante, em vista da identidade gráfica e composicional da coleção. Por esse fator, parece válido apresentá-los um a um: *Português: Linguagens – Nível Médio – Volume 1 (Literatura, Produção de Texto, Gramática, Interpretação de Texto) – Manual do Professor*, 11ª Edição, São Paulo, Editora Saraiva, 2016, 402 páginas; *Português: Linguagens – Nível Médio – Volume 2 (Literatura, Produção de Texto, Gramática, Interpretação de Texto) – Manual do Professor*, 11ª Edição, São Paulo, Editora Saraiva, 2016, 418 páginas; e *Português: Linguagens – Nível Médio – Volume 3 (Literatura, Produção de Texto, Gramática, Interpretação de Texto) – Manual do Professor*, 11ª Edição, São Paulo, Editora Saraiva, 2016, 418 páginas.

Conferindo um maior detalhamento a cada um dos três livros que compõem a coleção para o Ensino Médio, bem como esclarecendo sua organização tanto no sentido de que cada volume se singulariza enquanto enunciado concreto, quanto no fato de que, por serem elaborados enquanto uma unidade tripartida, o coletivo desses manuais, em verdade, constitui um único Enunciado. Logo, os olhares perscrutantes incididos sobre os livros buscarão dar conta de compreendê-los tanto em sua singularidade quanto em sua natureza escolarizadora. Dessarte, à singularidade recai o entendimento de que cada um deles tem um foco e enfoque particulares em virtude do atendimento específico a um ano determinado da escolarização média básica, o qual possui um currículo próprio e orientações teórico-metodológicas – inclusive legais – igualmente especializados.

Por sua vez, no tocante a materializar uma fração de seriação escolar, os livros também são entendidos como estágios de um processo escolar, bem como curricular, continuado, que compreende os três anos do Ensino Médio como uma etapa prefixada da escolarização que é arquitetada por práticas de ensino e construção da cidadania. Essas se dão conforme

prerrogativas educacionais de conteúdos, habilidades, competências, conhecimentos, saberes, reflexões sociais, apreensões morais e exercícios letrados na existência cidadã que são parte de uma engenharia alicerçada pelas vivências **cumulativas** desse nível escolar como um ciclo único.

Dito isto, o Volume 1, voltado ao 1º Ano do Ensino Médio possui 4 unidades, todas elas organizadas a partir de temas dos estudos literários, sendo que a 1ª possui 10 capítulos, a 2ª possui 8, a 3ª possui 9, e a 4ª possui 7, sendo todos esses capítulos organizados a partir dos 4 eixos de ensino assumidos pelo manual (Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão, Interpretação de Texto).

A Unidade 1 tem por título “A Literatura na Idade Média” e subdivide-se tematicamente da seguinte forma:

- Capítulo 1 – O que é literatura (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – Introdução aos gêneros do discurso (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Linguagem, comunicação e interação (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O poema (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 5 – A linguagem do Trovadorismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 6 – O texto teatral escrito (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 7 – As variedades linguísticas (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 8 – A produção literárias medieval (eixo: Literatura);
- Capítulo 9 – Figuras de linguagem (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 10 – Competência leitora e habilidades de leitura (eixo: Interpretação de Texto).

Tomando por base a apreciação do sumário, a Unidade 1 vai trazer ao corpo discente uma experiência de encontro com o mundo a partir do contato com Enunciados cujos discursos estão – como ocorre com todos – assentados em contextos sociais e históricos especificamente demarcados, de modo que as Vozes “ouvidas” expressar-se-ão de um lugar de fala bastante singular: o Medievo ibérico-provençal. Por isso, no decurso de 105 páginas, a Unidade vai negociar sentidos com alunas e alunos adolescentes sobre o que foi a cultura e a vida humana na Idade Média, no perímetro correspondente hoje à Península Ibérica, em que estão Portugal e Espanha, e na Provença, região de fronteira entre a França e a Itália à beira do Mediterrâneo. Desse modo, o livro instrumentaliza a mediação da descoberta das línguas e dos usos delas feitos à época da chamada Literatura Trovadoresca, havendo no lido, ainda,

pontos que articulam essa produção cultural a estéticas outras de momentos mais recentes da história do Ocidente.

Assim sendo, a Unidade se equilibra entre os 4 eixos de ensino da Língua assumidos por Maria Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, em um esforço continuado de oferecer a docentes e discentes os subsídios entendidos necessários às práticas de ensino que cumprirão o currículo escolar, as habilidades, as competências, os conhecimentos e os saberes que são assinalados precípuos ao 1º Ano escolar do Nível Médio. Todavia, emergem as indagações: e qual o tratamento dado às questões éticas, morais, sociais, políticas e cidadãs, todas igualmente asseguradas pela Constituição/1988, pela LDB/1996 e pelos PCN/2000? Essas reflexões pedagógicas são negociadas na sala de aula, tanto problematizando verdades da esfera de produção dos textos experienciados quanto de sua esfera de circulação, levando em conta o seu deslocamento no tempo e no espaço – do Medieval até o século XXI? Aos questionamentos levantados e a outros se almeja disponibilizar respostas das análises por vir.

A Unidade 2 apresenta o título “História Social do Classicismo”, e tem por subdivisões os seguintes 8 capítulos:

- Capítulo 1 - A linguagem do Classicismo renascentista (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – O relato pessoal (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Classicismo em Portugal (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – Introdução à semântica (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 8 – A observação, a análise e a identificação (eixo: Interpretação de Texto).

À luz do que se verifica no índice para a Unidade 2, avista-se um interfluxo temporal de temas e conteúdos demasiado não linear, sem equidade de enfoque. Os autores escolhem elaborar propostas de ensino e aprendizagem sobre teorias linguísticas, gêneros do discurso e métodos investigativo-analíticos de texto que não correspondem às realidades dos contextos de produção da literatura do Classicismo, tema da unidade. Dessa forma, o estudo do texto literário, do seu discurso e sua estética é subjugado à condição de de pré-texto para verdadeiras disposições pedagógicas instrumentalizadas pelo livro, dentre as quais estão

gêneros discursivos digitais – mesmo quando a temática da unidade se volta para o Renascimento europeu, acontecimento compreendido entre os séculos XIV e XVI.

Por sua vez, a Unidade 3 é intitulada “Barroco: a Arte da Indisciplina”, e está arquitetada da seguinte forma:

- Capítulo 1 – A linguagem do Barroco (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – Os gêneros instrucionais (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Sons e letras (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Barroco no Brasil (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – O resumo (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – A expressão escrita – ortografia – divisão silábica (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7- O seminário (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 8 – A expressão escrita: acentuação (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 9 – Justificação e conclusão (eixo: Interpretação de Texto).

Em face do apresentado, essa Unidade 3, à semelhança de sua antecessora, mais do que a primeira, articula conteúdos dos eixos Produção Textual, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto com o tema da unidade através dos assuntos trazidos pelo eixo Literatura. Todavia, essa articulação se faz forçosa quando se leva em conta aspectos de suma relevância à experiência discente com os supracitados quatro eixos, já que os textos literários vocacionados ao estudo do Barroco são explorados literariamente fechados em si, de modo que a articulação com os demais três eixos é urdida reduzindo a estética barroca e todos os seus aspectos artísticos, textuais e contextuais (sociedade, cultura, momento histórico...) ao plano do lugar em que atividades de Leitura, Escrita e Análise Linguística serão instrumentalizadas pelo manual.

Concluindo o Volume 1 da coleção para o Ensino Médio, a Unidade 4 foi batizada “História Social do Arcadismo” e compõe-se dos seguintes capítulos:

- Capítulo 1 – A linguagem do Arcadismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – O debate regado público (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Estrutura de Palavras (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Arcadismo no Brasil (eixo: Literatura);

- Capítulo 5 – O artigo de opinião (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – Formação de Palavras (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7 – A explicação e a demonstração (eixo: Interpretação de texto);

Depreende do exposto que a problemática relacional entre o tema da unidade e a organização dos objetos a serem explorados ao longo dos capítulos como conteúdos cerne da instrumentalização didática fornecida pelo livro *Português: Linguagens* Volume 1 para o Ensino Médio abarca sua inteireza. Na especificidade da Unidade 4, os autores negociam práticas de ensinância a partir do Arcadismo literário, em um movimento comum às demais unidades de partir do coletivo nocional estético comum da estética em glosa até chegar à cor local que assumiu nas atividades artísticas brasileiras. Entretanto, esse percurso é entrecortado, ou mesmo acometido de interrupções de ordem dos estudos dos demais eixos à Literatura, de modo que as atividades teóricas e práticas de Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto emergem como intercorrências aos estudos literários, sem que sejam efetivados reais diálogos entre essas questões.

Compreendendo textos literários, jornalísticos, acadêmicos, científicos e oficiais, em sua maioria, o Volume 1 para o Ensino Médio de *Português: Linguagens* levanta esses enunciados para compor a sua própria materialização enunciativa do mundo que almeja representar a sua audiência por meio do seu papel de instrumentalizar – e porque não ofertar contextos, recortes, situações – práticas de ensinância e negociações de sentido entre todos os agentes pedagógicos acionados em sala de aula para refletir, construir e reconstruir, significativa e ressignificativamente, cada “eu”, “outro” e “mundo” no fazer/viver escolar.

Dando continuidade às apresentações dos volumes que compõe a coleção, o Volume 2, direcionado ao 2º ano escolar do Ensino Médio, organiza-se por meio de 4 Unidades temáticas, todas elas de ambientação literárias, sendo que a Unidade 1 possui 12 capítulos, a Unidade 2 possui 11, a Unidade 3 possui 10 e a Unidade 4 possui 7, estando essas capítulos também organizados a partir dos 4 eixos de ensino assumidos pelo manual (Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão, Interpretação de Texto).

Nesses termos, a Unidade 1, cujo título é “História Social do Romantismo - A Poesia”, estrutura-se por meio de subdivisões elucidadas a seguir:

- Capítulo 1 – A linguagem do Romantismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – O cartaz e o anúncio publicitário (eixo: Produção de Texto);

- Capítulo 3 – O substantivo (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Romantismo no Brasil: primeira geração (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – O texto de campanha comunitária (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – O adjetivo (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7 – o Ultrarromantismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 8 – A mesa-redonda (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 9 – O artigo e o numeral (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 10 – O Condoreirismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 11 – O pronome (Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 12 – A comparação e a memorização (eixo: Interpretação de Texto).

Ao observar os títulos dos 12 capítulos da Unidade 1, vê-se que tão somente 3 dão efetivo destaque ao tema exposto como central, de maneira que os demais 8 capítulos se direcionam à criação de condições para o trabalho dos demais eixos (Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto), incorrendo, novamente, em uma subutilização temática, bem como na redução do texto literário à pretexto para análises de outras naturezas.

Também chama atenção uma constante na coleção: o trabalho de Interpretação de Texto só tem destaque em um capítulo por unidade, mas, então, como está sendo entendida e trabalhada a Leitura ao longo da escolarização à luz do intermediado pelo manual? Em se tendo ciência do papel social e da valorização que esse instrumento detém junto à sociedade, figura preocupante tal dado, inclusive, por ser através da leitura de textos verbais e visuais icônicos que a discência vai ter acesso ao tratamento dado pela coleção às formas de ser, verificando como são discursivizadas as identidades, o que contempla as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo, centrais à pesquisa.

No Capítulo 2, a temática central é “O Romantismo. A prosa”, que conta com os seguintes capítulos:

- Capítulo 1 – O romance romântico e a identidade nacional . O romance indianista (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – O verbo (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 3 – O romance regional (eixo: Literatura);
- Capítulo 4 – O conto (eixo: Produção de Texto);

- Capítulo 5 – O advérbio (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 6 – O romance urbano (eixo: Literatura);
- Capítulo 7 – Palavras relacionais: a preposição e a conjunção (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 8 – A prosa gótica (eixo: Literatura);
- Capítulo 9 – A notícia (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 10 – A interjeição (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 11 – Levantamento de hipóteses e relação (eixo: Interpretação de Texto).

Essa Unidade 2 acaba repetindo e concretizando de forma mais veemente a realidade da Unidade 1, bem como também todo o processo verificado nas 4 unidades do Volume 1 do livro *Português: Linguagens* para o Ensino Médio. Esse fator assevera a unicidade existente entre os 3 volumes, de modo que são três partes de um todo, realizando um discurso uníssono que, com efeito, constitui um enunciado concreto. A realização material desse enunciado é que se dá seccionada em três estágios, os quais são exatamente os 3 anos da escolarização em Nível Médio na educação básica brasileira.

Por sua parte, a Unidade 3 ostenta o título de “História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”, havendo uma estruturação do tema a partir do engendramento a seguir:

- Capítulo 1 – A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – A entrevista (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Realismo e o Naturalismo no Brasil (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – A reportagem (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7 – O Parnasianismo no Brasil (eixo: Literatura);
- Capítulo 8 – O Predicativo (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 9 – Panorama da literatura portuguesa do século XIX (eixo: Literatura); e
- Capítulo 10 – Inferência e interpretação (eixo: Interpretação de Texto).

Nessa Unidade 3, tem-se um maior equilíbrio entre o trabalho vocacionadas aos

estudos literários e aqueles orientados à análise linguística. Contudo, ainda que esteja erigida através de uma coletânea de textos de diversos gêneros discursivos, os quais estão alinhavados por similaridades temáticas e apreciações de habilidades discursivas comuns, os trabalhos nesses sentidos são escassos, inclusive em virtude de a coleção restringir uma análise efetiva dos discursos e das negociações de sentido atravessadas na observância do entrelaçamento entre o texto e o discurso a apenas 1 capítulo por unidade, sempre o que a encerra – salvo raras exceções.

Encerrando o Volume II da coleção para o Ensino Médio, tem-se a Unidade 4, a qual tem por título “História Social do Simbolismo”, e conta com os 7 capítulos, a saber:

- Capítulo 1 – A linguagem do Simbolismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – A crítica (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Tipos de Sujeito (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Simbolismo no Brasil (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – O editorial (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 7 – Termos ligados ao nome: aposto e vocativo (eixo: Língua: uso e reflexão).

Reclama atenção nessa Unidade 4 do *Português: Linguagens* Volume II para o Ensino Médio a inexistência de um capítulo voltado à Interpretação de Texto, cujo desdobramento na realidade das práticas em sala de aula mediadas pelo livro pode ser o negligenciamento desse eixo basilar às experiências de ensinância, centrais à apreensão das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo. Com isso, suscita-se a necessidade de refletir acerca do entendimento dos autores da coleção sobre o que entendem por leitura na práxis do cotidiano da mediação escolar de construção de conhecimentos. Por outro lado, verifica-se, tanto no número de capítulos disposto quando pela volumetria de páginas dedicadas, o crescente espaço dado aos conteúdos formais sistêmicos, notadamente aqueles provenientes da herança de aprendizado nomenclatural e descritivo da língua, ao se destacar já no sumário não os efeitos de sentido, mas o recurso gramatical cujo contexto é construído a fim de o valorizar, ao invés de se trabalhar a língua em acontecimento, por um viés efetivamente discursivo, pelo qual as seleções dos usuários no urdir do texto vão evidenciando recursos a operar relações textuais e discursivas ricos às análises didáticas.

O Volume 3 da coleção, com seus dois anteriores, organiza-se em 4 Unidades, as quais possuem temas dos estudos literários como cerne, e cada qual é composta por capítulos organizados a partir de um dos eixos temáticos assumidos pelos autores (Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto). Assim, o manual voltado ao último ano da escolarização básica, coincidentemente o que finaliza o Ensino Médio, apresenta-se aos seus usuários – docentes e discentes, prioritariamente -, nos seguintes termos:

A Unidade 1 tem por título “História Social do Modernismo”, e compreende os capítulos listados abaixo:

- Capítulo 1 – O Pré-Modernismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – A linguagem do Modernismo (eixo: Literatura);
- Capítulo 3 – A crônica (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 4 – Período composto por subordinação: as orações substantivas (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 5 – Vanguardas em ação (eixo: Literatura);
- Capítulo 6 – O texto de divulgação científica (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 7 – A primeira fase do Modernismo. Os Andrades (eixo: Literatura);
- Capítulo 8 – Período composto por subordinação: as orações adjetivas (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 9 – Manuel Bandeira e Alcântara Machado (eixo: Literatura); e
- Capítulo 10 – O ENEM e os cinco eixos cognitivos (eixo: Interpretação de Texto).

Nessa Unidade 1 do 3º e último Volume de *Português: Linguagens* para o Ensino Médio encontra-se um enfoque dual preponderante, haja vista que o eixo Literatura e o eixo Língua: uso e reflexão tomam a dianteira na distribuição dos capítulos do livro. Com isso, vê-se que segue um desequilíbrio entre os eixos, já que a Leitura e a Escrita persistem secundarizados com relação aos ao da Análise Linguística. Quanto ao eixo Literatura, entende-se que a demanda no último ano da escolarização básica para conteúdos literários aumenta em virtude da proximidade dos exames de ingresso no Ensino Superior, haja vista que, diferentemente dos demais eixos, os estudos literários são compreendidos basicamente apenas no Ensino Médio.

Na Unidade 2, por seu tempo, o tema central é “A Segunda Fase do Modernismo. O Romance de 30”, a qual é encorpada a partir dos capítulos:

- Capítulo 1 – O Romance de 30. Rachel de Queiroz (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – A carta de leitor (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 3 – Período composto por subordinação: as orações adverbiais (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 4 – O Nordeste no Romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado (eixo: Literatura);
- Capítulo 5 – As cartas argumentativas de reclamação e solicitação (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 6 – Período composto por coordenação. As orações coordenadas (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7 – O Sul no Romance de 30. Erico Veríssimo e Dionélio Machado (eixo: Literatura);
- Capítulo 8 – A pontuação (eixo: Língua: uso e reflexão); e
- Capítulo 9 – Competências e habilidades do ENEM (I) (eixo: Interpretação de Texto).

Consoante visto na estruturação da Unidade 2, continua a ser dada uma maior atenção aos eixos Literatura e Língua: usos e reflexão. Também se verifica uma outra característica da orquestração dos objetos, das habilidades e das competências linguísticas urdida por Maria Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja em sua coleção: não há uma efetiva articulação entre as estéticas literárias vista no eixo Literatura e os gêneros discursivos abordados nos eixos de Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto.

Como breve forma de exemplificação, ao longo dos 9 capítulos dessa Unidade 2, são trabalhados os gêneros “cartas de leitor”, “cartas argumentativas de reclamação” e “cartas argumentativas de solicitação” nos eixos Produção Textual e Língua: uso e reflexão, enquanto os estudos literários focalizados na unidade se voltam ao gênero “romance”, sob a ótica do Romantismo da Geração de 1930. Esse último tem por característica tipológica textual a narração e os três outros são gêneros tipologicamente argumentativos, além de as cartas possuírem interlocutores pretensamente reais, negociando uma dada questão entre abordagens persuasivas cognitivo-emocionais, ao passo que o romance trata de personagens em suas expressões de vida ficcional, construindo mundos paralelos, podendo haver, em um único romance, centenas de personagens em situações interacionais passíveis de tipificações variadas. Ou seja, parece que a organização do livro segue uma ordenação que supõe a

complexidade dos gêneros com que se trabalha, e, do ponto de vista da abordagem literária, vigora uma ordem cronológica, sem que se proponha um diálogo mais efetivo.

Deslocando a atenção para a Unidade 3, ela possui o título “A Segunda Fase do Modernismo. A Poesia de 30”, composta por 7 capítulos:

- Capítulo 1 – A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – Concordância. Concordância verbal (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 3 – O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação (eixo: Produção de Texto);
- Capítulo 4 – Concordância nominal (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 5 – Cecília Meireles e Vinícius de Moraes (eixo: Literatura);
- Capítulo 6 – O teatro brasileiro nos séculos XX e XXI (eixo: Literatura); e
- Capítulo 7 – Competências e habilidades do ENEM (II) (eixo: Interpretação de Texto).

A Unidade 3 quase exclui o eixo Produção de Texto, erigindo-se segundo os eixos Literatura e Língua: uso e reflexão, tais quais as duas unidades anteriores. Contudo, chama a atenção nas unidades 2 e 3 é que o eixo Interpretação de Texto se volta específica e restritivamente ao que os autores do manual compreenderam como “as competências e habilidades do ENEM”, distribuindo esses conteúdos em dois estágios, o primeiro na Unidade 2 e o segundo na Unidade 3. Intriga o fato de que essas competências e habilidades de leitura e interpretação textual se voltam ao atendimento do que se supõem serem as expectativas avaliativas do Exame Nacional do Ensino Médio, ao invés de serem empreendidos trabalhos de leitura, compreensão e interpretação a partir das dinâmicas com os demais eixos, todos vinculados interdisciplinarmente com os conhecimentos e saberes que se esperam construir na escolarização básica média. E mais, já há alguns anos, certamente após 2012, o Ensino Médio vem passando por forte reformulação em função da influência e da pressão que o ENEM exerce sobre as práticas de ensino escolar, levando o referido exame a, quiçá, ditar o currículo dos três anos finais da escolarização média básica brasileira. Dessa forma, parece vigir uma lógica curricular prática no Ensino Médio pautada pelo “se cai no ENEM, ensina. Se não cai, pula”, ressalta-se que isso se reflete diretamente na proposta curricular ofertada pelos livros didáticos: o ENEM como conteúdo/currículo para o Ensino Médio.

Por fim, a Unidade 4 do Volume 3 da coleção de Português: Linguagens para o Ensino Médio possui o título “A Literatura Contemporânea” e organiza-se da seguinte forma:

- Capítulo 1 – Os anos 1940-50. Clarice Lispector (eixo: Literatura);
- Capítulo 2 – O texto dissertativo-argumentativo (eixo: Produção Textual);
- Capítulo 3 – Guimarães Rosa: a linguagem reinventada (eixo: Literatura);
- Capítulo 4 – Regência verbal e regência nominal (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 5 – João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto (eixo: Literatura);
- Capítulo 6 – A colocação. Colocação pronominal (eixo: Língua: uso e reflexão);
- Capítulo 7 – Tendências da literatura brasileira contemporânea (eixo: Literatura);
- Capítulo 8 – Panorama da literatura portuguesa nos séculos XX e XXI (eixo: Literatura);
- Capítulo 9 – Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa (eixo: Literatura); e
- Competências e habilidades do ENEM (III) (Interpretação de Texto).

Em face do ilustrado, a Literatura assume a dianteira como o eixo preponderante na Unidade 4, reforçando a necessidade de o manual dar conta de todos esses conteúdos antes de o ano letivo cruzar com o calendário de avaliações de ingressos universitários. Novamente, o eixo de Interpretação de Texto está sob a lógica invertida já discutida na apreciação da Unidade 3. Por sua vez, nessa última unidade, o penúltimo capítulo chama atenção pelo cumprimento das exigências de dar lugar à cultura e à literatura africanas de língua portuguesa na experiência escolar das educandas e dos educandos brasileiros. Contudo, claramente isso é feito deslocadamente do restante do currículo presente no livro.

Dito isso, questiona-se: será que ao longo dos três volumes, os quais dão atenção às estéticas literárias nacionais desde 1500 até o século XXI, não houve nenhum espaço para traçar correlações com a produção literária dos povos africanos que, em virtude do nefasto empreendimento colonial escravocrata português, culminaram por significar expressiva parcela da própria identidade cultural brasileira? A resposta se faz simples, já que no aludido traçado estético-literário nacional os autores perfeitamente correlacionaram as associadas estéticas portuguesas no horizonte de visão da audiência de *Português: Linguagens*.

Logo, com base no averbado sobre o contexto, percebe-se a reprodução de apagamentos desses povos, culturas e identidades africanos em favor dos pilares culturais eurocêntricos existentes no Brasil, os quais se verificam por meio da sistêmica abertura de espaços e diálogos com a produção cultural e literária lusa. Por tal condição, a coleção parece, já em virtude de sua sumarização, verticalizar a cultura branca – eurocêntrica – em detrimento da cultura negra – afro e afrodescendente –, em uma continuidade das tirânicas assimetrias

marginalizadoras que preconceituosamente operam apagamentos às comunidades/culturas não brancas - no sentido da branquitude cultural europeia, a qual se expandiu pelo mundo segundo a política de violência colonizadora mercantilista e, posteriormente, capital das potências marítimo-bélicas do Velho Continente.

Ofertado esse horizonte, tem-se mais nítido o ambiente de investigação dessa pesquisa, haja vista que é nessa estruturação didática em que será analisada a abordagem de *Português: Linguagens* ao discursivizar “Gênero Social”, “Sexualidades” e “Sexo” enquanto conteúdo de ensino e de aprendizagem.

4.2 LDB, PCN, DCN, OCEM e o PNLD: a engenharia do Livro Didático

*“Aprender é a única coisa de que a mente
Nunca se cansa,
Nunca tem medo
E nunca se arrepende”*

Leonardo Da Vinci

A confecção de livros didáticos no Brasil demanda ser compreendida a partir da esfera de produção desses materiais, para que, assim, seja possível entender a urdidura desse gênero do discurso. *A priori*, tal separação é meramente didática, haja vista que não é viável dissociar a materialização desse artefato de sua natureza genérico-discursiva. Por isso, as duas metades do trâmite construtivo do livro didático são, na verdade, indissociáveis e partes de um todo, ainda que a sua fragmentação viabilize maior facilidade à leitura de que duas frentes agem sobre esse fazer: a dimensão política e a dimensão pedagógica.

No tocante ao cenário averbado, carece de apresentação primeira que os livros didáticos no Brasil atendem a um coletivo de documentos oficiais que intentam dar conta da união dessas dimensões políticas e pedagógicas em que está inserida, com efeito, a oferta da educação nacional. Com isso, os materiais acolhidos em sala de aula, incluídos os livros, imperativamente, não apenas dialogam, mas, ajustadas as devidas proporções da natureza de cada documento, obedecem a normativas, diretrizes, apontamentos, orientações e sugestões advindas de variadas naturezas documentais, desde leis, marcos reguladores, instrumentos avaliativos, instâncias certificadoras e compêndios orientadores. Nitidificando, em uma perspectiva macro, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/2000, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (PCNEM) OCEM/2006 e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015 como

expressões ora legais, ora orientacionais e ora regulacionais do Estado sobre a(s) esfera(s) de produção e a(s) esfera(s) de circulação dos livros didáticos no país. É certo, porém, que, de certa maneira, institucionalmente, os PCNEM (BRASIL, 2000) foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC/EM (BRASIL, 2018).

Assim, na especificidade de *Português: Linguagens* em sua 10ª edição para os três anos do Ensino Médio, notadamente a analisada na presente pesquisa, esses documentos se projetam sobre o livro didático nas edições assinaladas no parágrafo anterior para todos os documentos. Tal conjuntura documental das instituições estatais e governamentais da república absorve para si as questões pedagógicas substanciais à educação básica, mas moldando essa demanda às agendas políticas da gestão, do contexto social, da engenharia econômica e da base ideológica de seu referido espaço-tempo. Portanto, toda política educacional é, sem equívocos, muito mais do que um agir pedagógico, pois tem vida e morte alicerçadas em outros interesses político-ideológicos do agir do Estado, como pondera Bunzen (2021), em conferência à Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, anuindo à ideia de que o livro didático é um produto político-educacional, não somente pedagógico.

No mesmo norte, Rangel (2020, p.208) ressalta que “numa política pública, o conhecimento produzido ou implicado em projetos e programas resulta de muitas tensões cruzadas: interesses de todos os tipos, inclusive contraditórios entre si, estão em jogo”. Igual contexto vivem as políticas educacionais, as quais intentam pacificar dissonâncias e implementar ações educadoras universais e universalizadas que, entretanto, esfacelam-se na pluralidade e nos regionalismos do território nacional, qual também nos interesses políticos do *establishment* central e local para a promoção da educação e o que se espera dessa política pública. Consequentemente, os efeitos reais dessas políticas para a educação podem ser muito mais entendidos como o que coube nos botes salva-vidas do que o que efetivamente se planeou realizar no início do trâmite. São essas ações sobreviventes as que alcançam a dimensão pedagógica, do currículo e do fazer pedagógico, e recaem sobre as práticas de gestão e de ensino escolar.

E mais, esses documentos institucionais da educação têm uma filiação ideológica muito forte às bases políticas que os capitaneiam, haja vista que surgem e vigoram sobre gestões de Estado e governo que, evidentemente, operam sobre esses instrumentos à luz de suas ambições para a educação. Assim, emergem acerca do assunto as palavras de Geraldi, citadas por Bunzen (2021): “os documentos norteadores do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda

que com esta dialoguem” (GERALDI, 2020, p.225). Por tal perspectiva, urge lançar luzes a esses documentos como enunciados constituídos notadamente pelo atravessamento mútuo entre as dimensões das políticas públicas e da educação – da pedagogia –, haja vista que estão neles imbrincadas, mas sob a evidente égide do engenho político. Assim, tudo o que deriva dessas políticas públicas, desses documentos institucionais para o ensino (e para a aprendizagem), deve ser sempre enxergado como reflexo de um posicionamento pedagógico, mas inequivocamente também como expressão de um ideário político-ideológico vigente.

Logo, conforme explanou em réplica (BUNZEN, 2021): “as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas” (PACHECO, 2003, p.15), em face de responderem a tantos pontos – diversos e, por vezes, dissonantes – do campo político e da esfera pedagógica, simultaneamente. Isso em virtude de que “a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (PACHECO, 2003, p.14-15), qual também “como?”, “quando?”, “a quem?”, “por quem?”, “para qual finalidade?”, e “sob qual perspectiva?” deve ser ensinado.

Segundo esse prisma, se o papel da educação é a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1984, p. 2) consoante à perspectiva da cidadania preconizada pela Constituição de 1988, o livro didático é o instrumento pedagógico protagonista na urdidura desse conhecimento escolar e, sobretudo, cidadão. Esse protagonismo instrumentalizado pelo livro com relação aos elementos culturais componentes da humanização do sujeito-cidadão se dá, evidentemente, a partir do que o Estado afixa como elemento de relevância cultural, bem como a abordagem e a leitura que devem ser feitas desse elemento com vista à formação democrática entendida como legítima.

Nesses termos, evidencia-se que os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p.04). Inclusive em função de que “o livro didático se tornou elemento fundamental da construção dos saberes da cultura escolar e das políticas públicas de educação” (FERREIRA, 2016, p.9869). Por esse motivo, dialogando com Chopin (2004), iluminadas as agendas que subjazem a confecção do livro didático, com expletiva atenção à política, urge evidenciar exaustivamente a função ideológica desse material escolar, cuja neutralidade é mítica e falaciosa, mas o comprometimento com projetos de verdades e de sociedade são sólidos, segundo o cumprimento das demandas dos grupos de poder

hegemonicamente alocados no *caput* do Estado. Logo, os livros da esfera escolar voltados à apreensão de conteúdos, de elementos da cultura, desempenham tal função de acordo com os programas e as normativas elaboradas para dar conta de sua produção, circulação e experientiação nas práticas escolares (CHOPIN, 2004).

Destarte, “o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aulas de um país” (APPLE, 2001, p. 53). Isso sobleva o papel desempenhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM/2000, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (PCNEM) OCEM/2006 e pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015 para o entendimento e a compreensão da materialidade do livro didático enquanto artefato tanto pedagógico quanto político.

Partindo-se da coleção perquirida nessa investigação, ressalta-se que a LDB/96 afixa em seu capítulo II da seção I, denominado de ‘educação básica’, no art. 22, que essa “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, p. 04). No mesmo sentido, ver-se-á como *Português: Linguagens*, partindo dessa premissa legal, discursiviza “Gênero Social”, “Sexualidades” e “Sexo” enquanto conteúdo de ensino e de aprendizagem. Tal ação sem refutar que a mesma lei determina para o ensino escolar “a função de assegurar aos educandos os valores e os saberes necessários para o exercício da cidadania, assim como fornecer meios para eles progredirem, pois este é um trabalho contínuo” (FERREIRA, 2016, p.9870).

Adicionalmente, ainda a LDB/96 sentencia que o cumprimento do objetivo formativo para a cidadania deve essencialmente dar conta de proporcionar à discência “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, 1996, p.2). Dito isso, frise-se que a política e a educação, embora práticas distintas, relacionam-se intimamente e necessitam ser compreendidas a partir de um mesmo ponto de vista – a orquestração societária (SAVIANI, 2008). Portanto, esse fazer escolar que a LDB/96 firma não ocorre dissociado do cumprimento de uma agenda política para o social, como bem se vê no próprio documento, já que sentencia como obrigação da experiência escolar “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, 1996, p.02). Tal ensejo se empreende por meio de práticas de ensinância recomendadas também pelo Estado (PCN, PCNEM, PNLD *etc.*), orientando, à luz do currículo (outra

extensão ideológica do Estado sobre a educação) o “que fazer?”, “quando?”, “como?”, “para quem?” e “a fim de quê?” cada item curricular da vida escolar dos brasileiros, “pois não se podem negar as influências das políticas públicas na formação do professor e dos alunos na educação básica” e níveis subsequentes (CAMACHO & ALMEIDA, 2011, p.70).

Ressalve-se, porém, que esse diálogo entre política e educação não é essencialmente nocivo, ainda que a dimensão política, quase sempre, posicione-se hegemônica à pedagógica. No tocante ao exposto, Garcia *et all* (2013, p.897) ponderam que “as políticas educacionais, além de garantir o acesso a um ensino público de qualidade, precisam garantir a permanência e a formação contínua, ou seja, a formação de um cidadão crítico e reflexivo na sociedade na qual ele está inserido”. Sendo assim, faz-se necessário que se tenha conhecimento de que essas “políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo.” (CUNHA e CUNHA, 2002, p.12). Logo, sempre haverá ideologização dos currículos, dos documentos legais e orientadores, qual também das práticas de ensinância, pois são feitos humanos e todo ele materializa a posição ideológica do seu autor (VOLÓCHINOV, 1988). Consequentemente, o inexorável a esse contexto não é a ideologização ou não – dado ser uma discussão perdulária da intelectualidade humana –, mas, evocando novamente as palavras de Freire (2011, p.71): a questão inalienável é se sua ideologia é inclusiva ou excludente.

De base dessa reflexão, lê-se na LBD (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 2015, p. 09).

Ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo teor compreende todos os anos da escolarização, assinala que os sujeitos-educandos devem ser mobilizados em experiências escolares formativas atentas à vida vivida, da família às instituições, do oficial ao emergente (como os clamores de movimentos sociais). Também demandam vivenciar experiências curriculares que deem conta das práticas sociais, qual igualmente garanta que tais vivências sejam marcas por um acesso e uma permanência equânimes entre cada sujeito

da população, sem restrição, marginalização ou hierarquização. Entretanto, segundo pesquisas de Borges e Meyer (2008), Dinis (2011) e Junqueira (2010), o presente horizonte da educação escolar nacional dispõe de dados adversos às preconizações da LDB, sobretudo no tocante ao quantitativo de evasão escolar de pessoas transgêneros e aos casos registrados de agressão verbal, psicológica e física a estudantes e profissionais educadores gays, lésbicas e bissexuais.

Sendo assim, não obstante seja finalidade expressa e epicêntrica da LDB a formação para a cidadania, como muito já elucidado ao longo do presente texto, a educação escolar em muito se depara com o silenciamento do amparo às pessoas cujas formas de ser fogem do hegemônico, ainda que a letra da lei oferte o seguinte amparo a quase três décadas:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2015, p. 17)
Art. 32. IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2015, p. 23).

Visto isso, a omissão de uma reflexão sobre as formas de ser não hegemônicas e não normalizadas pelo padrão eurocêntrico, caucasiano, cristão, capitalista, burguês e cis-heteronormativo fomenta violência abjeta nas relações escolares e, conseqüentemente, fora da escola, bem como semeia o terreno da evasão, não configura, portanto, deliberada desobediência legal não trabalhar questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo em sala de aula? A resposta parece evidente. Todavia, como quase materialização do currículo, fruto de políticas públicas avaliativas, de que forma os livros didáticos se posicionam nesse cenário? Pela importância da resposta, ver-se-á, a partir de *Português: Linguagens* qual o comportamento fomentado pelo livro ao trabalho (ou não) em classe das questões identitárias mencionadas.

Por conseguinte, continua a LDB/96 legislando à educação escolar um fazer com “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, p.02), o que dá margem não apenas para as diferentes leituras, pontos de vista e interpretações teórico-conteudistas, como também das práticas, além de facultar ao público estudantil o direito de divergência. Essa divergência desse ser entendida não apenas no tocante ao ministrado em sala, mas ao mundo, à vida vivida e às verdades constitutivas do social, já que é função precípua da escola formar para o exercício pleno e autônomo da cidadania. Também essa lei destaca o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e a “consideração com a diversidade étnico-racial” (LDB, 1996, p.02), de maneira que chancela o direito às diferenças e ampara legalmente as

diferenças no espaço escolar, estando nessas liberdades às identidades e as formas de ser de cada cidadão brasileiro em escolarização, contemplando-se seus gêneros sociais, suas sexualidades e seu direito à informação sobre o sexo.

Para tanto, ao longo do tempo, acréscimos a esse documento buscaram assinalar esse dispositivo de diferenças e diversidades nas escolas brasileiras, como a inclusão pela Lei nº 13.663, de 2018, do trecho “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” enquanto incumbência das instituições escolares, assim como “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”, incluído pela Lei nº 13.663, de 2018 (LDB, 1996, p.05). Tudo isso sob o fito de que a escolarização efetive seu propósito político, social e pedagógico de promover “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDB, 1996, p.08). Com base nesses dispositivos legais incluídos ao texto original da lei, a comunidade escolar pode trabalhar as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo sob o fito de combater a abjeção e a violência contra formas de ser não hegemônicas, cujas agressões podem ser sofridas por estudantes ou mesmo educadores e toda a comunidade escolar, assim como podem ser por esses praticadas, demandando esclarecimento, informação, educação, sensibilização e formação cidadã empática – essenciais à formação cidadã.

Complementarmente, de forma mais específica, porém sem a auréola legal, os PCNEM averbam o fazer escolar por meio de recomendações que, por vezes, confundem-se com o próprio currículo. Isso em função desse documento estipular direcionamentos aos processos de ensino e de aprendizagem escolares. Além disso, sabe-se que os PCNEM são fruto de uma ânsia pela renovação da “proposta curricular, reelaborando assim o currículo com uma proposta flexível, possível de ser concretizada nas decisões regionais e locais, atribuindo autonomia aos professores para desenvolverem seu trabalho” (FERREIRA, 2016, p.9870), vinculando a práxis aos contextos de cada comunidade escolar.

Todavia, para o Estado tais parâmetros “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL/SEF, 1997, p.13), inequivocamente, “**são parâmetros**, desta forma, por mais flexível que apresente sua estrutura curricular, como parâmetros são idealizados propostas únicas, desconsiderando as diferenças regionais, as peculiaridades de cada lugar, as singularidades de cada sala de aula” (FERREIRA, 2016, p.9870, **grifos da autora**), o que necessita ser visto com criticidade e

adequação aos contextos sociais, históricos e culturais e locais.

A propósito, pensar a relação entre os PCNEM e o currículo em si carece de alguns nortes fundantes. “No geral, compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 362). Assim, ainda que existam diversas teorias e definições de currículo, pode-se alargar o conceito e incluir no mesmo o “conjunto de disciplinas, [os] resultados de aprendizagem pretendidos, [as] experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, [os] princípios orientadores da prática, [e a] seleção e organização da cultura” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 362). Logo, culmina-se no entendimento de que “é tudo que acontece intencionalmente de forma sistematizada no contexto escolar” (FERREIRA, 2016, p.9870/9871).

Porém, ainda que não corporifiquem o currículo em si, e haverem sido substituídos pela BNCC, os PCNEM têm peso exponencial na realidade escolar brasileira, por terem embasado muito da prática docente e ecoarem em suas experiências do ontem, do hoje e do por vir, dialogicamente. E mais, essa peculiaridade contempla ainda os livros didáticos, sem que seja *Português: Linguagens* uma exceção à regra: “são os PCNs o parâmetro mínimo que estabelece conteúdos, objetivos educacionais, eles estão relacionados diretamente à elaboração e à avaliação dos livros didáticos” (FERREIRA, 2016, p.9871). Ora, se os PCNEM selecionam e organizam os conteúdos e as suas formas de experiencição pelos estudantes, quais também são essenciais à aprovação de um livro didático por expressarem parâmetros, diretrizes e orientações curriculares oficiais, eles constituem a materialização curricular no processo da abstração de sua confecção à transmutação da ideação à urdidura dos artefatos (livros) de execução e ministrio do currículo em sala de aula (práticas pelos livros mediadas).

Sob tal horizonte, os PCNEM (2000), voltados ao Ensino Médio, não contemplam diretamente a temática dos gêneros sociais, das sexualidades e das práticas sexuais, à luz de uma perspectiva que incita as áreas do conhecimento escolar a incluírem em suas experiências formativas esses três quesitos como elemento de reflexão e experiencição crítica nas salas de aula. Contudo, isso é realizado na edição para o Ensino Fundamental, havendo, inclusive, a publicação dos Temas Transversais como reforço:

Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto,

virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 5ª a 8ª série, Tema Transversal de Orientação Sexual, 1998, p. 308).

Então, segundo uma perspectiva dialógica, não se compreendem os PCN para o Ensino Fundamental e os PCNEM para o Ensino Médio como ilhas desvinculadas no oceano da escola, mas sim como continuidades. Desde suas publicações e, com expressiva ênfase na escola após a redemocratização e com as três etapas da escola básica obrigatórias, o currículo do Fundamental I - Anos Iniciais, do Fundamental II – Anos Finais e do Ensino Médio só existem de forma sequenciada e contínua, cuja fração é mero facilitador instrumental. Logo, mais do que transmutar essas questões em conteúdos escolares, os PCNEM, quando entendidos como um todo, qual também o currículo, atribuem à docência a liberdade, bem como a responsabilidade, de indexar tais quesitos da formação cidadã e humanizadora da discência nos currículos previstos para cada área do saber, de forma inter e/ou transdisciplinar, portanto, transversal. Evidentemente, esse movimento figura como um avanço da educação brasileira no sentido da promoção de uma experiência escolar das identidades e dos corpos que transcende a biologização do humano e a sua redução às dimensões anatômico-fisiológico-reprodutivas da espécie *homo sapiens*.

Contudo, ponderem-se as divergentes realidades consecutivas a esse marco. Se por um lado assinala um horizonte de não silenciamento, ou seja, de vozeamento de questões que há séculos foram sufocadas pelos tabus morais cristianizadores que delinearam a homogeneização humana e nulificaram suas idiossincrasias realizativas na subjetividade de cada sujeito, por outro o documento mantém um agir arbitrário, contingenciado e demasiado normativo sobre o assunto, em face do caráter biologizante que ostenta. Sobre isso, Silva (2007) destaca que, mesmo merecedor de congratulações por principiar a didatização dessa temática e abrir as portas das instituições escolares para tão sensível quesito do cotidiano nacional, os PCNEM atribuíram enorme responsabilidades ao fazer docente, mesmo sem garantir o suporte necessário a isso, “considerando as dificuldades de capacitação dos professores nos temas transversais” (SILVA, 2007, p.3). Como resultado, aclaram-se posturas díspares sobre a questão, já que, não raro, os docentes não identificam “formas claras de conteúdo para desenvolverem a ‘orientação sexual’ em suas disciplinas e tendem a ignorar situações em sala de aula que impliquem uma discussão explícita sobre sexualidade, observada como um problema de difícil abordagem junto aos alunos” (SILVA, 2007, p.3).

Deriva desse horizonte a abordagem dos gêneros sociais, das sexualidades e das práticas sexuais em sala de aula como parte de uma formação holística para a cidadania

esbarrar na “‘metodologia’ do ‘não vi, não escutei e não falei’” (SILVA, 2007, p.3). Tal postura advém de educadores e educadoras reclamarem do “desconforto de receberem mais uma “incumbência” diante de tantas responsabilidades já delegadas” (SILVA, 2007, p.3), principalmente quando esses aludem a questões morais da sociedade, as quais recaem no debate sobre serem ou não competência da escola ou das famílias, ainda que a LDB (1996) assinale que a educação é um esforço associado desses agentes, independentemente do assunto ou tema.

Todavia, em paralelo aos PCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013), também vigentes quando da publicação do livro analisado nesta pesquisa, têm postura demasiado enfática com relação à temática:

torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (DCN, p. 7, 2013).

Dessa forma, vê-se um claro posicionamento das políticas públicas em guiar a educação escolar no sentido da inclusão e do respeito a todas as formas de ser, bem como do expresso combate à abjeção, entendendo ser isso não apenas uma educação voltada à cidadania democrática, mas principalmente aos direitos humanos:

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (DCN, p. 328-329, 2013)

E, no mesmo sentido, as políticas públicas norteadoras da execução do currículo escolar nas salas de aula de educação básica de todo o Brasil acrescentam que

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de

jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (DCN, p. 339, 2013).

Logo, como esse coletivo de orientações é implementado na engenharia dos materiais didáticos? A partir da pesquisa realizada no volume 1 da coleção para o Ensino Médio de *Português: Linguagens*, tem-se uma dimensão da realidade orquestrada, em face desse livro campeão de presença nas salas de aula de todo o país, ofertando condições de se lerem os efeitos da mudança de paradigma vivida naquela época e dando margem à compreensão e outros estudos sobre seus efeitos e continuidades ou descontinuidades na escola da década de 2020.

Porém, amplificando o campo de visão, frise-se que os PCNEM estruturam a discussão essencialmente sob uma perspectiva binária de gênero – o que fissura a sua noção de construto social e o associa à biologia da espécie –, ignora a transgenericidade em prol da cisgenericidade, singulariza as sexualidades ao parâmetro heteronormativo e afixa masculino e feminino como categorias estanques, delineadas a partir de correspondências corpóreas que subjugam à engenharia anatômica as formas de ser. E mais: edifica a sua abordagem segundo “o problema da hierarquização na relação entre meninos e meninas, apontando situações desfavoráveis para estas últimas e o problema da auto-estima” (SILVA, 2007, p.2), de maneira que reveste de caráter funcional o tratamento das questões na experiência escolar, resumindo esse parâmetro transdisciplinar à razão de uma “abordagem do problema do gênero como uma possível política afirmativa nesta área” que busque reverter o cenário de incômodo nas relações entre garotos e garotas (homogeneizados binariamente, cis-genericizados e heterossexualizados) no cotidiano educacional escolar (SILVA, 2007, p.2). Ainda que isso se dê para o Ensino Fundamental, como cancelar a fragmentação do currículo em níveis, qual fossem autônomos entre si? E mais: como lê-los em uma coleção de livro didático que dá conta de todos os anos escolares que se diz fiduciário da Teoria Dialógica do Discurso, a qual considera um dizer como réplica de um dito e antecedente de uma tréplica? Portanto, abalizar o livro do 1º Ano é investigar como *Português: Linguagens* se estrutura como contínuo, como uma coleção que compõe um enunciado concreto, sendo cada livro parte de um todo enunciativo, mas também um gênero do discurso, volume a volume, que dialoga responsivamente entre si.

Nesse mesmo horizonte, pesquisadores rechaçam a abordagem dos PCNEM para os gêneros sociais, as sexualidades e o sexo em face de haver evidente “enfoque priorizado – o da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema, o

que vem sendo intensivamente questionado” (SILVA, 2007, p.3). Deriva desse prisma o posicionamento do documento em relação aos problemas que envolvem as questões de gêneros sociais, as sexualidades e o sexo, já que os Parâmetros reduzem as temáticas às diferenças binárias de gênero, lançando luzes sobre as dicotomias biológicas entre corpos assinalados como expoentes de masculino e feminino e as diferenças – basicamente advindas dos contrastes anatômicos genitais e os comportamentos deles oriundos - e desafios vividos por esses jovens na experiência escolar.

Acerca dessa perspectiva, Altmann (2001, p.7) critica os PCNEM em oposição à noção de “naturalidade do corpo através da afirmação de variações culturais”, qual fossem apenas aparatos biológicos influenciados por existências culturais contextualizadoras, ao invés de serem reconhecidos como efetivas construções sociais que agem sobre o biológico para se materializar. Além disso, “a sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes” (ALTMANN, 2001, p.7), assumindo, por mais uma vez, uma visão biologicizada, binária e essencialista sobre a sexualidade, qual faz para os gêneros. Assim, o documento “não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, da mesma forma que em relação a outras categorias, como homossexualidade e heterossexualidade” (ALTMANN, 2001, p.7).

Soma-se a esses problemas a constatação do “fracasso da incorporação dos temas transversais nos PCN(EM) pela ótica dos professores e algumas reflexões mais cuidadosas por parte dos pesquisadores do gênero”, já que “[...] tem sido muito difícil acionar alguns mecanismos de equidade de gênero na escola por falta de condições de trabalho e não propriamente, interesse dos professores” (ALTMANN, 2001, p.7), além de haver expressiva carência na formação inicial e continuada de professores sobre esses temas e sobre a abordagem transdisciplinar – transversal – que os instrumentalize para tal feito. Isso sem contar com a realidade da educação e dos educadores no Brasil, os quais, majoritariamente, possuem elevada carga-horária de trabalho, baixa remuneração, limitações de infraestrutura nas instituições de ensino e, não raro, pouco incentivo da gestão em efetivar projetos pedagógicos interdisciplinares que travem diálogos entre os conteúdos curriculares clássicos das ciências escolarizadas e as realidades de cada comunidade escolar e seus saberes subalternos.

Com isso, à vista de cenários em que os docentes brasileiros têm de conviver com “exigências de aprovação dos alunos com deficiências anteriores, estatísticas cansativas a

serem concluídas, preparo de aulas, dramas sociais de muitas famílias que frequentam a escola, com quadros de violência doméstica, agressões locais” (ALTMANN, 2007, p.4), de que forma esperar que sejam acionados em sala de aula debates sobre questões de gêneros, sexualidades e sexo, aliadas a preconceitos, abjeções, marginalizações *etc.*? Ainda que existam profissionais que consigam realizar esse trabalho, não se pode generalizar suas condições de implementação dessa transversalidade à totalidade dos docentes de todas as redes municipais, estaduais e federais de educação básica. Ou seja, mais do que apenas adicionar as temáticas de gêneros sociais, sexualidades e sexo nos PCNEM, há uma carência de mecanismos para torná-los efetivos à experiência escolar que precisa ser alvo das políticas públicas de educação, haja vista serem questões visceralmente vinculadas à expressão e à manifestação viva da democracia, da cidadania e do Estado de Direito.

Entretanto, mesmo que timidamente, os PCNEM sugerem uma abordagem sobre masculino e feminino que abre espaço à relativização das estruturas hegemônicas dessas formas de ser, permitindo uma reflexão sobre os seus modelos prototípicos vigentes na sociedade. Isso é feito, contudo, ainda sob o viés da secção de modelos estanques, bem como consoante uma visão essencialista e binarista de gêneros, enfocada no aspecto biológico. Ainda assim, representa um avanço consistente na inclusão da temática em sala de aula. Por isso, em vista de sua posição destacada na práxis educacional brasileira como norteadores curriculares, os PCNEM levaram tal abordagem aos livros didáticos de sua época, pois consistem em um dos documentos aos quais os autores buscaram atender. Eles também compuseram a bibliografia que serve de barema à avaliação pelas instâncias de avaliação, certificação e distribuição de livros escolares no país, como o PNLD.

Anexa-se ao explicitado outro documento educacional que tem considerável importância às práticas educacionais escolares no Brasil, qual também vigora como influenciador da produção dos manuais escolares, já que acabam sendo apreendidos por seus autores, assim como da práxis dos agentes educacionais em sala de aula, tanto no manuseio dos livros quanto nas ações inspiradas por eles. Assim sendo, em sua especificidade para o Ensino Médio, as OCEM são fruto de uma política sistêmica de educação, capitaneada pelo MEC, a qual teve sua forja a partir do trabalho coletivo entre agentes técnicos das equipes dos sistemas estaduais de educação e o nacional, professores e alunos das redes públicas básicas municipais, estaduais e federais, qual também das comunidades escolares. Tudo isso sob o fito de potencializar a experiência formativa educacional nos termos da cidadania e da sociedade global hodierna.

Esse supracitado documento político-educacional, as OCEM, assume por premissa imperativa que a “qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos” (BRASIL, 2006). Por conseguinte, ao abordar as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo, essas orientações curriculares têm por ambição a consolidação do Estado de Direito.

Nesses termos, cabe evidenciar que as OCEM são compostas por três volumes: o volume 1 *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, que abrange as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura; O volume 2 *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*, o qual contempla as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química; e o volume 3 *Ciências humanas e suas tecnologias*, compreendendo as disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia (BRASIL, 2006). Complementarmente, faz-se justo frisar que esses volumes “não são manuais a serem seguidos, mas sim um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado, lembrando que se constitui de uma orientação curricular não sendo uma uniformização de práticas de ensino escolar” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p).

No tocante às reflexões sobre gêneros sociais, sexualidades e sexo, tem-se sua presença “implícita em todos os volumes, porém é clara apenas no volume 1 quando trata do contexto do ensino de Arte no ambiente escolar” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p). E mais, há um claro destaque ao gênero, dentro de uma perspectiva dos temas da arte, sendo um debate demasiado *en passant* e que despreza as sexualidades e as práticas sexuais. Todavia, o documento salienta a “ênfase dos conteúdos curriculares referentes às artes europeias e norte-americanas, ou seja, uma arte branca e masculina”, da mesma forma que provoca outra discussão de expletiva relevância social, já que “contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p). Logo, verifica-se que as orientações fazem um debate que entrelaça questões identitárias de suma importância para os sujeitos, haja vista que inclui gêneros sociais, sexualidades e sexo no mesmo universo das tensões raciais, religiosas, culturais e ideológicas.

Entretanto, por mais que a temática seja enunciada, ela figura como uma transversalidade diluída, implícita na abordagem de conteúdos e no desenvolvimento de competências específicas de cada ciclo e módulo. Diante disso, infere-se que a presentificação

dessas questões identitárias em sala de aula acaba por ser uma decisão docente, quando, não raro, esses profissionais se esquivam dessa responsabilidade, seja por questões ligadas à (ausente) formação para abordar tais especificidades, seja por não quererem abordar tópicos delicados a certas comunidades (GARCIA *et all*, 2013).

Sobre o quesito, o documento salienta que a “discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão muito em voga, sobre respeito de aceitação das semelhanças e das diferenças culturais” (OCEM, 2006, p. 203). É nesse sentido que o documento vai abrindo espaço para a abordagem das questões identitárias que contemplam gêneros sociais, sexualidades e sexo, a partir de uma argumentação sobre a diversidade, as diferenças e o respeito à multiculturalidade, ou seja, de maneira indireta, necessitando um estreitamento de foco pelo professorado. “Embora a diferença exerça um papel decisivo nas relações interculturais, quando se respeita ou se aceita de maneira passiva, corre o risco de ter uma mera atitude de tolerância, pois já há a suposição de que há um lugar superior a ser ocupado” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p). Assim, verifica-se claramente a importância de uma abordagem precisa sobre o assunto, com criticidade e construção de ponto de vista inclusivo e respeitoso por parte do alunado, a partir de suas vivências e socializações de mundo, com o fito de se evitar conformidades rasas que confundam tolerância passiva com efetivo respeito e direito às diferenças.

Nesse sentido, recontextualizando a noção de Bakhtin de que nós somos o outro do outro e que só existe um eu por existir uma relação com um tu que é esse outro ao eu (BAKHTIN, 2000), nitidifica-se que todos nós somos o outro uns dos outros, de modo que apenas sob práticas de respeito às diferenças teremos coletivamente as garantias de que precisamos para a vida em plena cidadania. É nesse contexto que “o direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre orientação de gênero amplia oportunidades de envolvimento e superação do preconceito em relação às atividades artísticas” (OCEM vol. 1, 2006, p. 203), de maneira que precisa ser um tópico explícito nos documentos norteadores das práticas curriculares na escola brasileira. Por isso, apenas abordar gêneros sociais, sexualidades e sexo em textos literários, mas sem aprofundar a discussão, lançando à sorte docente relacionar essas questões ao cotidiano dos estudantes, não consolida a imersão da temática nas salas de aula, qual também não corrobora a promoção de dignidade cidadã democrática às formas de ser não socialmente hegemônicas (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p).

Compreendendo que esses volumes compõem mais um desmembramento curricular dos norteamentos da promoção da educação escolar brasileira, tem-se, portanto, a

compreensão de que constituem uma teia dialógica, a qual é basilarmente composta pela LDB, pelos PCN, pelas OCEM (PCNEM) e pelo PNLD, a época da publicação da coleção analisada nessa pesquisa. Todavia, há ainda outros enunciados de ordem oficial e pedagógica que compõem essa trama discursiva, como o Plano Nacional de Educação – PNE, os currículos estaduais e municipais, seus documentos complementares e também os editais dos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, como os editais da Prova Brasil e do ENEM, por exemplo. Inequivocamente, toda essa cadeia se constitui a partir do diálogo umas com as outras, mas também, enfatize-se, por meio do vínculo dialógico com as políticas públicas de educação, com as orientações ideológicas que atravessam as políticas pedagógicas, como bem discute Geraldi (2020). Por conseguinte, esse traçado dialógico é imperativo e substancial à esfera de produção dos livros didáticos e, por isso, não pode deixar de ser considerado ao se abalizar uma obra experienciada nas escolas brasileiras. Ora, se estão nas carteiras escolares, é por terem sido chanceladas por instâncias de regulação (BUNZEN, 2021) que atestam tal diálogo como o cumprimento de uma exigência essencial, uma obrigação garantidora da qualidade do ensino – qualidade segundo parâmetros ideológicos de percepção, como não poderia deixar de ser.

E justamente em função da chamada às instâncias de regulação e de inserção dos livros nas classes escolares, faz-se fundamental à discussão o tratamento do PNLD até a edição de 2016, período cujo livro analisado está inserido e atende o quanto dialoga. Da mesma forma que atravessam constitutivamente a esfera de produção, a LDB, os PCNEM, as OCEM/PCNEM e outros documentos orientadores do ensino básico brasileiro se fazem igualmente presentes como matéria composicional da esfera da circulação dos livros didáticos. Isso em virtude de que essa circulação é regulada através de instância pública de avaliação e certificação de qualidade e autorização de inserção e manuseio desses materiais nos espaços escolares. Logo, os documentos supracitados compõem uma teia ideológica, cuja culminância é a materialização do currículo nos livros didáticos, a qual encontra seu delta no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Assim sendo, a mesma envergadura que substancia a LDB, os PCN, as OCEM/PCNEM dá corpo às lentes analíticas do PNLD ao confeccionar os parâmetros avaliativos de seus editais de seleção de captação de livros, apreciá-los e aprová-los ou não para a distribuição nas escolas públicas de todo o país. Por conseguinte, urgencia-se clarificar a importância desse processo de engendramento dos livros didáticos, haja vista que é através do referido trâmite que o alunado tem não apenas acesso à

cultura de sua sociedade, mas também àquilo que as instâncias de poder que operam sobre, no e pelo Estado afixam como interessante de ser acessado, bem como os saberes que não devem ser socializados e, portanto, omitidos.

Nesses termos, no momento em que a cultura viva é conclamada à didatização, consoante preceitos reguladores do Estado, e, conseqüentemente, retalhada da experiência viva para a experiencição escolar, tem-se um retalhamento dos signos culturais, sobre os quais são sobrepostos holofotes ideológicos posicionados ao sabor dos propósitos educacionais, os quais, como já evidenciado são tão mais políticos do que pedagógicos (GERALDI, 2020). Portanto, o livro didático como artefato cultural não deixa de ser tanto um depoente da cultura de seu tempo, quanto um instrumentalizador da oficialização de signos e significações culturais apreciados e valorados pelo Estado como anuentes de sua visão de sociedade. Isso se dá em detrimento de outras expressões, projetos e manifestações de cultura, os quais são postos na subalternidade e na marginalidade – ou seja: excluídos das salas de aula e do processo de apreensão escolar de seus sentidos para a identidade coletiva de uma dada sociedade. Assim, a presença de determinados signos culturais no livro didático e a forma como o ele é trabalhado em classe têm papel determinante para a (re)construção de sentidos e noções às novas gerações, da mesma maneira como a ausência e o silenciamento, já que somente na singularidade do ato que tanto a cultura quanto a vida se encontram e se trançam por intermédio da palavra viva (BAKHTIN, 2013b).

A partir dessa compreensão, contemplar a importância do PNLD no tratamento – ou não – de temáticas sociais nos livros didáticos é dar a perceber a real valoração desses quesitos nas políticas públicas de educação. Essas engendram suas posições sobre temas emergentes na sociedade por meio de uma sugestiva mediação ponderada na indexação de tais questões nos documentos curriculares e para-curriculares, que tanto endossam quanto estão subjacentes ao referido programa.

Destarte, o PNLD consiste em uma política pública que promovia, inicialmente, dentre outras ações, avaliação de qualidade das proposições e explorações dos objetos de ensino nos livros didáticos. Todavia, conforme pontua Bunzen (2021) à ABRALIN, ao longo do tempo, o programa sofreu mudanças de personalidade institucional que foram explicitadas não só no *modus operandi* da avaliação dos livros, mas também no reflexo desse tratamento no produto final das editoras, levado às escolas para as práticas em sala de aula. Entretanto, mais uma vez, tem imperativa relevância o papel do PNLD como o maior distribuidor de livros didáticos do país, o que confere a ele uma substancial posição em alto relevo nessa pesquisa, já que por

meio desse programa as orientações curriculares e ideológicas de ordem pedagógica e política chegam aos livros didáticos, bem como esses materiais escolares chegam às experiências escolares dos brasileiros.

De antemão, na especificidade do olhar para o ensino da Língua Portuguesa, alguns autores destacam o PNLD como uma política linguística, conforme pondera Bunzen (2021). E mais, o mesmo autor salienta ainda, em diálogo com Pacheco (2003, p.30), que o PNLD, a partir da perspectiva do currículo e de ser esse programa um dos instrumentos de materialização do currículo nas salas de aulas e nos materiais escolares, não se encontra tão somente alinhavados às dinâmicas do Estado e do Mercado, tanto nas esferas de produção quanto nas de circulação. Isso em face de que, atina o supracitado autor, o PNLD e o currículo transcendem essas duas lógicas ao alcançar a micropolítica educacional, por meio da figura docente, a qual representa, constitui e opera pelas racionalidades cultural e crítica, sendo um ator da cultura (BUNZEN, 2021; PACHECO, 2003).

Sendo assim, tanto o professor pode extrapolar as discursivizações presentes nos livros didáticos como didatizações do mundo da vida vivida como, também, pode impetrar invisibilizações e silenciamentos, ações cujas motivações podem ser as mais diversas, como já anteriormente discutido. Todavia, o cerne da questão é que a materializadade dos livros didáticos significa hoje, graças ao papel do PNLD para a educação nacional, o consentimento ou a negação do Estado para determinados objetos de ensino, epistemologias do conhecimento, metodologias de ensino e de aprendizagem *etc.* Decorre desse panorama a necessidade de averiguar continuamente não apenas a presença ou não das questões identitárias nos livros, mas o tratamento a elas ofertado, à luz de uma leitura crítica sobre a promoção ou a negação da cidadania plena e universal aos brasileiros. Logo, as temáticas de gêneros sociais, sexualidades e sexo não podem ser responsabilidades do acaso ou de decisões unilaterais da docência, mas sim parte de uma práxis sistêmica e sistemática de didatização desses quesitos como agência pública de garantias cidadãos fundamentais do Estado Democrático.

Pelo exposto, explana *sine qua non* relevância a compreensão da relação entre o PNLD e a manipulação de livros didáticos em sala de aula, o que reclama a compreensão do *processo de produção dos livros* – suas esferas de produção, qual já foi dilucidado –, a *avaliação e consequente certificação pelo Estado-Pedagogo* – o edital, o barema, a banca, o parecer *etc.* –, a *avaliação professoral nas unidades de educação* – ao selecionar essa ou aquela coleção em detrimento de outras –, e o *contexto de recepção dos livros*, pelos

professores, pelos estudantes, pelas famílias dos estudantes, pelos demais agentes pedagógicos escolares – ou seja, sua esfera de circulação (BUNZEN, 2021).

Tais questões vocacionam o olhar crítico à dimensão curricular do livro didático. Essa, por sua vez, corresponde à escolha dos objetivos de ensino e do tratamento a eles disposto, em atenção, certamente, às leis e às propostas curriculares que dão corpo à educação no país. Somente feito isso é que se conclama as teorias para se urdir o melhor caminho à construção das habilidades e competências evidenciadas como objetivos do ensino por aquelas leis e proposições curriculares. Justamente sob domínio desse cenário, há que se deslindar os livros didáticos como instrumentos de poder dos operadores do Estado sobre a sociedade, haja vista que “currículo é poder, currículo é escolha, currículo é hegemonia e o currículo não é neutro. Por isso que as escolhas que ocorrem dentro de um documento curricular são escolhas políticas” (BUNZEN, 2021, s/p). Noutros termos, a presença ou a ausência e o proficiente ou superficial tratamento dado a alguma questão nos currículos têm indelével significado para a manutenção ou para as mudanças sociais, sendo que essas diferenças devem ser fiduciárias unicamente do intento de oferta indiscriminada de humanidade, cidadania e gozo democrático, em detrimento de pautas marginalizadoras de muitos para benefício de poucos.

Nesses termos, o PNLD é a ponte entre as leis e as propostas curriculares e os livros didáticos. Por isso seu singular protagonismo em análises sobre objetos de ensino, qual a discursivização das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo e o tratamento didático a elas dado. Todo esse processo deve ser contemplado sem que haja a eclipsação da dimensão didática do livro, a qual é, igualmente, arquitetada com base nas respostas à dimensão curricular que o PNLD propõe defender qualitativamente nos materiais escolares. Acerca da dimensão didática, Bunzen (2021) afirma ser a natureza das atividades e das tarefas propostas sob o desígnio da apreensão da língua viva, sob o enfoque do trabalho com as capacidades linguísticas e das aprendizagens de habilidades e competências julgadas necessárias à vida social.

Nos esforços para cumprir com o seu papel institucional, o PNLD atravessa, segundo alguns autores, 5 fases, as quais Bunzen (2021) organiza da seguinte forma:

Primeira Fase – 1985: o objetivo do programa era a aquisição e o fornecimento de livros didáticos às escolas públicas;

Segunda Fase – 1994: composição de grupos para a formulação de critérios e avaliação qualitativa dos livros didáticos do ciclo Fundamental, formados a partir de representantes das universidades federais do país;

Terceira Fase – 1999: avaliação dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, consoante critérios específicos às competências curriculares desse ciclo;

Quarta Fase – 2004: avaliação dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Médio, consoante critérios específicos às competências curriculares desse ciclo;

Quinta Fase – 2019: avaliação, recomendação e também produção de obras de finalidade didática, segundo os ditames da BNCC.

Certamente que as etapas são estágios de um mesmo processo contínuo, de modo que a identidade do PNLD é produto de um percurso de amadurecimento dessa política pública, em que cada estágio dialoga com o seu antecessor, mas também com o seu sucessor, em uma perspectiva dialógica de refinamento identitário tanto pedagógico quanto político. E, por derivação, conclama-se à compreensão que os próprios estágios, edição após edição, dos documentos que alimentam o PNLD são igualmente processos dialógicos por si próprios, qual também o são uns dos outros, a exemplo da LDB, que já passou por inúmeros ajustes e influenciou diretamente a formulação dos PCN, os quais passaram por mais de uma publicação, além de terem o acréscimo dos Temas Transversais - sendo essas as fundações sobre as quais foi produzida BNCC.

Logo, por mais que a BNCC não faça parte do corpo de documentos oficiais sobre o currículo escolar que dialoga com o livro didático em análise nesse trabalho, ambos podem ser entendidos como parte de um todo comum, elementos que dialogam na cosmogonia das produções pedagógicas de ordem político-ideológica, de ordem das ações do Estado. Além de que essa mesma lógica deve ser aplicada tanto aos documentos, como expressões das referidas políticas públicas, quanto aos próprios livros didáticos. Isso em virtude de que um livro é sempre resposta a outros. Eles dialogam entre si, da mesma forma que dialogam com os documentos curriculares. E um livro como *Português: Linguagens*, campeão nacional de vendas, recordista de edições e de volumetria de aquisições pelo PNLD, não passa despercebido pelo mercado editorial, nem pelo consumidor, muito menos pela classe educadora. Logo, estudar essa coleção diz muito sobre práticas do ontem, do hoje e do por vir, entendendo que elas dialogam tanto quanto os discursos que as embasam, motivam e significam.

Portanto, ao olhar para esses documentos e livros, devem ser lançados olhares dialógicos, pois todos eles são respostas uns aos outros, tanto sincrônica como diacronicamente. Sob essa perspectiva, as políticas públicas são percursos sucessivos de

continuidades e rupturas que atravessam as formações docentes e a produção de materiais didáticos, da mesma forma que esses materiais embasam as experiências de formação e de prática docente, bem como são o campo de perquirição daqueles pesquisadores que compõem as bancas de construção dos documentos e das instâncias oficiais de promoção da educação, do currículo e das avaliações e certificações dos instrumentos didáticos.

Nesse horizonte, “no curso dos últimos anos, ao final de cada processo de avaliação dos livros didáticos, elabora-se o Guia do Livro Didático, no qual são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas que norteiam a avaliação dos livros” (FURTADO *et all*, 2013, p.902). Com isso, os livros aprovados são publicamente atestados, já que ganham um selo impresso em suas capas e são os únicos que podem ser escolhidos pelas escolas públicas abastecidas pelo consórcio PNLD-FUNDEB, ao passo que também acabam sendo aqueles de maior adesão pelas instituições privadas, tendo em vista a chancela institucional que agregam por meio da certificação do MEC. Além de que “a avaliação e a elaboração do guia do livro didático permitem que livros com erros conceituais, entre outras questões relacionadas à elaboração do LD sejam suprimidos gradativamente, além do aperfeiçoamento dos critérios de seleção” (FURTADO *et all*, 2013, p.902), qual igualmente cria a oportunidade de um afinamento ideológico no tratado e nas formas de tratamento orientadas à educação básica, consoante o desejo do Estado de uma promoção de educação sujeita ao seu projeto de cidadão, de sociedade e de nação.

De posse desses fatos, conclui-se que as políticas curriculares estatais agenciam sobre os materiais didáticos um processo de regulação homogeneizadora dos objetos e das formas de ensino tanto o quanto os mesmos programas buscam dar acesso a um universo de elementos da cultura letrada nacional entendidos como elementares à vida social. Contudo, frise-se que a própria seleção do que é ou deixa de ser cultura hegemônica/hegemonizada e saber elementar já são agências de poder que afixam homogeneização na formação cidadã e heterogeneização dispersiva nos ditos saberes subalternos e/ou culturas marginalizadas/periféricas, sendo essas práticas de poder verticalizadas do Estado para a Sociedade, pois são as gestões de governo que dão o tom dos documentos oficiais para a educação.

À luz dessa adversidade nocional, aclare-se que o não atendimento às cobiças político-pedagógicas do Estado e da governança pública tem consequências para autores e editoras de livros didáticos, inclusive no tocante à percepção docente sobre os materiais escolares. Exemplo do dito se verifica na publicação pelo MEC, em ação complementar aos guias do

PNLD, de Programas de Formação Continuada de Professores, nos quais se têm análises de livros didáticos voltadas à orientação de educadores da educação básica em alusão ao seu livre processo de escolha, ilustrando critérios norteadores. Isso, no próprio texto ministerial, advoga ser fruto de “o princípio de livre escolha pelo professor esbarra[r] em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” os livros mais adequados à experiência escolar (BRASIL, MEC, 1993, p.23). Ou seja, o Estado “utiliza-se de um discurso democrático, porém tem consciência de que é necessário investir na formação dos professores para que possam estar qualificados na seleção do livro didático a ser adotado na escola” (FURTADO et al, 2013, p.902). Contudo, o poder público o faz não agindo sobre os processos de formação inicial e continuada de professores, qualificando e investindo no ensino, na pesquisa e na extensão dos centros de formação em licenciaturas, preferindo, entretanto, direcionar os profissionais da educação àquilo que os agentes públicos unilateralmente afixam, em um agir de cunho democrático demasiado duvidoso.

Adicionalmente, no âmago das relações de poder imbrincadas no processo de produção e no de circulação dos livros didáticos está a sua natureza capital. A partir de sua natureza mercadológica, o livro se desvela um produto do mercado editorial que gera milhões de reais às editoras, seja pela volumetria exponencial de exemplares vendidos ao MEC, seja pela iniciativa privada. Por isso, tão logo submetido “à licitação, o livro didático passa a ser um objeto do mercado editorial, ocasionando uma tensa disputa entre as editoras para conseguir fornecer o melhor LD de acordo com os critérios estabelecidos pelo FNDE/MEC” (FURTADO, 2013, 903). Apesar de o Estado ser o maior consumidor de materiais didáticos do país, inclusive de livros didáticos, as suas agências de seleção e certificação desses artigos para sua compra impulsiona o mercado privado pelas mesmas engrenagens, o que também incita à formação de *lobbies* e organizações de mercado agindo sobre as políticas públicas, fazendo valer o papel de expoente social e pressionando as instâncias do poder estatal em prol de suas agendas.

Acerca desse pormenor, por vezes, despercebido pelos estudiosos das políticas educacionais, Höfling (2000, p. 163) põe sob holofotes que “a forte presença de setores privados – no caso, os grupos editoriais – na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes”. Assim, avista-se mais um conflito na finalidade da educação, a qual pela Constituição se vocaciona à formação de sujeitos para o exercício pleno e autônomo da cidadania, mas que, já segundo uma perspectiva capital, orienta-se à

forja de mão-de-obra qualificada nos termos do exigido pelo mercado – e do limitado por ele também –, qual igualmente de um sistemático fomento à sociedade de consumo.

Nesse sentido, por mais que tanto o guia do PNLD quanto os documentos que o atravessam dialogicamente, como a LDB, os PCN, os TT e as OCEM/PCNEM, versem que na práxis educadora urge “estar evidente a preocupação com a integridade física dos estudantes e com o tratamento dado à diversidade cultural” (FURTADO, 2013, 904), quando questões ligadas à promoção do bem-estar social e da cidadania divergem de interesses mercadológicos, ainda mais daqueles vinculados ao segmento editorial, há um comprometimento da agência cidadã nos materiais didáticos. Esses devem “ser um apoio efetivo tanto para o professor quanto para os estudantes, oferecendo informações corretas e adequadas à realidade e à fase de desenvolvimento em que estes se encontram” (FURTADO, 2013, 904), o que os vincula às demandas da comunidade escolar. Contudo, como alienar as exigências do mercado a fim de centralizar as necessidades da comunidade estudantil?

Para a indagação levantada não há resposta pronta, muito menos imediata. O fato é que questões identitárias, como gênero e sexualidade, são polêmicas sociais que afetam o mercado, inclusive o editorial. E, como consequência dessa natureza, averigua-se que, nos guias do PNLD entre 2015 e 2018, o exortado às salas de aula se reduz ao seguinte:

[...] devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade no que se refere aos conceitos de sustentabilidade e cidadania; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017, p.9).

Consoante o excerto, verifica-se que o documento tangencia a questão da identidade, já que vincula as questões de gêneros sociais e sexualidades ao protagonismo social feminino e à superação da violência de gênero, o que pode ser inferido como uma exortação à equidade de gênero, sem explicitar em que consiste o comando aos livros didáticos que “abordem as temáticas de gênero”, cujo enfoque deveria ser o direito às diferenças e ao respeito. Abordem como? Segundo qual perspectiva? A fim de que objetivo? Qual a noção de gênero, já que o

termo se faz presente sem acréscimos nocionais que permitam filiações teóricas (sociais, biológicos, binários...?). Ainda, o não binarismo está ausente. Foi silenciado. A sexualidade também sofre igual apagamento. Sua menção é vinculada aos gêneros e, não raro, exposta em equivocada relação de sinonímia, o que desvela o arcaísmo epistemológico com que a questão se amarra ao texto do guia (MONACO, 2018). Por sua vez, as práticas sexuais igualmente são tangenciadas o quanto possível, emergindo quando dos estudos anatômicos, explorando a reprodução, ao invés da sexualidade, e os métodos contraceptivos e de prevenção às infecções venéreas. Isso fragmenta a verdadeira Educação de Gêneros e Sexualidades, que deve dar conta de ofertar noções básicas da biologia e da cultura das sexualidades e das práticas sexuais aos jovens, a fim de garantir o preparo dos educandos para uma vida sexual segura, estando essa segurança para mais além que o combate a gravidezes indesejadas e a doenças sexualmente transmissíveis (MONACO, 2018).

No concernente aos ilustrados contrapontos, Monaco (2018, p.7) advoga que, assumindo “gênero e sexualidade como fenômenos sociais e historicamente localizados que têm influências sobre as vidas individuais de estudantes, as ciências humanas [...] seriam as principais encarregadas do estudo e questionamento desses fenômenos no contexto escolar”. Tal posicionamento não rechaça a ideia de transversalidade proposta pelos PCN, muito menos pela compreensão das questões identitárias, mais precisamente de gêneros sociais, sexualidades e sexo, como Temas Transversais à formação cidadã democrática, mas elege protagonistas. Logo, os estudos das humanidades mobilizariam com mais sensibilidade esses assuntos à luz de um engenho pedagógico que afiança a língua, as artes, a urdidura social, as relações político-ideológicas, o arcabouço antropológico e, pelo todo, a cultura humana como expressões diretas e indiretas desses três pilares da constituição das identidades humanas. Assim, o papel da educação escolar no tocante ao especificado seria, justamente, o de dar legítimo lugar à naturalização da heterogeneidade identitária dos sujeitos e do relevo das agências sociais sobre cada pessoa, em maior volumetria que quaisquer determinismos biológicos. “Isto é particularmente evidente considerando que a escola é uma instituição importante entre as responsáveis pela reprodução de desigualdades baseadas em gênero e sexualidade” (MONACO, 2018, p.7).

Mas, ainda que muito tangencie a temática, o PNLD de 2015, voltado ao Ensino Médio, publicado em 2014 e contemplando a obra perquirida, dispõe da seguinte reflexão sobre o perfil do educando que fará uso dos livros didáticos por aquela edição aprovados:

é preciso considerar que o aluno do EM encontra-se, do ponto de vista de seu

desenvolvimento pessoal, num momento também particular: a adolescência. Marcada pelo **impacto psicológico e existencial decorrentes da irrupção da sexualidade**, assim como pelas **transformações corporais decorrentes do processo de maturação**, a adolescência é um momento decisivo no processo de formação pessoal. Além do trabalho de (re)conhecer-se num novo corpo, o adolescente tem pela frente uma série de alternativas e mesmo desafios, aos quais será preciso dar respostas satisfatórias tanto em termos sociais quanto no que diz respeito às demandas do próprio sujeito. Razão pela qual o adolescente se encontra diante de grandes tensões e conflitos, geradores de ansiedade e de instabilidade emocional. Em decorrência, o que caracteriza o sujeito adolescente é uma incessante busca de definições, um intenso e permanente trabalho ético, **de (re)construção da própria personalidade, de sua identidade** e de suas relações, tanto com os seus grupos de socialização imediata quanto com as representações que consiga elaborar sobre a sociedade em que vive (BRASIL, 2014, p.10).

Por isso, nitidifica-se que o documento abre sim evidente margem à discussão das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo ao reconhecer o processo natural do sujeito-educando de se redescobrir no corpo em maturação sexual e na forja de sua identidade adulta. E, em estando no PNLD, precisa estar nos livros didáticos. Mas será que está? Essa é mais uma importante pergunta que valida a investigação em andamento no Volume 1 de *Português: Linguagens*.

E a importância da efetivação desse paradigma nos documentos oficiais para a educação nacional, bem como a sua verídica transposição às práticas docentes e às experiências escolares são imperativa condição à vivificação do projeto democrático averbado pela Constituição Cidadã de 1988, já que as liberdades fundamentais demandam garantir aos sujeitos o pleno exercício de suas formas de ser como expressão máxima do gozo da cidadania. No tocante ao dito, merece destaque que, por mais que as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo atravessem em plenitude às instâncias sociais, de maneira que são produzidas e reproduzidas, significadas e ressignificadas, vividas e narradas por meio de práticas discursivas e acontecimentos de cada ser (BUTLER, 2017), o ambiente escolar segue como exemplar de notório apagamento da naturalização de tal face da existência humana. Ou seja, em oposição ao seu papel na formação de sujeitos cidadãos para a democracia brasileira nos conformes do afiançado na Carta Magna e nos seus documentos correlatos, a escola figura como espaço privilegiado de manutenção das desigualdades (LOURO, 1999). Dessa forma, o tangenciamento, o silenciamento, a proposição vaga e a ausência de posição sobre perspectivas teórico-metodológicas muitas vezes assumidas pelo Governo Federal para temáticas quais gêneros sociais, sexualidades e sexo custam caro ao projeto social do país, assim como mais dispendioso e vil sai para as vidas dos brasileiros afanados de seus direitos fundamentais pela covardia capital do *establishment* em desgostar opressores para resgatar os oprimidos.

Tem-se por consequência do exposto a migração das mesmas querelas identificadas nos documentos para a materialidade dos livros didáticos, mais ainda daqueles depositários das alíneas dos guias do PNLD. Substancialmente, “toda discussão envolvendo gênero nunca será, e nem poderá ser, no sentido de igualdade de pensamento, ideologia e personalidade” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p), mas sim fiduciária da heterogeneidade constitutiva dos seres humanos, tanto em identidades quanto em pontos de vista. Portanto, essa perspectiva de visão caleidoscópica do horizonte social urge aos livros didáticos o emprego do mesmo engenho, assumindo igual posição àquela do PNLD no tocante à promoção de uma prática educadora em que se saliente a importância de se tratar de “gênero, de uma educação não sexista, que valorize a diversidade, o respeito e que combata a homofobia, buscando o alcance de uma sociedade justa que exerça um comportamento coletivo com cidadania e respeito” (Brasil, 2016).

Porém, como já explicitado por diversas vezes no presente texto, também é de irretorquível importância que se pressionem as instâncias governamentais por mais do que o que já está feito. E nisso se tem os livros didáticos como frente de ação, devido à centralidade dos mesmos na experiência formativa dos brasileiros e de como suas materializações curriculares refletem na arquitetura da sociedade – e vice-versa. Por isso, havendo ficado evidente a evasão de aprofundamentos assertivos às questões identitárias no PNLD, o que traz à baila o mesmo cenário em outros documentos, como os PCN, os TT, as OCEM/PCNEM – e mesmo a atual BNCC como culminância de diálogos com todos esses predecessores –, precisa-se insistentemente lograr cenário diferente e maximizado nos livros didáticos. Soma-se ao cenário que, como as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo “ainda se deparam com opiniões preconceituosas” e demasiado adversativas na sociedade (COSTA & GONÇALVES, 2019, p.74), por sua vez, nos livros didáticos, quando não é silenciada, [a temática] é abordada de forma insuficiente e temida, pois gera receio por parte do professor no momento de discussão por seu despreparo para trabalhar o tema de forma reflexiva, aberta e adequada ao nível dos alunos (CANEN & XAVIER, 2011).

Nesse sentido,

Por sua vez, entendido como uma obra culturalmente produzida e que reflete concepções próprias de seu momento histórico, o livro didático se constitui, também, em um espaço de reprodução de valores e estabelecimento de regimes de inteligibilidades de gênero e sexualidade por meio de práticas discursivas. Por outro lado, ao trabalhar sociologicamente o conteúdo de gênero e sexualidade, este material pode contribuir para desnaturalizar tais regimes de inteligibilidade, legitimando práticas tidas como desviantes (MONACO, 2018, p. 7-8).

Essa perspectiva é comungada por diversos teóricos e pesquisadores sobre os assuntos, de maneira que é expletivo o entendimento assinalado à questão de que as diferenças constitutivas de cada sujeito, suas idiossincrasias e singularidades compõem uma riqueza multifacetada à natureza humana e ao estamento social (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p). E, recai sobre essa peculiaridade a beleza das identidades nos tornarem sujeitos únicos e irrepetíveis, tais quais as nossas práticas discursivas sobre e no mundo. E por esse caminho, tanto as práticas sociais quanto as escolares devem partir do mesmo limiar: “o que não pode acontecer é esta diferença [entre cada sujeito] ser motivo de dominação, subjugação, opressão. É nas próprias diferenças e limitações que aprendemos a conviver com os outros, e a nossa meta de vida deveria ser o entendimento, a ética, o respeito ao alheio” (DE PAULA & SILVA, 2010, s/p).

Assim, os guias das edições do PNLD entre 2014 e 2018

estabelecem os livros devem sustentar uma abordagem de respeito às diferenças e combate às discriminações e desigualdades, entre outras, de gênero e sexualidade, acompanhando um movimento de inclusão de debates sobre a diversidade no âmbito educacional que ocorreu no Brasil desde o primeiro governo Lula. O edital, assim, priorizou o tratamento de gênero enquanto temática, privilegiando a representação positiva das mulheres e o combate a violências, tanto sexista quanto homofóbica e transfóbica. Ademais, a veiculação, nas obras, de estereótipos e preconceitos, incluindo, entre outros, de gênero e orientação sexual é motivo para eliminação de livros de qualquer componente (MONACO, 2018, p.13)

Logo, essa posição é uma resposta às diretrizes das edições anteriores, e também aos anseios e demandas em ascensão naquele momento da historiografia nacional. Por sua vez, tanto os documentos que averbam as políticas públicas educacionais que sucederam esse período de governança da educação brasileira quantos os livros didáticos publicados à época e a *posteriori* estabelecem igual cadeia dialógica, sendo referências uns dos outros – pelos diálogos – e uns para os outros – como parâmetros. Por isso, compreender o tratamento dado à discursivização das questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo em *Português: Linguagens* como se propõe essa pesquisa vai além de meramente aferir uma ocorrência de momento, pois, como já demasiado comprovado, o supracitado exemplar didático constitui referência no imaginário coletivo dos estudos escolares da língua portuguesa, bem como das experiências de aprimoramento, pesquisa e consulta bibliográfica da classe professoral brasileira.

Diante do ilustrado, os ecos à cultura e mesmo à produção de materiais didáticos logrados por *Português: Linguagens* têm uma temporalidade impossível de ser mensurada. Isso torna a vitalidade dos ecos daqueles documentos curriculares que o subjazem igualmente pouco previsíveis nos âmbitos tanto das ações educadoras quanto de sua presença nos comportamentos dos cidadãos que experienciaram a forja de suas visões de mundo em diálogo com as lentes proporcionadas pelo livro de Cereja e Magalhães, somando-se ao contexto, ainda, a postura docente frente às abordagens vivenciadas.

Em suma, perquirir como o livro didático analisado leva ao corpo estudantil escolar as formas de ser como objetos de ensinância significa desvelar de que maneira as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo vêm ocorrendo nas salas de aula brasileiras. Esse engenho se realiza sob o desígnio de aclarar se essa experiência educacional é fiduciária dos postulados cidadãos aos quais deve respeito e obediência, constitucionalmente, ou se tangencia, marginalizando aqueles a quem essa Carta Magna protege. Em vistas à educação cidadã, o propósito final desse empreendimento de pesquisa é contribuir com o aperfeiçoamento dos instrumentos sociais, desde o aparato legal à formação humana, com o projeto social democrático, inclusivo, cidadão e universal que pulsa nas esperanças e no esperar de cada brasileiro, que anseia e merece ser quem é, performando e acontecendo sua identidade, sua forma de ser, com a liberdade que lhe cabe pelo direito fundamental que garante o préstimo constitucional.

4.3 A Engenharia Dialógica Aplicada a *Português: Linguagens*: da investigação e do fenômeno

*“O principal objetivo da educação
É criar pessoas capazes de fazer coisas novas
E não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”*

Jean Piaget

Com vistas a acessar a discursivização das questões de gênero no livro de forma ampla, o intuito metodológico dessa pesquisa foi contemplar as suas ações discursivas tanto no plano do verbal quanto do verbo-visual icônico, haja vista entender que as múltiplas semioses são formas de dizer e que, combinadas, potencializam tanto as materialidades discursivas quanto as ideológicas (BRAIT, 2013). Dessarte, como parâmetro de estabelecimento do recorte analítico, foram contemplados os textos que utilizam ambas essas

modalidades semióticas como vias de acesso aos seus discursos após didatizados pelo livro didático. Não obstante haja critérios à definição do que será contemplado como recurso visual, pois a figura verbo-visual icônica consiste nesse aparato visual compreendido como estratégia discursiva, de modo que outros elementos visuais icônicos, como aqueles componentes da diagramação, muito embora sejam relevantes à produção de sentidos negociados na experiência lectural do livro (BUNZEN, 2021), ficarão a escanteio, podendo vir a ter algum papel coadjuvante se for considerado muito relevante expor tal elemento.

Faz-se crucial assinalar que a definição dos textos formados pelo encontro entre o verbal e o verbo-visual icônico responde à demanda por desvelar as ações dos autores do livro didático sobre o processo de apropriação de textos outros à composição de sua coleção. Isso em virtude de parte considerável dos textos verbais presentes no *corpus* não possuírem essa constituição híbrida naturalmente, sendo uma ação da transposição didática do texto a *Português: Linguagens*. Assim, mais do que refletir sobre a escolha dos textos levados à didatização, far-se-á possível, também, ponderar acerca dos direcionamentos de sentido operacionalizados pelas autorias à leitura do alunado, segundo os recursos icônicos de que faz uso.

Por sua vez, esses textos verbo-visuais icônicos se mostram elencados segundo um outro critério prévio, o da literariedade. Ou seja, apenas textos literários são considerados para análise, em virtude de majoritariamente estarem acompanhados de textos visuais icônicos, enquanto que os de demais natureza encontram em ocorrências espaçadas esse vínculo com a transposição ou complementação imagética, ressaltando-se que, via de regra, essa iconicidade verbo-visual é oriunda da alocação do texto no livro didático, quando sua realização originária, não raro, se dá absolutamente no plano verbal. Ressalva-se que textos de natureza não consensualmente literária, mas com função literária no livro, ou seja, não posicionado como enunciado de conteúdo ou de exercício ou exemplificação teórica, metalinguística e mesmo epilinguística, serão computados e avaliados - a exemplo do gênero letra de música.

Sobre esse recorte, acrescente-se que a escolha pelos textos experienciados no livro como produção literária se deve ao peso que esse coletivo textual possui no volume analisado, haja vista que a coleção se organiza com base nas escolas estéticas literárias, os Capítulos e as Unidades serem inaugurados com textos literários e boa parte das atividades de produção textual contemplarem textos literários ou no enunciado ou na finalidade da proposta de trabalho. Logo, nenhuma outra materialidade textual transpassa questões imperativas à

pesquisa como o texto literário no livro analisado, já que ele possui natureza e vida fora do livro didático, expondo a alocação efetuada pela autoria do livro na inclusão desse texto, cujas unidades são levadas ao alunado como exemplares de uma dada estética literária, sendo lidos textos como modelo de uma estética, de uma arte, de uma época, de uma moral, de uma sociedade.

Nesses termos, a centralidade do texto literário na confecção do livro, por sua agência induzida pelo currículo do Ensino Médio, possibilita melhor campo de investigação ao trabalho das autorias sobre a discursivização e o tratamento dado às formas de ser no livro didático. Por conseguinte, tem-se no encontro do verbal com o verbo-visual icônico para a realização do texto literário no seio de *Português: Linguagens* o lugar de acontecimento da investigação do tratamento das questões identitárias caras à pesquisa em curso como materialidades discursivo-ideológicas discursivizadas para fins pedagógicos de experiência.

Além disso, a associação dos discursos verbais e dos visuais icônicos a partir dos textos também tem apelo à pesquisa por força da teoria dos gêneros discursivos, já que tanto para um quanto para outro existe vasta literatura. A partir da noção dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), a imagem é reconhecidamente uma materialidade discursiva, havendo pela perspectiva bakhtiniana diversos trabalhos acerca de sua realização como gêneros do discurso (BRAIT, 2013). E não apenas, pois também outras bases teóricas contemplam a verbo-visualidade em sua apreciação dos gêneros do discurso, como a Nova Retórica e a Linguística Textual, por exemplo. Assim, esse panorama analítico contempla a materialidade discursiva seja de base estritamente visual, como a fotografia, a gravura, a xilogravura, a pintura, a ilustração... Além daquelas que podem ou não ser apenas visuais icônicos ou verbo-visuais, como a tirinha, a charge, as placas, o grafite, a pichação, o videoclipe *etc* (BRAIT, 2013).

Em atenção a essas questões definidoras do *corpus*, soma-se, ainda, que os textos comutados em objeto de investigação apresentam alguma manifestação de genericidade social, sexualidade(s) ou sexo, seja na sua materialidade verbal seja na visual, de modo que textos sobre temáticas diversas a essas questões fundantes à pesquisa ficaram ausentes da investigação. Também é válido frisar que textos realizados sem a materialidade verbal ou sem a verbo-visualidade icônica também foram descartados, haja vista o intuito dessa pesquisa de aclarar o tratamento verbo-visual dado às temáticas identitárias em análise.

Ora o pontuado, ver-se-á a discursivização das questões de gênero humano pela

relação entre as realizações discursivas no visual e no verbo-visual e, também, segundo o diálogo entre seus gêneros discursivos. E tal urdidura se dará por meio das categorias analíticas da Teoria Dialógica do Discurso, esclarecendo que, como a análise dialógica dá conta de fenômenos e não de objetos de investigação, as categorias não se adiantam ao analisado (SAMPAIO, 2012).

Dito isso, elucida-se que a interação verbal, o enunciado concreto, os gêneros do discurso e as vozes figuraram tanto como caracteres epistemológicos da teoria de base da perquirição, quanto fizeram as vezes de categorias analíticas de situação, a depender do demandado pelo próprio fenômeno da discursivização das questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo. Entretanto, como já anteriormente pontuado, as noções de *signo ideológico* e *dialogismo*, nesse abarcando ainda o *interdiscurso* e a *polifonia*, terão lugar de *macrocategorias*, pois são horizontes nocionais fundantes a todo o fazer investigativo intentado, da mesma forma que a **verbo-visualidade** foi a categoria central à pesquisa.

Em virtude do estabelecido como *modus operandi* do trabalho, essa investigação computou um total 91 textos no Volume I, para o 1º Ano do Ensino Médio, cujos discursos são produzidos na interação entre o verbal e o visual, a saber:

Ocorrências Verbo-Visuais na Materialização de Discursos em *Português: Linguagens* Volume I – 1º Ano EM

Ocorrência	Página	Texto Verbal	Quantidade de Texto Verbo-visuais Icônicos	Gênero de Batismo da autoria do Texto Verbal	Gênero de Batismo da autoria do Texto Verbo-visual Icônico acrescido pelo livro didático	Unidade e Capítulo	Eixo e Ensino
01/02	13-14	A mulher sem medo	2	Moacyr Scliar (masculino)	Felipe Rocha (masculino)	Unid. 1 Cap. 1	Literatura
03	14	Atividade	-	Cereja & Magalhães	-	Unid. 1 Cap. 1	Literatura
02	18	Sem Título	1	Ely Vieitez Lane (feminino)	Agência (indefinido)	Unid. 1 Cap. 1	Literatura
03	19	Grito Negro	1	Mário de Andrade (masculino)	Mário Tema (masculino)	Unid. 1 Cap. 1	Literatura

04	21	Meus 8 anos	1	Casemiro de Abreu (masculino)	Mariângela Haddad (feminino)	Unid. 1 Cap. 1	Literatura
05	21	E com vocês a modernidade	1	Antonio Carlos de Brito – Cacaso (masculino)	Mariângela Haddad (feminino)	Unid. 1 Cap. 1	Literatura
06	29	Propaganda Havaianas	1	32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo (indefinido)	32º Anuário do Clube de Criação de São Paulo (indefinido)	Unid. 1 Cap. 2	Produção De Texto
07	31	Relógio Morre	1	Fernando Pessoa (masculino)	Felipe Rocha (masculino)	Unid. 1 Cap. 2	Produção De Texto
08	50	Minha Desgraça	1	Álvares de Azevedo (masculino)	Tracy Hebdan (feminino)	Unid. 1 Cap. 4	Produção de Texto
09	61	Mar de Vigo	1	Martim Codax (masculino)	Tony Vilches (masculino)	Unid. 1 Cap.5	Literatura
10	61	Sem título	1	D. Dinis (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 1 Cap. 5	Literatura
11	66-68	A vida de Galileu	2	Brecht (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 1 Cap. 6	Produção de Texto
12	87	Cantiga da Ribeirinha	1	Segismundo Spina (masculino)	Mary Evans (feminino)	Unid. 1 Cap. 8	Literatura
13	88	Cantiga de Escárnio	1	João Airas Santiago (masculino)	Weberson Santiago (masculino)	Unid. 1 Cap. 8	Literatura
14	89	Sem título	1	João Garcia de Andrade (masculino)	(indefinido)	Unid. 1 Cap. 8	Literatura
15	94-95	Auto da barca da Glória	1	Gil Vicente (Masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 1 Cap. 8	Literatura
16	96	Minha cama é um veleiro	1	Roberto Louis Stevenson (masculino)	Claude Monet (masculino)	Unid. 1 Cap. 9	Língua: uso e reflexão
17	119	A Divina Comédia	1	Dante Alighieri (masculino)	William Bouguereau (masculino)	Unid. 2 Cap. 1	Literatura
18	120	Sem título	1	Petrarca (masculino)	Leonardo da Vince (masculino)	Unid. 2 Cap. 1	Literatura
19	124	A Caravela	1	Nilson (masculino)	Nilson (masculino)	Unid. 2 Cap. 7	Literatura
20	129	Quero	1	Carlos	Agência	Unid. 2	

				Drummond de Andrade (masculino)	(indefinido)	Cap. 2	Produção de Texto
21	141	O Vizinho Serial Killer	1	Adão (masculino)	Adão (masculino)	Unid. 2 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
22	144	Quando o carnival chegar	1	Chico Buarque (masculino)	Ziraldo (masculino)	Unid. 2 Cap. 3	Língua Uso e reflexão
23	145	Anônimo	1	Irané Antunes (feminino)	Toninho Gonçalves (masculino)	Unid. 2 Cap. 4	Língua: Uso e reflexão
24	149	Os Lusíadas	1	Camões (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 2 Cap. 4	Literatura
25	152	Monte Castelo I	1	Renato Russo (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 2 Cap. 4	Literatura
26	153	Monte Castelo II	1	Renato Russo (masculino)	Ricardo Dantas (masculino)	Unid. 2 Cap. 4	Literatura
27	165	Tenho Visto o Marceneiro	1	Eugéne Guillevic (masculino)	Ricardo Dantas (masculino)	Unid. 2 Cap. 5	Produção De Texto
28	169-171	Quase tão Leve	1	Marina Colassanti (feminino)	Rolf Nussbaumer (masculino)	Unid. 2 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
29	177	Jardim Interior	1	Mário Quintana (masculino)	Vicente Mendonça (masculino)	Unid. 2 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
30	180	Terra	1	Caetano Veloso (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 2 Cap. 7	Literatura
31	181	A descoberta	1	Oswald de Andrade (masculino)	Santiago (masculino)	Unid. 2 Cap. 7	Literatura
32	184	A caravela	1	Nilson (masculino)	Nilson (masculino)	Unid. 2 Cap. 7	Literatura
33	184	Bundas	1	Marcos Muller (masculino)	Marcos Muller (masculino)	Unid. 2 Cap. 7	Literatura
34	197	Sem título	2	Gregório de Matos (masculino)	Aleijadinho (masculino) Bernini (masculino)	Unid. 3 Cap. 1	Literatura
35	198	Sem título	1	Padre Antônio Vieira (masculino)	Van Dyck (masculino)	Unid. 3 Cap. 1	Literatura
36	206	Google(...)	1	Juliana Vaz (feminino)	Botticelli (masculino)	Unid. 3 Cap. 1	Produção De texto

37	208	Freud não curou nenhum paciente	1	Mundo Estranho (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 2	Produção de texto
38	209	Sem título	1	Fátima Fernandes (feminino)	Rodrigo Paiva (masculino)	Unid. 3 Cap. 2	Produção de texto
39	210	Poética	1	José Paulo Paes (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
40	211	Nicolau	1	Lucas Lima (masculino)	Lucas Lima (masculino)	Unid. 3 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
41	213-214	Sem título	1	Antônio de Alcântara Machado (masculino)	Rico (masculino)	Unid. 3 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
42	216	O que é revolução verde	1	Yuri Medeiros (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
43	217	Kiki	1	Adão Iturrusgarai (masculino)	Adão Iturrusgarai (masculino)	Unid. 3 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
44	224	Sem título	1	Gregório de Matos (masculino)	Fábio Colombim (masculino)	Unid. 3 Cap. 4	Literatura
45	228	Sermão da Epifania	1	Padre Antonio Vieira (masculino)	Carybé (masculino)	Unid. 3 Cap. 4	Literatura
46	229	Boca do Inferno	1	Ana Miranda (feminino)	Portinari (masculino)	Unid. 3 Cap. 4	Literatura
47	232	MPF (...)	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 5	Produção de Texto
48	233	Sem Título	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 5	Produção de texto
49	234-235	Adolescentes (...)	1	Rodrigo Levino (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 5	Produção de texto
50	238	Sem título	1	Pedro (masculino)	Daniel Cymbelista (masculino)	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
51	240	Um tenista (...)	1	Guilherme Castellar (masculino)	Cynthia Lum (feminino)	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
52	241	Moska	1	Angeli (masculino)	Angeli (masculino)	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
53	242	Lili, a ex	1	Caco Galhardo	Caco Galhardo	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e

				(masculino)	(masculino)		reflexão
54	247	Sem título	1	Santiago (masculino)	Santiago (masculino)	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
55	249	Camelos e beija-flores	1	Rubem Alves (masculino)	Marcos Guilherme (masculino)	Unid. 3 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
56	255-256	Manifesto (...)	2	Juliana Vienes (feminino)	Agência (indefinido) Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 7	Produção de Texto
57	261-262	A reforma (...)	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 3 Cap. 8	Língua: Uso e reflexão
58	264	Estudo mostra (...)	1	Agência (indefinido)	Chrys Ryan (masculino)	Unid. 3 Cap. 8	Língua: Uso e reflexão
59	270	Névoas	1	Fagundes Varela (masculino)	Ricardo Dantas (masculino)	Unid. 3 Cap. 9	Interpretação de Texto
60	279	Lira I	1	Tomás Antônio Gonzaga (masculino)	Francesco Zuccarelli (masculino)	Unid. 4 Cap. 1	Literatura
61	281	Sem título	1	Botelho de Oliveira (masculino)	Jens Juel (masculino)	Unid. 4 Cap. 1	Literatura
62	283	Um olhar para o futuro	1	Luiz Roncari (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 1	Literatura
63	284	Liberdade como meta coletiva	1	Nilo Odila (masculino)	Delacroix (masculino)	Unid. 4 Cap. 1	Literatura
64	284	Os Iluministas e os ideais de Liberdade	1	Luiz Fortes (masculino)	Maurice de la Tour (masculino)	Unid. 4 Cap. 1	Literatura
65	288	Como a internet está mudando a amizade	2	Camilla Costa (feminino)	Agência (indefinido) Bernhard Lang (masculino)	Unid. 4 Cap. 2	Produção de Texto
66	291	Cletoaldo - Brastemp	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
67	295	Por que a gente pisca	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
68	297	Sem título	1	José Lino Grunewald (masculino)	Felipe Rocha (masculino)	Unid. 4 Cap. 3	Língua: Uso e reflexão
69	299	Suicídio ou	1	Não	Rubem	Unid. 4	Literatura

		Assassinato		informado (indefinido)	Rocha (masculino)	Cap. 4	
70	300	Chica da Silva	1	Não informado (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 4	Literatura
71	301- 302	Lira 77	1	Tomás Antônio Gonzaga (masculino)	Ludwig Richiter (masculino)	Unid. 4 Cap. 4	Literatura
72	306	O Uruguai	1	Basílio da Gama (masculino)	Mariângela Haddad (feminino)	Unid. 4 Cap. 4	Literatura
73	306	Caramuru	1	Santa Rita Durão (masculino)	Mariângela Haddad (feminino)	Unid. 4 Cap. 4	Literatura
74	308	Sem título	1	Fernando Pessoa (masculino)	João Prudente (masculino)	Unid. 4 Cap. 4	Literatura
75	310- 311	Cotas: o justo e o injusto	1	Lya Luft (feminino)	Jacob Lund (masculino)	Unid. 4 Cap. 5	Produção de Texto
76	312- 313	Ser contra as cotas (...)	1	Djamira Ribeiro (feminino)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 5	Produção de Texto
77	313- 314	Por que sou contra as cotas (...)	1	Maria Beatriz Carvalho (feminino)	Andres Rodriguez (masculino)	Unid. 4 Cap. 5	Produção de Texto
78	316	Thaves	1	Frank Ernest, Bobo Thaves (masculino)	Frank Ernest, Bobo Thaves (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
79	316	Thaves	1	Frank Ernest, Bobo Thaves (masculino)	Frank Ernest, Bobo Thaves (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
80	319	Níquel Náusea – minha mulher é uma galinha	1	Fernando Gonsales (masculino)	Fernando Gonsales (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
81	320	A mais criativa	1	L. H. de C. (indefinido)	Laerte Silvino (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
82	321	Sem título	1	Gaturro Nick (masculino)	Gaturro Nick (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
83	321	Gíria dos Skatistas	1	Marcelo Duarte (masculino)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão

84	323	Qual é a “língua da gente”?	1	Não informado (indefinido)	Quino (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
85	323	Sem título	1	Moisés Gonçalves (masculino)	Moisés Gonçalves (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
86	324	Sem título	1	Angeli (masculino)	Angeli (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
87	324-325	Samba do Approach	1	Zeca Baleiro (masculino)	Marcelo Cortes (masculino)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
88	326	Inconsequência não significa sem consequências	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 6	Língua: Uso e reflexão
89	328	Manifestação surgiu em NY (...)	1	Agência (indefinido)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 7	Interpretação de Texto
90	328	Do vandalismo anárquico à arte (...)	1	Elizabeth Prosser (feminino)	Agência (indefinido)	Unid. 4 Cap. 7	Interpretação de Texto
91	330	Inseto pode ajudar a entender como é possível viver sem sexo	1	Agência (indefinido)	Peter Mabdiarmid (masculino)	Unid. 4 Cap. 7	Interpretação de Texto

(TABELA I: Ocorrências Verbo-Visuais na Materialização de Discursos em Português: *Linguagens*)

Diante desse cenário quantitativo, a perscrutação de finalidade discursiva comuta esses textos em materialidades de discursos pedagogizados nos quais se desvelaram os tratamentos dados às questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo no processo de discursivização dessas essências identitárias no livro didático, sob o desígnio de apreciá-las qual objeto de ensino e de aprendizagem escolar.

Consoante o exposto, foram perscrutados e expostos os dados e as análises realizadas no exemplar *Português: Linguagens*, Volume 1, Ensino Médio, havendo sido selecionado por consumir também o encerramento do Ensino Fundamental II - Anos Finais, de maneira que mais diretamente dialoga com aquele nível de escolaridade e considera a chegada dos discentes avindos das visões de mundo construídas pelas experiências daquele currículo. Essa formação fundamental tem inclusos os Temas Transversais e suas abordagens sobre gênero, sexualidade, saúde sexual, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez (precoce), os quais são essenciais ao que se espera que o Ensino Básico promova no tocante aos gêneros sociais, às sexualidades e ao sexo. Por isso, figurando como interseção entre os

momentos nodais da experiência escolar e do amadurecimento psicossocial dos jovens em escolarização, o manual do primeiro ano tem protagonismo nessa pesquisa, assumindo-se que a postura discursiva apresenta nele possui continuidade nos seus dois volumes subsequentes, ao se compreender a coleção também como um enunciado concreto.

Doravante, com alicerce nos pressupostos teórico-analíticos expostos, a presente pesquisa debruçar-se-á no cerne de sua existência: cumprir o objetivo de **compreender, no contexto específico de *Português: Linguagens*, a abordagem do Livro Didático de Português ao discursivizar “Gêneros Sociais”, “Sexualidades” e “Sexo” enquanto conteúdos de ensino e de aprendizagem na escola básica**, com enfoque no 1º Ano do Ensino Médio como amostragem desse nível. Portanto, a seguir, por meio de uma partição meramente didática, haja vista constituírem idiosincrasias identitárias, portanto, indivisíveis no plano das vivências do ser, acessar-se-ão às respostas ao objetivo fundante dessa pesquisa, contemplando-se o levantado acerca do tratamento dado aos três aspectos da identidade humana assumidos como eixo investigativo.

4.4 O Discurso sobre Gêneros Sociais, Sexualidades e Sexo em *Português: Linguagens*

“O ponto de vista cria o objeto”

Ferdinand de Saussure

Trazendo à baila o recortado do livro didático como *corpus*, tem-se um coletivo textual literário que se justifica pelo currículo vocacionado ao 1º Ano do Ensino Médio Básico contemplar com substancial ênfase estilos literários do final da Idade Média e início da Idade Moderna: o Trovadorismo, o Classicismo, o Quinhentismo e o Arcadismo. Portanto, selecionar os textos eleitos pelas autorias de *Português: Linguagens* para exemplificar e explorar esse universo estético e cultural pareceu o mecanismo mais acertado à imersão no tratamento dessas autorias às questões identitárias em glosa, pois aclararou se e como foram realizadas as ponderações necessárias ao deslocamento histórico existente entre a produção desses discursos e a sua leitura pelos estudantes. Dessarte, a opção pelos textos acompanhados de um acréscimo icônico se deu justamente por esse recurso ser de deliberada ação do livro didático, pois inexistia na publicação das versões originais dos textos, culminando em operadores lecturais que igualmente negociam sentidos com o alunado, sentidos esses cujos ícones escolhidos pelas autorias do livro acabam por buscar guiar.

Outrossim, de antemão, parece importante evitar qualquer confusão em relação ao efetivo efeito das análises. Isso pelo fato de que essas, com efeito, não se desdobraram sobre os textos que compõem a coletânea presente no Volume I de *Português: Linguagens*, nem sobre seus autores. Objetivamente, o que se investigou foi o tratamento ofertado pelo livro didático a esses textos outros no processo de didatização deles para compor o manual, com vistas à experiencição das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo em sala de aula como enfoque analítico. Ou seja, deu-se protagonismo aos movimentos do livro – ou às omissões desse – no tocante às dinâmicas que provoca no trabalho com esses textos ao longo das suas 4 Unidades, a partir dos eixos de “Literatura”, “Produção de Texto”, “Língua: Uso e Reflexão” e “Interpretação de Texto”: que direcionamentos faz, que questionamentos realiza, que contextualizações oferta *etc*?

Assim, no tocante ao manejo do *corpus*, cabe orientar destaque ao primeiro caso de exploração verbo-visual das questões de gêneros sociais na obra. Ela ocorre em “A Mulher sem medo” (p.13-14), cuja autoria é de Moacyr Scliar, enquanto que a ilustração é de Felipe Rocha. O texto está presente na Unidade I e no Capítulo I, havendo uma orientação de abordagem a partir do eixo Literatura, sendo utilizado para abordar “a natureza da linguagem literária” (CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 13). Inicialmente, o texto foi produzido para a Folha de São Paulo, havendo sido publicado como “crônica ficcional” em 2011, sem qualquer ilustração, ofertado à leitura para fruição humorística pela ironia refinada de Scliar, havendo profundas mudanças nessas condições de apresentação à leitura na transposição do texto para o livro didático, como se lê:

TEXTO I

Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada.

(Folha de S. Paulo, 17/12/2010. Cotidiano.)

TEXTO II

A mulher sem medo

Ele não sabia o que o esperava quando, levado mais pela curiosidade do que pela paixão, começou a namorar a mulher sem medo. Na verdade havia aí também um elemento interesseiro; tinha um projeto secreto, que era o de escrever um livro chamado "A Vida com a Mulher sem Medo", uma obra que, imaginava, poderia fazer enorme sucesso, trazendo-lhe fama e fortuna. Mas ele não tinha a menor ideia do que viria a acontecer.

Dominador, o homem queria ser o rei da casa. Suas ordens deveriam ser rigorosamente obedecidas pela mulher. Mas como impor sua vontade? Como muitos ele recorria a ameaças: quero o café servido às nove horas da manhã, senão... E aí vinham as advertências: senão eu grito com você, senão eu bato em você, senão eu deixo você sem comida.

Acontece que a mulher simplesmente não tomava conhecimento disso; ao contrário, ria às gargalhadas. Não temia gritos, não temia tapas, não temia qualquer tipo de castigo. E até dizia, gentil: "Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo".

Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado. Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro.



Como fazê-lo? Pensou muito a respeito e chegou a uma conclusão: para amedrontá-la só barata ou rato. Resolveu optar pela barata, por uma questão de facilidade: perto de onde moravam havia um velho depósito abandonado, cheio de baratas. Foi até lá e conseguiu quatro exemplares, que guardou num vidro de boca larga.

Voltou para casa e ficou esperando que a mulher chegasse, quando então soltaria as baratas. Já antegozava a cena: ela sem dúvida subiria numa cadeira, gritando histericamente. E ele enfim se sentiria o vencedor.

Foi neste momento que o rato apareceu. Coisa surpreendente, porque ali não havia ratos, sobretudo um roedor como aquele, enorme, ameaçador, o Rei dos Ratos. Quando a mulher finalmente retornou encontrou-o de pé sobre uma cadeira, agarrado ao vidro com as baratas, gritando histericamente.

Fazendo jus à fama ela não demonstrou o menor temor; ao contrário, ria às gargalhadas. Foi buscar uma vassoura, caçou o rato pela sala, conseguiu encurralá-lo e liquidou-o sem maiores problemas. Feito que ajudou o homem, ainda trêmulo, a descer da cadeira. E aí viu que ele segurava o vidro com as quatro baratas. O que deixou-a assombrada: o que pretendia ele fazer com os pobres insetos? Ou aquilo era um novo tipo de perversão?

Aquela altura ele já nem sabia o que dizer. Confessar que se tratava do derradeiro truque para assustá-la seria um vexame, mesmo porque, como ele agora o constatava, ela não tinha medo de baratas, assim como não tivera medo do rato. O jeito era aceitar a situação. E admitir que viver com uma mulher sem medo era uma coisa no mínimo amedrontadora.

(Moscar, Scliar. Folha de S. Paulo, 17/1/2011.)



(IMAGEM I – Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 13-14)

Mediante o lido, tomando por bussolar o próprio título do texto, crê-se que a leitura discente expecta uma narrativa em que a personagem feminina possui posição heroica, valorizada e endossada por seu destemor, pois o ocidente sempre valorizou a altivez e a

coragem, desde os gregos até a sociedade capital (NIETZSCHE, 2007), de maneira que não possuir medo seria uma condição de apreciação positiva ao feminino conjecturado no texto.

Todavia, figuras heroicas costumam ser associadas a personagens masculinas, exibindo característica como “coragem, iniciativa, audácia e autoconfiança”, e não às mulheres, por uma cultura de naturalização de feminino como “segunda categoria”, como “mais dóceis” e “menos confiantes”, transmitindo uma “impressão de incompetência”, de ausência de espírito de liderança e de “desvantagem” em função do próprio gênero (OLIVEIRA, 2015. p.59). Assim, a exploração de uma personagem feminina enunciada e anunciada ao leitor como “A mulher sem medo” teria cabais condições de, justamente, confrontar esse paradigma de docilidade e coadjuvância, trazendo à baila situações mil em que o feminino demonstra sua coragem e destemor, seja em situações imprevisíveis, seja no cotidiano banal, como a violência dos centros urbanos, moradias em situações de risco e insalubridade, trabalho com possibilidade de contágio e contaminação, como hospitais, clínicas, pesquisas químicas... ou mesmo a violência doméstica, a gravidez e o parto e a misoginia.

Logo, já no título, o qual pode ser encarado por si só como um enunciado concreto, já que urde, dialoga e opera construções de sentido, o leitor é incitado à curiosidade por uma possibilidade de ruptura da figura feminina como temerosa e não autônoma. E, com isso, espera-se que essa superação de estereótipo sobre o feminino se confirme no texto, de modo que o título figure como operador argumentativo do discurso de superação das caracterizações normalizadas de gênero (KOCH & ELIAS, 2006).

Adversativamente, não obstante trazer à baila uma figura feminina, de fato, destemida, em sua alocação no livro didático, a apreciação valorativa que o texto imprime sobre tal comportamento, contudo, parece alocar o discurso do autor muito mais em uma esfera de manutenção do preconceito e subjugo do feminino como “segundo sexo” (2019), não se verificando a chancela de uma reorientação paradigmática. Isso se constata em excertos como:

- 1) *“Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo” (p.13); e*
- 2) *“E admitir que viver com uma mulher sem medo era uma coisa no mínimo amedrontadora” (p.14).*

Ou seja, em não sendo abordado com o leitor as características do gênero e sua finalidade na circulação jornalística e o estilo do autor, em que o humor irônico prevalece, ao analisar o primeiro excerto, encontra-se um discurso que pode reforçar no alunado a posição de submissão da mulher ao homem em contextos emocionais, haja vista que a demonstração

de medo é enunciada como prova *de consideração e de afeto*. Então, em função dos sentimentos e emoções que sente e nutre por um homem, a mulher parece orientada a curvar suas vontades e comportamentos aos desejos do masculino, explicitando uma violência de gênero marcada pela dominação psicológico-afetiva (LOURO, 2013). Por sua vez, em uma perspectiva dialógica, identifica-se nessa lógica o princípio da obediência feminina ao masculino, a qual se evidencia pelas bases cristãs de formação cultural ocidental (GREEN, 2015), que desloca a mulher do lugar de sujeito autônomo para uma posse de seu pai, seus irmãos e seu esposo... (VERITATIS, 2018), de maneira que esse imaginário normalizado acaba não sendo refletido pelo alunado da forma como poderia se a função social do texto no jornal em que foi publicado e, também, o estilo e a figura de Scliar fossem abordados.

Por sua vez, o segundo excerto aclara que a tentativa frustrada de dominação da protagonista pela figura masculina origina uma condição *amedrontadora* (p.14) para ele. Logo, o não exercício da dominação de gênero, a qual é tentada pelo masculino discursivo através de *ameaças* (p.14), revelaria um fracasso desse homem no exercício de sua suposta condição de liderança (OLIVEIRA, 2015), da mesma forma que o posiciona como covarde, sendo essa uma característica vinculada ao fracasso e à desonra pela sociedade (NIETZSCHE, 2007). Assim, esse enunciado, o qual encerra a crônica de Scliar, deixa como mensagem final que o homem que não domina a sua mulher está condicionado a uma vida amedrontada e, por isso, marcada pelo seu fracasso de masculinidade. Ora, justamente por não debater as características do gênero e o humor de Scliar, a leitura do texto no livro didático orienta à manutenção de uma masculinidade tóxica, quando, na verdade, o texto busca ironizar e expor as masculinidades frágeis que urdem a sintaxe dos corpos e das performances masculinas padronizadas como métrica de gênero na sociedade.

E, como agravante, o discurso de subjugo e opressão do feminino é demasiado marcante em “A Mulher sem Medo”, naturalizando, pela forma como foi preparado à leitura discente, severas e deploráveis atitudes de violência física e psicológica contra mulheres no ambiente doméstico. Tal condição afiança a igual normalização dessas questões no momento da leitura como ação de naturalização da agressão como instrumento de manutenção e reforço da ordem hierárquica de comando entre gêneros, de maneira que não somente põe o texto, mas também o livro didático como endossadores dessa ideologia perversa de dominação de gênero, igual pode fazer com a figura docente, caso ela não problematize esse cenário quando da experiência lectural empreendida em classe. A partir da leitura dos exercícios propostos pelo livro, mais adiante, confirmar-se-á essa envergadura.

Sobre isso, no texto lê-se:

- 3) *“senão eu grito com você, eu bato em você, senão eu deixo você sem comida” (p.13);*
- 4) *“Meter medo na mulher se tornou para ele questão de honra” (p.13); e*
- 5) *“Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro” (p.13).*

Assim, lendo-se o texto pelo texto, desprezando suas condições de produção e circulação originais, nitidificam-se a violência doméstica, o terrorismo mental e físico e o prazer patológico da submissão de pânico como elementos cabíveis à relação marital. A partir da leitura desse texto, os estudantes são levados pelo livro a elaborar esquemas mentais, segundo seus atravessamentos pela questão, que posicionam a violência como estratégia e comportamento de reafirmação de sua posição masculina dominante, mandatária e líder, enquanto impulsiona as estudantes ao entendimento de que uma mulher submissa não só é reconhecida como mais “afetiva”, como também está mais segura, menos sujeita a maus tratos por gritos, espancamentos e inanição, por exemplo.

Essa postura do livro reforça as assimetrias de gênero e contraria tanto as orientações por promoção de igualdade de gênero presentes nos PCN (BRASIL, 2000), que versam:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, **igualdade entre homens e mulheres**, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 2000, p.60, grifos nossos).

E, essa explanação assimétrica igualmente se opõe às orientações previstas para os livros didáticos, desde os Temas Transversais até os próprios editais do PNLD dos últimos 20 anos (MONACO, 2018), da mesma forma que, primeiramente, descumpre previsão constitucional irretorquível, pois a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 3º, afixa que é dever do Estado e da sociedade a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", ao passo que o Artigo 5º determina nitidamente que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", o que estipula a igualdade entre os gêneros humanos e as sexualidades humanas como fundamento legal à urdidura da democracia.

E mais, esse contexto produzido pela não apreensão crítica da leitura de Scliar tem, ainda, o poder nefasto de, quiçá, justificar, para alguns, a violência doméstica que presenciam ou que toma ciência, levando-os à falsa compreensão de que a violência é praticada como resposta à desobediência e ao mau comportamento das mulheres. Dessa orientação discursiva advêm os discursos de culpabilização das vítimas de violência pelo mal sofrido, justificando o

estupro com a vestimenta da mulher violada, justificando o espancamento pela desobediência da agredida, justificando o cárcere privado com as atitudes causadoras de ciúme da aprisionada *etc.*

Adicione-se que a composição discursiva edificada pelo texto de Scliar associado à ilustração de Felipe Rocha, o que só acontece no livro didático em análise, compõe uma unicidade discursiva marcada por uma sintonia criada pelo manual, haja vista que a materialidade verbo-visual posta sobre a verbal faz uso da posição ideológica almejada pelo livro didático para expor um cenário doméstico que reforça a percepção masculina sobre a situação. Isso em virtude de que, dialogando com Brait, o “visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto, de sua arquitetônica de responsabilidade, de sua inerente propriedade de constituir-se resposta que necessariamente engendra perguntas” (BRAIT, 2013, p.39), de modo que não passa ileso à leitura do alunado na experiência escolar com o texto.

Consoante à leitura da primeira imagem, tem-se uma figura masculina, vestindo um pijama encostado (p.13) que ostenta rubor facial e postura enervada, contrariada, como bem demonstra o posicionamento das mãos. Isso entre em contraste com a postura relaxada e risonha da personagem feminina. Através da interpretação masculina do eu-lírico, esse comportamento da mulher aclara o seu deboche, a sua desobediência e a sua insubmissão. Assim, pela ótica da psicologia masculina, tem-se uma mulher que desafia voluntária e deliberadamente a condição supostamente natural de hegemonia masculina (ADICHIE, 2017), como uma Capitu ofendendo Bentinho, por exemplo.

Importante ressaltar que essa mulher sem medo pode ser abordada como uma alegoria da emancipação feminina, da ideologia feminista e da falência do modelo societário de verticalização de gêneros. Em contrapartida, a figura do marido representaria a derrocada do Machismo Estrutural, do Patriarcalismo como imbatível pilar estruturante da sociedade, da ideologia dominadora de gênero. Sendo assim, a leitura apreciativa desses signos precisa ser acionada com base em sua materialidade ideológica, tanto quanto o é por sua essência discursiva, pois traduzem o embate experienciado nas ideologias do cotidiano, o qual não é ignorado ou não presenciado na superestrutura (VOLÓCHINOV, 1988).

Dessarte, a exploração do texto de Scliar precisa ser realizada por meio de uma mediação fortemente marcada pela exploração das questões de gêneros sociais, haja vista que o avesso a tal realidade age como reforço da ideologia de dominação pela violência concreta ou iminente contra as mulheres e o feminino. Isso porque se entende o aparato violador como

extensivo às performances de feminilidade, não apenas às mulheres, mas ao que o feminino representa, vendo-se sua manifestação nos abomináveis casos de homofobia e transfobia, os quais significam o exercício da violência repressiva ao masculino que se permite deslizar entre a fronteira das performances de ser autorizadas pela ideologia de gênero hegemônica.

Porém, *Português: Linguagens* não apresenta qualquer menção a esse aspecto do texto, nem ao seu discurso de anuência ao comportamento violento do marido, seja no que oferta à discência, seja nas recomendações que faz à docência. Pelo contrário, a preocupação manifestada pelo livro é a de que seja construída a noção de natureza textual, a fim de que se construam bases nocionais capazes de levar o alunado a reconhecer um texto literário, um texto jornalístico, um texto publicitário... ou seja, as esferas de produção e circulação, com base na ideia de “natureza textual”. Dessa forma, a interpretação e compreensão do texto ocorrem em analogia a um excerto anterior, da Folha de São Paulo, de 2010, que diz *Cientistas americanos estudam caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada* (p.13).

E do contraste entre os dois textos, tem-se a seguinte abordagem pelo livro:

1. O texto I é parte de uma notícia internacional.

a) Por que esse fato mereceu destaque no noticiário? Por ainda não se conhecer alguém que não tivesse algum tipo de medo.

b) A que campo do conhecimento humano esse fato causa interesse? Ao campo científico.

2. O texto II foi criado pelo escritor Moacyr Scliar a partir da notícia reproduzida no texto I.

a) Qual dos dois textos trata de um fato concreto da realidade? O texto I.

b) Qual deles cria uma história ficcional a partir de dados da realidade? O texto II.

3. O texto II, por ser uma crônica, apresenta vários componentes comuns a outros gêneros narrativos, como fatos, personagens, tempo, espaço e narrador. Além disso, apresenta também preocupação quanto ao modo como os fatos são narrados.

a) O que a narrativa revela quanto a características psicológicas do marido ao longo da história? Revela que ele cria um homem carioso, dominador, competitivo.

b) Que dados da história comprovam sua res-posta? O fato de ele se casar com a mulher por curiosidade, e não por amor; pelas tentativas constantes de dominá-la; pela relação competitiva que estabeleceu com a mulher.

4. Observe estes fragmentos do texto:

- “Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado.”
- “E ele enfim se sentia o vencedor.”

Com base nesses fragmentos, conclua: Como o homem encarava a característica da mulher de não sentir medo? Encarava como um desafio pessoal, como uma tentação dele, e não como uma característica dela.

5. Em sua última tentativa de amedrontar a mulher, o homem pensa em baratas e ratos.

a) Por que ele imaginou que esses seres poderiam amedrontá-la? Porque boa parte das pessoas, principalmente mulheres, tem medo de baratas e ratos.

b) O que o resultado dessa experiência mostrou quanto a quem tinha medo desses seres? Mostrou que ele é quem tinha medo de ratos e baratas, e não ela.

14

6. Você observou que os dois textos abordam o mesmo tema. Apesar disso, eles são bastante diferentes. Essas diferenças se devem à finalidade e ao gênero de cada um dos textos, bem como ao público a que cada um deles se destina.

a) Qual é a finalidade principal do texto I, considerando-se que se trata de uma reportagem jornalística? Informar o leitor sobre um acontecimento raro.

b) Qual é a finalidade principal do texto II, considerando-se que se trata de uma crônica literária? Entreter o leitor, divertí-lo, além de provocar algumas reflexões sobre a natureza humana.

7. A fim de sintetizar as diferenças entre os dois textos, compare-os e responda:

a) Qual deles apresenta uma linguagem objetiva, utilitária, voltada para explicar um problema da realidade? O texto I.

b) Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada com o fim de criar expectativa ou envolvimento do leitor? O texto II.

c) Qual deles tem a finalidade de informar o leitor sobre a realidade? O texto I.

d) Qual deles tem a finalidade de entreter, divertir ou provocar reflexões no leitor a partir de um tema da realidade? O texto II.

e) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: Qual deles é um texto literário? Por quê?

O texto II, por ser um texto que recria ficcionalmente a realidade; por ter uma linguagem propositalmente organizada com o fim de criar mais do um sentido; e por entreter e divertir o leitor, além de provocar reflexões sobre a vida e o mundo.

(IMAGEM II - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.14)

Observe-se que, ainda que explore o gênero “Crônica”, o livro o direciona pela exploração dos componentes de ficcionalidade. Todavia, não optou por trazer o movimento realizado pelo jornal, trazendo uma matéria verídica e a crônica em seguida? Logo, por qual motivo não elucidou, também, que uma das características do gênero crônica é tratar de situações do cotidiano e problematizar o ordinário diário e/ou semanal (COUTINHO, 1988), com mais leveza e, quiçá, humor, a fim de diminuir o tom dramático das notícias de jornal, já que esse gênero nasceu da imprensa inglesa (FERREIRA, 2008), sem perder uma lógica temporal sequenciada, que desse aos fatos contexto de inteligibilidade (MOISÉS, 1982)? Portanto, são opções que as autorias do livro assumem, recortando a apreensão do gênero, dificultando a conexão entre o discurso presente no texto e a realidade da vida vivida, qual a literatura, mesmo quando fora do jornal, nada dissesse sobre a existência humana e as implicações da vida em sociedade.

Destarte, a exploração operacionalizada por *Português: Linguagens* faz uso do discurso presente em ambos os textos apenas como lugar de análise da dita “natureza textual”, sem que seus conteúdos sejam efetivamente explorados, discutidos, debatidos, confrontados criticamente, com vista a promover situações mediadas de relação com essas verdades (ficcionais?) expostas pela Folha, por Scliar e por Rocha, da maneira como se materializam na alocação didática que sofrem ao serem postas no livro. E esse uso do texto como pré-texto, como pretexto para uma finalidade outra que não a compreensão do discurso ali materializado, tem por efeito colateral exponencialmente nocivo essa sutileza ao cooptar o endosso de certas verdades como da natureza e da normalidade da sociedade e do humano. Assim, como se faz aclarado, o livro age inequivocamente segundo uma ideologia de gênero que hierarquiza o masculino sobre o feminino, atuando de forma sutil na manutenção do status quo que oprime as mulheres e o feminino, operando uma submissão pelas vias de violência institucional, simbólica, física, psicológica, afetiva e, lato senso, cultural, quando, na verdade, uma educação escolar verdadeiramente voltada para a cidadania precisa agir para “educar crianças feministas”, e não pela doutrinação, mas pela exploração da realidade dos gêneros sociais avessa a uma história única e desveladora das violações sociais, civis, políticas e humanas que o paradigma hegemônico opera (ADICHIE, 2017).

Dito isso, vê-se com nitidez que o texto apresenta um discurso com vários problemas de normalização de condutas de violência e abjeção de gênero, mas que estavam sendo

ironizadas e problematizadas pelo humor na sua publicação original, cuja esfera de produção era a jornalística, o público-alvo não escolar e o seu diálogo com os sujeitos se realiza consoante uma materialidade vinculada à ideologia do cotidiano que não condiz com a dinâmica da escola. Ou seja, essas características precisavam ser exploradas pelo livro didático, cujos autores tomam a decisão de não fazer, levando ao alunado uma leitura que, no mais provável, desprezando a natureza da escrita de Scliar, bem como o papel do texto literário nos jornais, observará “A Mulher sem Medo” como um discurso cujo humor está em si mesmo e não na sua relação com os debates noticiados à época da publicação original, jornalística.

E, ainda que o propósito do livro seja explorar as diferenças entre a linguagem literária e a não literária - cujo contraste expositivo se dá justamente por um extrato da Folha de São Paulo, enunciado como Texto I, em contraposição ao texto do Scliar -, os autores escolhem ignorar uma exploração mais profunda do texto de Scliar, com o peso de sua temática, para partir para uma explanação baseada em outros exemplares textuais, retomando à Grécia e à matriz poética ocidental:

a) Qual é a finalidade principal do texto I, considerando-se que se trata de uma reportagem jornalística? *Informar o leitor sobre um acontecimento raro.*

b) Qual é a finalidade principal do texto II, considerando-se que se trata de uma crônica literária? *Entreter o leitor, diverti-lo, além de provocar algumas reflexões sobre a natureza humana.*

7. A fim de sintetizar as diferenças entre os dois textos, compare-os e responda:

c) Qual deles tem a finalidade de informar o leitor sobre a realidade? *O texto I.*

d) Qual deles tem a finalidade de entreter, divertir ou provocar reflexões no leitor a partir de um tema da realidade? *O texto II.*

e) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: Qual deles é um texto literário? Por quê?

O texto II, por ser um texto que recria ficcionalmente a realidade; por ter uma linguagem propositalmente organizada com o fim de criar mais de um sentido; e por entreter e divertir o leitor, além de provocar reflexões sobre a vida e o mundo.

A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES

Você viu, pelos estudos anteriores, que a literatura é uma linguagem especial, carregada de sentidos e capaz de provocar emoções e reflexão no leitor.

Conheça agora o que dizem os teóricos e especialistas em literatura sobre outras funções que ela desempenha no mundo em que vivemos.

Literatura: prazer e catarse

Para os gregos, a arte tinha também outras duas funções: a *hedonística* e a *catártica*. De acordo com a concepção hedônica (*hedon* = prazer), a arte devia proporcionar *prazer*, retratando o belo. E, para eles, o belo na arte consistia na semelhança entre a obra de arte e a verdade ou a natureza.

A concepção catártica advém do papel que as tragédias desempenhavam no mundo grego. Aristóteles, o primeiro teórico a conceituar a tragédia, define esse tipo de texto a partir de dois conceitos: a *mimese*, ou imitação da palavra e do gesto, que para ser eficaz deve despertar no público os sentimentos de terror e piedade; e a *catarse*, efeito moral e purificador que proporciona o alívio desses sentimentos. Com finais que normalmente culminam em envenenamento, assassinatos e suicídio, as tragédias aliviavam as tensões e os conflitos do mundo grego.

(IMAGEM III - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 13-14)

Diante do evidenciado, descortina-se a subtulização do texto no livro, retalhando sua natureza e operando direcionamentos de leitura que subvertem o intento temático originalmente premeditado pelo seu autor, Scliar, conferindo novas tramas de sentido ao inseri-lo em outra esfera de (re)produção e circulação. Isso pode tanto levar a uma educação de gênero demasiado nociva à sociedade, quanto à compreensão equivocada da literatura

(sujeito-autor) e da pessoa de Scliar (sujeito-pessoa).

No mesmo sentido, a violência de gênero encontra eco em outras partes do manual. Prova disso é que no texto “O Vizinho *Serial Killer*” (p.141) o trabalho de leitura leva o alunado a refletir sobre sentidos culturais que constroem o enredo da narrativa, a qual traz uma clara intertextualidade com um clássico da literatura ocidental: Chapeuzinho Vermelho. Em ambas as histórias, têm-se um contexto de violência contra o feminino. A narrativa imortalizada pelos irmãos Grimm remonta um possível caso verídico do século X da Era Cristã e serve de aviso para meninas desobedientes: o perigo está à espreita. A jovem Chapeuzinho Vermelho, por não seguir o caminho aconselhado por seus pais, acaba sofrendo as consequências de seu mau ímpeto. Na versão dos Grimm, do século XVIII, adaptada para a educação moral das crianças, verifica-se um tom atenuante, de maneira que, apesar dos perigos, a jovem tem um final feliz, aprendendo com seu erro. Por sua vez, a versão datada do século XVII, sendo a primeira ocorrência escrita do caso de que se possui registro, traz a contação de Charles Perrault, em que inexiste nem salvação e nem redenção para a garota e sua avó:

“Na história original, o bicho mata a avó, corta seu corpo, coloca em um prato como jantar e mantém seu sangue em uma garrafa como um vinho. Mais sangue e carnificina em episódios de canibalismo, quando o vilão oferece para a menina a carne que está em seu prato. Sem questionar, a jovem o faz. Logo após o ato, o Lobo gargalha da menina informando que ela tinha acabado de cometer um dos maiores pecados: o canibalismo. Logo após, o animal devora Chapeuzinho. Sem nenhum caçador para salvá-la dessa vez” (COELHO, 2020, s/p).

Assim, para que a leitura do texto em tirinha presente em *Português: Linguagens* seja efetivada pelo alunado, faz-se necessário acionar não apenas a história da Chapeuzinho Vermelho, mas a sua história, o seu aspecto histórico e social, da mesma forma que o próprio texto verbo-visual seja lido a partir de um encontro de vozes que o constituem e dão sentido.

A saber:

INTERTEXTUALIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E PARÓDIA

Você conhece a personagem Aline, do quadrinista Adão Iturrusgarai? Ela é uma adolescente que vive à procura de namorados. Desta vez, parece que ela se meteu em encrencas. Leia a tira:



LÍNGUA:
USO E REFLEXÃO

141

A tira de Adão constrói humor por meio da mistura de três gêneros literários ou artísticos: a história em quadrinhos, o romance ou o filme policial, sugerido pela temida figura do *serial killer*, e o conto maravilhoso *Chapeuzinho Vermelho*, sugerido pelo diálogo entre o vizinho (que corresponde ao lobo) e Aline (que corresponde a Chapeuzinho Vermelho).

Ao criar sua tira, Adão não tinha a intenção de imitar os outros textos. Pretendia, sim, “dialogar” com esses textos, citando-os em sua tira e criando humor a partir deles. Quando um texto cita outro, dizemos que entre eles existe *intertextualidade*.

Intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro.

(IMAGEM IV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.141)

Esse texto está na Unidade 2, voltando aos estudos literários, sendo intitulada “História Social do Classicismo”, no Capítulo 3, o qual aborda Texto e Discurso, Intertexto e Interdiscurso, estruturado a partir do eixo Língua: Uso e reflexão, de maneira que se espera uma abordagem atenta às relações dialógicas presentes no texto ao longo de sua vida na história ocidental e nas vivências presentes do alunado da época da circulação do livro didático. Contudo, como se verificará, os autores do livro optam por explicitar tão somente uma intertextualidade superficial entre a tirinha e o conto, desprezando suas relações cronotípicas, sociais, retóricas e ideológicas. Inclusive, a própria figura das autorias e do teor didático são suprimidos, pensando-se na função social dos contos na Idade Média, qual também do caráter subversivo e progressista de “Aline” e de seu autor, como melhor se descortinará a seguir.

Nesses termos, com base na mera leitura da tirinha como apresentada no livro ao alunado, após ela ser didatizada, além de se trazer à baila uma cena de violência contra a mulher provocada por uma pessoa conhecida, o texto faz uso da sua relação intertextual com a narrativa da Chapeuzinho Vermelho para que o leitor compreenda de que se trata. A série de perguntas *por que esses olhos tão grandes? Por que esse nariz tão grande? e Por que esse freezer tão grande?* leva o leitor a colocar a personagem feminina no lugar ocupado pela Chapeuzinho Vermelho na narrativa, enquanto que as respostas *É para te olhar melhor, Aline!* e *É para te cheirar melhor, Aline* situam o vizinho como a personagem em lugar do lobo mau. Ou seja, há uma dicotomia entre as personagens, de modo que Aline é a inocente vítima,

enquanto o vizinho, que só é assim sabido graças ao título da tirinha, é o vilão assassino.

A seu tempo, os elementos visuais icônicos erigem uma ideação de contexto feminino, com tons róseos e pasteis, de modo a ambientar a leitura em um contexto culturalmente alojado no feminino, já que esses tons são ocidentalmente voltados à feminilidade por uma engenharia de gênero binária. Além disso, trata-se claramente do espaço doméstico. Além da fixação do ambiente domiciliar estar presente através do substantivo “vizinho”, esse encontro poderia se dar aleatoriamente em outros espaços, já que vizinhos podem ocasionalmente se encontrar fora de seu perímetro domiciliar. Todavia, a narrativa dá a entender que o vizinho está mostrando o seu apartamento para Alice, quando ela pergunta *E por que esse freezer tão grande?*, recuperando-se uma prática comum de parte da classe média brasileira de introduzir suas casas às pessoas com quem travam relações amistosas. Adicionalmente, a ambientação exposta pela composição visual igualmente contribui para uma leitura da narrativa como ocorrida em ambiente doméstico, já que se percebe um pequeno tapete à porta, outro costume corriqueiro da classe média brasileira em suas portas de casa, e um abajur de chão, objeto usualmente posto para decorar espaços *living* de andares compartilhados.

No tocante aos sentidos que conclama, a tirinha demanda à leitura um diálogo com discursos outros, que aclara o contexto de violência contra a mulher no Brasil. Sendo assim, uma leitura competente desse discurso verbo-visual reclama perceber nele a interdiscursividade como alma *mater*, haja vista ser preciso uma compreensão do seguinte cenário: 67% dos casos de violência no Brasil foram contra mulheres, sendo que a maior parte das vítimas tiveram agressores que participavam direta ou indiretamente de suas rotinas, sendo familiares, amigos, conhecidos, colegas de trabalho e/ou vizinhos (BRASIL, 2021). Também é válido ressaltar que as vítimas são predominantemente mulheres negras – 64% –, residentes das zonas urbanas, bem como que os casos de violência contemplam agressões físicas, psicológicas e sexuais (BRASIL, 2021). Sobre isso, acrescenta-se que o Brasil ocupa o 5º lugar no *ranking* mundial de feminicídio, de modo que o país bate recordes de crimes cometidos por motivação de gênero, havendo computado mais de 105 mil denúncias de violência contra a mulher apenas em 2020 (G1, 2021). E tem inclusa a marca de 181 estupros médios por dia, sendo 57,9% das vítimas de estupro no Brasil, no ano passado, tinham no máximo 13 anos. 18,7% tinham entre 5 e 9 anos de idade, e 11,2% eram bebês de zero a 4 anos, e em 84,1% dos casos, o criminoso era conhecido da vítima: familiares ou pessoas de confiança (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020).

Assim, a realidade é um entrecruzado de enunciados concretos, de maneira que a igual

realidade discursiva também o é, pois se constitui pelo emaranhado interdiscursivo que negocia os sentidos entre os interactantes (KRISTEVA, 1967). Logo, para a realização da leitura da tirinha “O Vizinho Serial Killer”, projeta-se sobre a experiência escolar uma atividade de antropologia do texto, a fim de serem desvelados os discursos que o corporificam, sendo somente assim passível de serem negociados os sentidos ali implicados à interação.

E mais, a autoria do livro age sobre a tirinha de modo a ressignificá-la opositivamente ao seu genuíno sentido, o que fortemente pode ser entendido como uma forma de desnaturalizar as possibilidades de significação subversiva aos pilares hegemônicos e silenciar as vozes contra-hegemônicas. Isso porque “Aline”, do Adão, é uma personagem de tirinhas que possui uma realidade de vida bastante *avant garde*, pois não se ata aos preceitos impositivos da sociedade patriarcal, possuindo mais de um namorado, em um relacionamento poligâmico, sendo defensora do amor livre, da libertação sexual feminina. Logo, o livro usa a tirinha de modo a construir significações que subvertem o propósito da protagonista feminina de trazer situações da vida de uma moça/mulher desprendida das amarras do lugar social imposto ao feminino pela sociedade patriarcal, machista e burguesa. Frise-se, de pronto, que o público-alvo do livro é a comunidade escolar, majoritariamente o alunado, e esse não necessariamente buscará pela personagem fora da experiência induzida pelo livro didático. Ou seja, a leitura que será feita da personagem e do acontecido será realizada, muito provavelmente, tão somente com base no trazido pelo recorte alocado no livro pelos autores. Dessarte, a sequência de criação da personagem se perde no processo de didatização, pois o aluno trabalha os sentidos da e sobre a personagem a partir do recorte que o livro oferta, pois, nessa experiência escolar, ele é essa janela para ver, para ler.

Assim, ainda que traga uma tirinha cuja personagem é subversiva ao sistema societário, o livro subverte os sentidos trabalhados por esse feminino. Tomando o tom que parece perpassar o tratamento de todos os textos capturados ao *corpus*, reforçando a noção de ser esse coletivo uma parte do todo que é o enunciado concreto *Português: Linguagens 1*, que, possivelmente, permite ler outro enunciado concreto maior, *Português: Linguagens* a coleção. Essas vozes outras trazidas ao livro, didatizadas para o fazer pedagógico, culminam por ser recoloridas ao sabor do projeto de dizer que alinhava todas as vozes falantes no livro didático, pois estão todas elas submetidas ao lugar de fala aberto pelos autores, e seus dizeres se comutam parte do dizer desses autores. Portanto, a tirinha em análise reforça o entendimento de que a autoria almeja silenciar discursos de afronta ao *establishment*

societário hegemônico, ressignificando até mesmo discursos confrontativos, agenciando leituras sobre aqueles discursos de resistência que os normalizam sob pontos de vista abjetos e marginalizadores existentes às formas de ser não alcunhadas como padrões e matrizes. Ou seja, operam sobre a ideologia do cotidiano como mantenedoras de pilares excludentes nas formas da sociedade enxergar a si e a outrem, castrando possibilidades de outros horizontes no ser, no agir e no pensar (VOLOCHINOV, 1988).

Entretanto, *Português: Linguagens* ignora (mais uma vez) o aspecto discursivo do texto em sua negociação de sentidos e sua produção de significados locais, globais, pessoais... mesmo que isso seja extremamente relevante a um estudo voltado à Língua: reflexão e uso, como é o caso de “Meu Vizinho Serial Killer” (p.141), que está nesse eixo situada e podia ser mote para uma problematização sobre como as possibilidades de escolha na língua possibilitam diferenciadas discursivizações, cada qual com efeitos de sentido próprios. Diante disso, a tirinha é basicamente abordada por seu aspecto genérico *en passant* e sua relação intertextual com o conto maravilhoso da Chapeuzinho Vermelho com os romances e filmes policiais de *serial killer*. Ou seja, o manual apenas evidencia superficialmente pontos de diálogo entre os três, passando a uma conceituação de intertextualidade e recorrendo a outros exemplos para explicitar relações intertextuais: Camões e Torero, Casimiro de Abreu e Oswald de Andrade. Enfim, nenhum dos textos é explorado a partir de uma perspectiva discursiva, mas tão somente por seus laços intertextuais, de forma que ficam alijadas dos debates questões temáticas, autorais, contextuais, estéticas, informacionais dentre outras, pois o texto tem lugar de pretexto para a observação situada de um dado fenômeno, havendo desprezo global da materialidade discursiva para além dos referentes de intertexto. Isso podia ter sido feito, inclusive, por meio de exercícios de interpretação de texto, pelos quais cabia abordar as questões temáticas e as reflexões sobre os usos da língua operacionalizados à construção desses sentidos explícitos e, principalmente, os implícitos, mas o livro não o faz, adotando uma postura silenciadora. Portanto, mais uma vez, assume-se uma postura ideológica de falseamento de posição, advogando uma neutralidade falaciosa para acortinar um ponto de vista (VOLÓCHINOV, 1988), sendo esse de omissão e chancela de cenários nefastos acerca dos temas negligenciados.

Contudo, se lançadas luzes às imagens que essas leituras produzem, elas enquanto esquemas mentais, temos o masculino como figura de elevada periculosidade para o feminino, bem como o feminino explorado em demasiada vulnerabilidade em relação ao seu antagonista. Logo, aclara-se um contraste entre “A Mulher sem Medo” e “O Vizinho *Serial*

Killer”, pois no primeiro há uma quebra de paradigma por meio da figura destemida da mulher e fraquejante do homem em seu próprio estereótipo, enquanto que no segundo se exploram os arquétipos em sua face mais *in natura*, no grotesco vertical em que está situada a lógica binária de gêneros e o acontecimento dessa lógica no plano violento da vida vivida.

Por sua vez, algo está estável: o cômico em “A Mulher sem Medo” acontece justamente pela desordem na imagem normalizada de feminino, a qual se pôs em consenso ser – ou se educou para ser – frágil, delicada, dócil, obediente e subserviente (OLIVEIRA, 2015). Tal ruptura leva o marido da personagem a pulsões violentas que atentam contra a integridade e a dignidade da mulher, como em “tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro” (p.13). Mas por qual motivo a mulher tinha de ser temente e/ou temerosa ao homem? Por qual razão essa dominação precisa se dar, ainda mais por vias de violência e subjugo? E o que leva um vizinho a vitimar a moradora ao lado? Qual o prazer advindo da violência infringida sobre ela? Não seria isso a representação de um efeito colateral da masculinidade tóxica, de um padrão comportamental que mais edifica assimetrias do que estabelece cidadania democrática? Então, está o livro discursivizando esses perfis de masculinidade e os transpondo à experiência escolar como objetos de aprendizagem, quando tinha por missão desconstruir essas diferenças que impetram divergências nas oportunidades e no desenvolvimento de rapazes e moças em vivência escolar. Isso em face de que é responsabilidade da educação escolar levar “o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres [...] passam a ser decisivas para a convivência integradora” e o desenvolvimento social (PCN, 2000, p.60), como também na superação dos obstáculos criados por tais assimetrias em suas vidas adultas (SILVA, 2007; DE PAULA & SILVA, 2010).

Portanto, a exploração de ambos os exemplos verbo-visuais ilustrados parece delinear *Português: Linguagens* como um instrumento pedagógico de reprodução do vigente modelo de masculinidade machista e opressora, quando há muito parte da sociedade, quais os documentos oficiais para a Educação, conforme já elucidado, reclamam uma educação que supere as métricas de gênero como arranjos de inequidade entre as pessoas, tendo por suposta justificativa a sua sintaxe corpórea genitalmente condicionada (SILVA, 2007). Porém, a explanação das imagens de gênero é mais complexa do que parece, pois o livro aborda masculinidades díspares, bem como feminilidades destoantes, o que pode apontar para um alargamento do horizonte binário prototípico de gêneros.

Nesse sentido, o texto “Minha Desgraça” (P.50), de Álvares de Azevedo, traz à cena

um eu-lírico poético que externa com expressiva sensibilidade a sua dor de amor não correspondido, delineando a sua devoção e adoração à mulher amada. Ou seja, nesse texto, um possível discurso machista de dominação e subjugo dá lugar à ternura e à paixão, alicerçadas nem um bem-querer incompatível com as figuras masculinas evidenciadas em “A Mulher sem Medo” e “O Vizinho Serial Killer”:

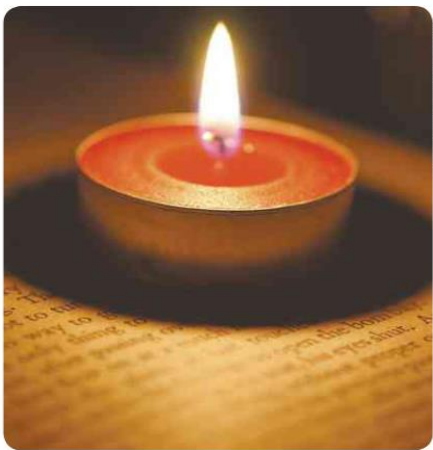
Minha desgraça

Minha desgraça, não, não é ser poeta,
Nem na terra de amor não ter um eco,
E meu anjo de Deus, o meu planeta
Tratar-me como trata-se um boneco...

Não é andar de cotovelos rotos,
Ter duro como pedra o travesseiro...
Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido
Cujo sol (quem mo dera!) é o dinheiro...

Minha desgraça, ó cândida donzela,
O que faz que o meu peito assim blasfema,
É ter para escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela.

(Álvares de Azevedo. In: Frederico Barbosa, org. *Clássicos da poesia brasileira*. São Paulo: O Estado de S. Paulo/Klick Editora, 1997. p. 98.)



1. O título do poema é “Minha desgraça”. Deduza: Como se sente o eu lírico em relação à vida e ao mundo? *Desgraçado, impotente, mas bem-humorado.*
2. Nas duas primeiras estrofes, o eu lírico tenta definir qual é a sua desgraça pela negação; e, na terceira estrofe, pela afirmação.
 - a) De acordo com as duas primeiras estrofes, o que não é a desgraça do eu lírico? *Ser poeta, ter padre e não ter correspondido no amor.*
 - b) De acordo com a última estrofe, qual é a desgraça do eu lírico? *É ter que escrever um poema e não ter dinheiro para comprar uma vela.*
 - c) Por que na revelação da desgraça do eu lírico há humor? *Porque ele quebra a expectativa do leitor, que espera que o eu lírico blasfeme sobre a não correspondência no amor e não contra algo comum como não ter vela para escrever.*
3. Há, no poema, três estrofes – grupos de versos separados por uma linha em branco. Cada estrofe apresenta um grupo de versos, as linhas poéticas. Quantos versos há em cada estrofe? *Quatro.*
4. O poema caracteriza-se por apresentar uma forte sonoridade, construída por meio de repetições, ritmo, rima. Identifique no poema um trecho em que há a repetição de uma palavra.
Minha desgraça, não, não é ser poeta.
5. No poema, o ritmo é dado pela alternância de sílabas acentuadas e não acentuadas, isto é, sílabas que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas. Leia em voz alta os seguintes versos do poema, pronunciando com intensidade maior as sílabas destacadas.

“Minha desgraça, **não**, não é ser poeta,
Nem na terra de **amor** não ter um eco”

Leia agora estes outros dois versos e identifique as sílabas acentuadas.

“É ter para escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela.”

6. Ao ler o poema, você provavelmente fez uma pequena pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua em razão da rima – semelhança sonora – que há no final dos versos, como, por exemplo, entre as palavras *eco* e *boneco* da primeira estrofe. Que outros pares de palavras rimam entre si no poema?
poeta e planeta; travesseiro e dinheiro; donzela e vela; blasfema e poema
7. A linguagem empregada no poema é figurada, ou seja, é construída a partir de imagens. Identifique a figura de linguagem presente nestes versos do poema:

“Eu sei... O mundo é um lodaçal perdido
Cujo sol (quem mo dera!) é o dinheiro...”
8. A linguagem do poema é expressiva, figurada e própria da norma-padrão. Além disso, ela é pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva?
A linguagem do poema é pessoal e subjetiva.
9. A que tipo de público o poema se destina?
Aos públicos juvenil e adulto.
10. O poema lido foi publicado no século XIX, quando o livro era o principal veículo da poesia. Hoje, em que veículos e suportes esse poema pode ser divulgado?
1. livros, jornais, revistas, rádio, TV e sites na Internet

(IMAGEM V - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.51)

Sobre esse texto, é pertinente antecipar que ele se encontra na Unidade 1, voltada à “Literatura na Baixa Idade Média”, no Capítulo 4, nominado “O Poema”, estando orientado aos estudos sobre a “Produção de Texto”, como o eixo efetivamente aclara. Todavia, bem se vê pela Imagem V que o livro trabalha a interpretação textual. Contudo, qual a sua abordagem? Os sentimentos explorados pelo eu-lírico são apreciados como uma essência

universal ao eu poético, sem haver uma reflexão concernente aos indícios geradores desse estado de espírito presentes no poema. Isso notadamente se verifica na dimensão verbal, já que o texto vai narrando o desalento do protagonista apaixonado em não poder estar com sua amada, como na estrofe:

6) *“Minha desgraça, ó cândida donzela,
O que faz que o meu peito assim blasfema,
É ter para escrever todo um poema,
E não ter um vintém para uma vela”*(p.50).

Nota-se que o eu-lírico sofre a insuficiência de suas rendas e padece daquilo que o dinheiro poderia ofertar, mas ele não é capaz de obter para desfrutar junto à sua “cândida donzela”. Cabe frisar que o próprio elemento vocativo marcado pela interjeição, mais o adjetivo e, por fim, o substantivo, possibilitam ao leitor uma apreciação valorativa sobre a própria apreciatividade do eu-lírico acerca de sua amada. Essa avaliação culmina por posicionar essa personagem masculina em lugar adversativo ao daquelas figuras masculinas dos dois textos anteriormente analisados. Por sua vez, a imagem traz a vela como símbolo desse fogo que arde e tremula, pois a paixão incendeia, mas os percalços de uma vida paupérrima podem levar esses amantes a “um lodaçal perdido” (p.50), já que o mundo “cujo sol (quem mo dera!) é o dinheiro...” (p.50). Aclara-se que, em sua versão original, o texto verbal não possui uma expressão visual icônica, sendo o recurso da fotografia um acréscimo operado pelo livro didático, como elemento indutor, facilitador da compreensão discursiva do texto, precisando, assim, ser analisado.

Entretanto, essa não é a única ocorrência de masculinidades “fora da curva” do protótipo forte, viril, dominador, heroico e líder de arquétipo de masculinidade padrão (OLIVEIRA, 2015). Também numa cantiga trovadoresca apresentada no livro (p.61), de autoria do Rei D. Dinis, tem-se um homem que sofre pelo amor de uma mulher que o parece inacessível, dadas as posições sociais de cada qual. E ele a canta, qual como a chora:



Coleção particular

Christa Images/The Bridgeman Art Library/Globe Images

Senhor, que bem parecedes!
se mi contra vós vallesse
Deus, que vos fez, e quisesse
do mal que mi (vós) fazedes
Mi fezesdes enmenda
e, vedes, senhor, quejenda
que vos viss'e vos prouguesse.

Ben parecedes sen falha
que nunca vyu homem tanto,
por meu mal e meu quebranto,
mays, senhor, que Deus vos valha
por quanto mal ey levado
por vós aja en por grado
veer-vos siquer já quanto.

Da vossa gran fremosura,
ond' eu, senhor, atendia
gran ben e grand' alegria,
mi ven gran mal sen mesura,
e, poys ei coyta sobeja,
praza-vos já que vos veja
no an(o) hũa vez d'un dia.

*Senhora que bem pareceis,
se de mim vos recordasse
Deus que vos fez e mandasse
que do mal que me fazeis
me fizésseis correccão,
quem dera, senhora, então
que eu vos visse e agradasse.*

*Ó formosura sem falha
que nunca um homem viu tanto
para meu mal e meu quebranto!
Senhora, que Deus vos valha!
Por quanto tenho penado
seja eu recompensado
vendo-vos só um instante.*

*Da vossa grande beleza
da qual eu esperei um dia
grande bem e alegria,
só me vem mal e tristeza.
Sendo-me a mágoa sobeja,
deixai que ao menos vos veja
no ano, o espaço de um dia.*

(D. Dinis. In: *Cantares dos trovadores galego-portugueses*, cit., p. 231.)

Cantigas de amor: Eu lírico masculino. Ausência de paralelismo de par de estrofes e do *leixa-prer*. Predomínio das ideias. Assunto principal: a corte amorosa do eu lírico perante uma mulher idealizada e distante. Amor cortês; convencionalismo amoroso. Ambientação aristocrática das cortes.

O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Professor: No Manual do professor, você encontrará um roteiro de análise do filme *O nome da rosa* de Jean-Jacques Huet. O filme é um excelente objeto de reconstrução do mundo e da mentalidade medieval. Sugerimos promover uma sessão de cinema com os alunos e, em seguida, debater com eles as questões do roteiro.

As cantigas e as novelas de cavalaria surgiram em Portugal num momento em que a Europa vivia a transição da Alta Idade Média (séculos V a X) para a Baixa Idade Média (séculos XI a XV). Colocando em segundo plano as preocupações religiosas, que até então tinham predominado na cultura medieval, e tratando de temas amorosos e de aventuras de cavaleiros em busca de honra e do amor de uma donzela, a produção literária desse período representou um importante passo para a formação de uma cultura leiga na Europa.

Leia, a seguir, o infográfico da cronologia histórica e um painel de textos interdisciplinares, que relacionam a produção literária do Trovadorismo ao contexto histórico, social e cultural da Idade Média.



(IMAGEM V - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 61)

Nesse outro recorte analítico que recupera movimentos presentes no todo da obra, explorando-se as vozes conclamadas pelas autorias do livro para comporem sua coletânea curricular de estudos literários, tem-se uma trova apresentada na Unidade 1, como já visto, direcionada à literatura medieval, no Capítulo 5, batizado “A Linguagem do Trovadorismo”, claramente se atendendo ao eixo Literatura. Dessa maneira, entende-se – ou espera-se - que o livro guie a discência em sua experiência de imersão das questões estéticas, genérico-textuais e sociais e históricas do medievo, aliadas às provocações desse passado sobre o presente, a vida vivida hoje em acontecimento, já que essa é a finalidade da educação escolar, consoante o artigo 3º da LDB que afixa no inciso XI a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Mediante o texto lido, evidencia-se um discurso contra-hegemônico de masculinidade, em que ganham relevo as sentimentalidades e as vulnerabilidades de um homem em sua lida com o coração. Assim, traz-se para os alunos que a máxima cultural “homem não chora” se

trata apenas de um estereótipo de gênero que buscou assentar o sentimento sobre o feminino e a razão sobre o masculino, quando ambos são constituintes humanas, para além de qualquer métrica ou engenharia didática de gênero. Entretanto, qual comum ao tratamento dessas questões nos demais textos, verifica-se que o livro não aborda qualquer problematização sobre o tópico, sendo essa leitura acessível com base na autonomia do educando de acessar tais sentidos negociados no texto ou motivados pela mediação docente na experiencição do texto no livro didático. Bem como, além de não possuir qualquer exercício que aborde tal questão, na exploração do gênero disponibilizada ao alunado, tem-se somente sobre o gênero binário do eu-lírico e da temática amorosa e de cavalaria, ficando por conta da docência melhor explorar as relações sociais e as relações entre os gêneros nessas época, bem como que, como aborda Moisés (1974), essas cantigas davam conta muito mais do ficcional do que do confessional, simulando vocações de sentimentos entre pessoas de classes sociais diferentes, o que no medievo era uma cláusula de impossibilidade devido à forte imobilidade societária – aspectos que o livro não aborda ou oferta à leitura.

Assim, acessa-se a condição prostrada de sentimento em que o eu-lírico se encontra diante de sua amada:

7) *Ó formosura sem falha
Que nunca um homem viu tanto
Para meu mal e meu quebranto!
Senhora, que Deus vos valha!
Por quanto tenha penado
Seja eu recompensado
Vendo-vos só um instante (p.61).*

Nesses versos, percebe-se a situação ou condição de amor sôfrego de ambos os eu-líricos diante de suas amadas, haja vista o primeiro estar em “desgraça” (p.50) e o outro em “mal” e “quebranto” por não poderem consumir suas paixões. Ou seja, há um masculino que sente, que se entrega aos sentimentos e permite-se ser consumido por emoções, quebrando o padrão de racionalidade atribuído à masculinidade padrão (CONNELL, 1995). A partir dessa percepção, pode-se conjecturar que *Português: Linguagens*, subliminarmente, evoca uma flexibilização do padrão de cada gênero, deslizando por entre a régua dos moldes binários de cada forma de ser normatizada. Contudo, o mais provável é que a poética medieval não tenha deixado escolhas senão a exposição desse tipo de eu-lírico, em virtude de ser característica primaz do estilo das cantigas, o que igualmente oferta potencial à leitura crítica das questões identitárias e seus lugares sociais no medievo e hoje, em uma análise diacrônica e sincrônica

através do literário.

Dessarte, evidencia-se, ainda, que em ambos os últimos textos, o discurso da vulnerabilidade econômica se encontra com o amoroso, sendo o primeiro um empecilho para o segundo. Em Alvarez de Azevedo, a condição de pobreza inviabiliza que o eu-lírico possa oferecer uma vida digna a sua amada, o que, à época do Romantismo, figurava como condição marital, já que as mulheres não tinham autonomia social e dependiam que seus pais ou maridos as sustentassem (STELLMANN, 2007). Igual situação era vivida pelas mulheres na Idade Média, quando Dom Dinis escreve suas cantigas, mas, no texto selecionado por *Português: Linguagens*, o trecho em que da pobreza se fala não há menção, apenas do sofrimento do amor não consumado. Todavia, do famoso poema do rei português é sabida a narração da paixão de um pobre plebeu por uma palaciana, estando nessa diferença de classes, quase que irremediável no medievo, graças à sociedade de classes *jus soli*, o infortúnio da não riqueza monetária. Como recurso de (re)construção discursiva dessa diferenciação entre as personagens, tem-se na materialidade visual parte precípua à construção do significado social de cada gênero humano no poema. Isso em face de que, conforme Fanti (2003, p.99), todo enunciado traz em si seus sujeitos e esses aglutinam “o verbal e o extraverbal” na negociação desses significados. Por conseguinte, têm-se elementos como a tiara, o vestido dourado e o veludo branco como elementos de vestimenta historicamente associados à nobreza, assim como a armadura, o elmo simples (sem pluma ou elemento heráldico) e o estandarte (sempre carregado pelo servo e não pelo senhor) como recursos visuais icônicos que estabelecem clareza à diferença de condição social em que as personagens estão afixadas. Isso graças a apreensão nocional de que analisar o discurso visual “trata-se de conhecer e de considerar o espaço, os componentes desse meio discursivo, o tempo, o envolvimento dos interlocutores, o olhar, os gestos e a entonação em torno do objeto discutido” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 6), pois todos esses aspectos produzem uma trama discursiva, dialógica que, por assim o ser, emergem significados específicos – e não outros.

Nesse quesito, os dois poemas dialogam entre si, já que o quesito financeiro os permeia como conexão temática, da mesma forma que os discursos de masculinidade provedora e feminilidade não-autônoma, dependente, desejada por sua beleza – “da vossa grande beleza” (p.61) -, não por intelecto ou qualidade moral, instanciando-se uma interdiscursividade. Essa coloca os dois textos em diálogo, haja vista que cada qual constitui um enunciado, mas em ambos o reflexo de uma enunciação pela qual são manifestadas uma multiplicidade de vozes, das quais uma parte é voluntariamente acionada, enquanto que outras

vozes e discursos permeiam essa enunciação sem que haja consciência de tal atravessamento (BAKHTIN, 2000), mas que os aproximam e trançam pois são reflexos de um mesmo horizonte ideológico.

Por sua vez, em relação aos dois exemplos anteriores, descortinam-se uma intertextualidade por refração, já que “A Mulher sem Medo” e “O Vizinho Serial Killer” renegam a possibilidade de uma masculinidade não machista, não opressora, não marcada pelo subjugo do feminino, o que chancela as violências de gênero que acarretam os dados de feminicídio vividos pela sociedade brasileira ao longo de toda a sua história (LOURO, 1997). E faz-se importante destacar que esses exemplos de endosso do masculino violento são expressões discursivas deliberadas da autoria do manual, enquanto que os exemplares em que se viu uma masculinidade menos estática e mais humanizada são advindos da necessidade de exemplificar estéticas poéticas, das quais não se pode fugir às expressões sentimentais de seus eu-líricos. Ou seja, ainda que ambos partam da seleção deliberada das autorias do livro, percebe-se que os textos que mais fortemente reforçam padrões machistas são aqueles contemporâneos à produção do livro didático, o que denota a vigência dessa cultura machista na ideologia do cotidiano no século XXI, bem como a pacificação dessa questão na abordagem, no tratado dado ao livro a esses textos, tantos medievais quanto contemporâneos.

Esse caso de indução curricular se verifica em outros textos do *corpus*, como na “Cantiga da Ribeirinha” (p.87), de Paio Soares Taveirós, um poema do século XII, expressando a poética medieval ibérica, tal qual Dom Dinis, em que a mulher amada é amplamente cortejada e louvada por sua beleza – física, unicamente – pelo eu-lírico enamorado:

No mundo non me sei parelha,
mentre me fôr como me vai,
ca já moiro por vós — e ai!
mia senhor branca e vermelha,
queredes que vos retraia
quando vos eu vi en saia!
Mau dia me levantei,
que vos enton non vi fea!

E, mia senhor, dês aquel dia'ai!
me foi a mi mui mal,
e vós, filha de don Paaí
Moniz, e ben vos semelha
d'haver eu por vós guarvaia,
pois eu, mia senhor, d'alfaia
nunca de vós houve nem hei
valia d'ũa correa

(In: Segismundo Spina. *Presença da literatura portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1969. v. 1.)

*No mundo não conheço
ninguém igual a mim,
enquanto acontecer o
que me aconteceu,
pois eu morro por vós — e ai!
Minha senhora alva e rosada,
quereis que vos lembre
que já vos vi na intimidade!
Em mau dia eu me levantei
Pois vi que não sois feia!*

*E, minha senhora,
desde aquele dia, ai!
Venho sofrendo de um grande mal
enquanto vós, filha de dom Paio
Muniz, a julgar forçoso
que eu lhe cubra com o manto
pois eu, minha senhora,
nunca recebi de vós
a coisa mais insignificante.*

(*Superinteressante*, set. 1996.)



Como síntese, veja o seguinte quadro comparativo das principais características das cantigas de amigo e de amor.

CANTIGAS DE AMIGO	CANTIGAS DE AMOR
Eu lírico feminino	Eu lírico masculino
Presença de paralelismos	Ausência do paralelismo de par de estrofes e do <i>leixa-preu</i>
Predomínio da musicalidade	Predomínio das ideias
Assunto principal: o lamento da moça cujo namorado partiu	Assunto principal: o sofrimento amoroso do eu lírico perante uma mulher idealizada e distante
Amor natural e espontâneo	Amor cortês; convencionalismo amoroso
Ambientação popular rural ou urbana	Ambientação aristocrática das cortes
Influência da tradição oral ibérica	Forte influência provençal

(IMAGEM VI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 87)

Esse texto está disponibilizado na Unidade 1, sobre a “Literatura na Idade Média”, especificamente no Capítulo 8, cuja reflexão recai na “Produção Literária Medieval”, tendo por eixo estruturante o estudo da Literatura, de forma que, por mais uma vez, espera-se que os autores do livro didático, ao abordarem as produções da época, sua estética, seus gêneros e seus temas, igualmente as desvelem ao alunado segundo as conjunturas e conjecturas etnográficas da época, aclarando seu espaço-tempo de confecção a fim de muí-los de conhecimentos necessários ao entendimento composicional, estético e temático da obra. Assim como se expecta que o livro promova o deslocamento temporal que contextualize os estudantes à leitura do passado a partir do hoje, como forma não de o repetir, mas dele tirar os ensinamentos cabais ao aperfeiçoamento do presente. Todavia, como se verá a seguir, é questionável se *Português: Linguagens* assume esse compromisso, haja vista se utilizar dele apenas para abordar, comparativamente, as características das Cantigas de Amor e das

Cantigas de Amigo, como se identifica na Imagem VI.

Por sua vez, conectando-se o texto verbal com o visual icônico, encontram-se as evidências de uma poesia palaciana, pois a riqueza das vestes, inclusive marcadas pela *fleur-de-lys*, símbolo da realeza das casas reais de Bourbon (d’Anjou, d’Orléans, -Sicilie) e da cidade de Florença (de grande riqueza mercantil, à época da cantiga), as coroas sobre as cabeças das personagens, a pele muito alva, a tapeçaria no chão e nas paredes (artefatos extremamente caros durante a Alta Idade Média), e a cama com dossel acortinado em vermelho e franja dourada explanam o poder aquisitivo dos membros da cena. Assim, lê-se o visual icônico conclamando sentidos ao verbal, dialogicamente (BRAIT, 2013), de forma a negociar significações que precisam levar a interpretação do narrado para o contexto da vida aristocrática daquele tempo. Ademais, a postura de cada personagem diz muito sobre o que se passa entre elas, pois um homem nobre e coroado calça uma dama, qual dela fosse um vassalo, um alguém que “lhe cubra com o manto” (p.87), ou seja, ponha a seu dispor sua honra, “pois eu morro por vós – e ai!” (p.87). Portanto, há um masculino dominado pelo amor por uma mulher, e por esse sentimento se permite subjugar.

Outra questão interessante não abordada pelo livro didático no tocante a essas produções medievais é ligada ao gênero. “A literatura nasceu em versos. Eram canções. Poemas para serem cantados enquanto se dançava” (MATOS, 1990, p.100), e esse é justamente o contexto germinal das cantigas trovadorescas. Mediante os estudos de Massaud Moisés, (1974), possivelmente, a origem do Trovadorismo remonta ao século XI, sendo que essa forma poética medieval portuguesa atingirá seu ápice no século XIII. Era uma poesia cantada, desprovida de materialidade grafológica, de base popular, sendo provavelmente composta somente por homens, ao passo que era igualmente apenas por eles cantada: os trovadores (MOISÉS, 1974).

Por isso, advém de um contexto de enorme subjugo feminino, de maneira que as mulheres não tinham basicamente nenhum direito civil ou educacional. Não era de bom tom que as moças de família cantassem ou dançassem para pessoas que não fossem seus parentes imediatos (STELLMANN, 2007), de maneira que a produção literária dessa época não permitiu ao feminino falar por si só. Assim, as Cantigas de Amigo traziam o amor feminino, mas pensado, versejado e interpretado pelo travador, por um homem que simulava essa feminilidade por suas visões (SARAIVA & LOPES, 1985).

Da mesma forma que, no tocante às poesias de Escárnio e Mal-Dizer, há apenas a voz do homem a falar de outro homem ou de uma mulher, nunca podendo para esse feminino

existir produção em resposta. Dessarte, por ser uma “poesia “forte” descambando para a pornografia ou o mau gosto, possui escasso valor estético, mas em contrapartida documenta os meios populares do tempo, na sua linguagem e nos seus costumes, com uma flagrância de reportagem viva” (MOISÈS, 1974, p.28), diz desse mundo medieval tão somente pela ótica daqueles que podiam trovar: as mulheres estavam caladas para dizer, mas eram alvo de muito do dito.

Todavia, como se viu pelos recortes ofertados, nem quando teoriza nem quando apresenta questões o livro aborda essas peculiaridades, de maneira que, não apenas o alunado não reflete sobre as questões de gêneros sociais ali presentes, como também tem grandes chances de interpretar de forma míope a sociedade medieval que contextualiza essas obras. Isso porque o exercício da leitura “não é a aceitação passiva, mas é a construção ativa (...). O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia” (SOARES, 2005, p.27). Então, se essa cantiga está em um capítulo cujo eixo norteador é o da “Literatura”, que concepção de leitura literária efetivamente o livro didático pratica ao ofertar apagamentos tão significativos e prejudiciais? Decerto não é verdadeiramente seguidor do que defende à sociedade, pois o livro afirma assumir uma “perspectiva dialógica de literatura, com a finalidade de formar leitores competentes [...] a fim de que o aluno não apenas amplie seus referenciais históricos e culturais e aprimore seu gosto cinematográfico, mas também desenvolva capacidades leitoras nesse tipo de linguagem” (CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.346) verbo-visual icônica, mas negocia tão pouco os sentidos dos textos que captura da vida vivida para a pedagogização do livro didático, qual não houvesse mudanças oriundas desse deslocamento, qual a experiência lectural fosse a mesma, qual a interação do leitor com o discurso lido não estivesse sensível e permeada ao tramite didatizador. Fica(m) o(s) questionamento(s).

Dando prosseguimento, já em poema de Petrarca (p.120), também manejado pelo livro à luz do eixo da Literatura, mas dessa vez na Unidade 2, batizada de “História Social do Classicismo”, no Capítulo 1, que aborda “A Linguagem do Classicismo Renascentista”, lê-se da paixão fulminante, a qual desorienta e desalenta o eu-lírico apaixonado, mas nada se tem claro sobre a posição da amada frente a esse amor:

TEXTO III

Tanto de meu estado me acho incerto,
Que em vivo ardor tremendo estou de frio;
Sem causa, juntamente choro e rio;
O mundo todo abarco e nada aperto.

É tudo quanto sinto um **desconcerto**;
Da alma um fogo me sai, da vista um rio;
Agora espero, agora desconfio,
Agora **desvario**, agora acerto.

Estando em terra, chego ao céu voando;
Numa hora acho mil anos, e é de jeito
Que em mil anos não posso achar uma hora.

Se me pergunta alguém por que assim ando,
Respondo que não sei; porém suspeito
Que só porque vos vi, minha Senhora.

(Lírica. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 117.)



Estudo de Leonardo da Vinci.

desconcerto: desarmonia, desarranjo.
desvariar: enlouquecer.

Formas clássicas

Além de criarem o soneto, os humanistas italianos recuperaram formas cultivadas anteriormente nas literaturas grega e latina. Muito valorizadas também pelos escritores do Renascimento, as principais delas são:

- **écloga:** poema dialogado pastoril;
- **elegia:** poema de fundo melancólico;
- **ode:** poema de exaltação a determinada pessoa;
- **epístola:** carta em verso;
- **epitalâmio:** poema de congratulação a recém-casados;
- **epopeia:** longo poema narrativo que exalta as ações de um herói, verdadeiro ou lendário, representativo da formação e do passado de um povo.

3b. Resposta pessoal. Professor: Estimule os alunos a refletir sobre as imagens, a sonoridade e a expressividade de cada um dos poemas. Contudo, nessa comparação é preciso considerar que o poema de Camões é original, ao passo que o de Petrarca é uma tradução do italiano para o português.

- No texto I, Dante está no inferno e encontra Virgílio, poeta que viveu na Roma antiga, entre 71 e 19 a.C., e escreveu a epopeia *Eneida*.
 - O que Virgílio representa para Dante?
Virgílio é, para Dante, fonte de inspiração e modelo literário.
 - Identifique no texto a expressão que demonstra a preocupação de Dante em imitar os clássicos.
ao teu exemplo devo, deslumbrado / o belo estilo que é meu só valor
 - Os humanistas italianos, entre os quais Dante e Petrarca, criaram a medida nova, uma métrica diferente da usada na Idade Média. Criaram também o soneto, um tipo de composição poética que vem sendo cultivado até os dias de hoje.
 - Faça a escansão do 1º verso de cada um dos textos. Qual é a métrica da medida nova?
Dois sílabas poéticas, ou seja, o verso decassílabo.
 - Os textos II e III são típicos sonetos italianos. Como são organizados os 14 versos do soneto?
Em duas quadras (estrofas de 4 versos) e dois tercetos (estrofas de 3 versos).
- Identifique no poema de Camões os versos que têm correspondência com estes versos de Petrarca:
 - "Temo e espero e do ardor ao gelo passo"
Que em vivo ardor tremendo estou de frio
 - "E voço para o céu e desço à terra"
Estando em terra, chego ao céu voando
 - "E nada aperto e todo o mundo abraço"
O mundo todo abarco e nada aperto
 - Às vezes, quando um poeta imita outro como meio de exercitar-se tecnicamente, pode acontecer de o novo poema ser melhor do que aquele que lhe serviu de inspiração. Compare os dois sonetos. De qual deles você gostou mais? Por quê?

- Os versos transcritos na questão anterior, bem como outros versos dos poemas de Petrarca e Camões, são construídos a partir de oposições de ideias. Essas oposições sustentam as ideias dos dois poemas, nos quais se manifestam os sentimentos do eu lírico pela mulher amada.

(IMAGEM VII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.120)

Mais um diálogo se estabelece com os últimos quatro textos, em que o discurso do homem apaixonado e prostrado à paixão subverte a lógica machista que engessa a masculinidade como gênero não passional e imbuído completamente de racionalismo (OLIVEIRA, 2015). Novamente, a mulher é apreciada por sua beleza física, em novo atravessamento discursivo, pois é apenas da visão sobre essa mulher que o protagonista aborda, levando à leitura de um encantamento pela superfície avistada, da mesma forma que nas cantigas anteriores.

Porém, é nodal chamar atenção à relação verbo-visual nesse caso. Essa tem destaque em face do não diálogo explícito entre ambas as materialidades, pois a verbal aborda um poema da transição do medievo decadente para o Renascimento em que Petrarca fala do amor carnal, enquanto a visual icônica ilustra tão somente estudos anatômicos de Da Vince, que não estavam associados ao poema quando de sua produção e circulação iniciais, e cuja interdiscursividade entre essas duas exposições está somente na contemporaneidade entre seus autores. Aditivamente, como de hábito, ambos os textos, o verbal e o visual icônico, não são explorados pelo manual em seus aspectos discursivos. O de Petrarca tem suas características formais comparadas a poemas de Camões e Dante, sendo que o estudo de Da Vince não recebe menção alguma, como se comprova pela sequência produzida pelo livro, com um box de apontamentos, seguido de questões comparativas pouco atentas a quaisquer questões para além da forma poética em uso no poema.

Complementarmente, é interessante problematizar as faces da(s) masculinidade(s) em *Português: Linguagens*, pois, além da dicotomia da figura masculina em relação à feminina, o livro apresenta certas discrepâncias de oferta de caracterizações desse gênero, algumas mais próximas dos moldes normatizados pela masculinidade hegemônica burguesa (AMBROSINO, 2017) e outras mais fluidas e mais livres às experiências de cada sujeito (CONNELL, 1995).

À luz da matriz normalizada, explicitam-se os exemplos de masculinidade viril no texto “Minha Cama é um Veleiro”, de Robert Luis Stevenson (p.96):

Minha cama é um veleiro

A minha cama é um veleiro;
 nela me sinto seguro;
 com minha roupa de marinheiro,
 vou navegando no escuro.

De noite embarco e sacudo a mão
 para os amigos no cais;
 fecho os olhos e pego o timão:
 não ouço nem vejo mais.

Cauto marujo, levo em segredo
 para a cama uma fatia
 de bolo e também algum brinquedo,
 pois é longa a travessia.

Corremos de noite o mundo inteiro;
 mas quando chega a alvorada,
 eis-me a salvo em meu quarto e o veleiro
 de proa bem amarrada.

(In: José Paulo Paes, sel. e trad. *Ri melhor quem ri primeiro — Poemas para crianças (e adultos inteligentes)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 22.)



• O veleiro (1895), de Claude Monet.

1. Já no primeiro verso do poema, o eu lírico se refere a uma imagem que ele cria antes de dormir.
 - a) O eu lírico é um adulto ou uma criança? Justifique sua resposta com elementos do texto. *É uma criança, pois diz que leva para a viagem "uma tafia do belo e também algum brinquedo", revelando ser ainda criança.*
 - b) Qual é a imagem que ele cria antes de dormir? *A imagem de estar navegando num veleiro.*
 - c) Quanto tempo leva a viagem? Que palavras indicam esse tempo? *Uma noite de sono, conforme indicam as expressões "corremos de noite" e "quando chega a alvorada".*
2. Se dizemos "A cama é macia" ou "O veleiro é seguro", estamos utilizando uma linguagem normal, em que as palavras são empregadas com seu sentido habitual. Contudo, se dizemos "A minha cama é um veleiro", estamos utilizando uma linguagem diferente, poética, em que as palavras compõem imagens e ganham sentidos novos.
 - a) O que permitiu ao poeta, no primeiro verso, aproximar *cama* e *veleiro*? *O meio utilizado para uma transição.*
 - b) A partir da imagem do verso inicial, o eu lírico apresenta outras imagens correlacionadas. A que correspondem as expressões:
 - "minha roupa de marinheiro"? *Ao pijama.*
 - "os amigos no cais"? *Aos colegas e às lembranças do dia.*
 - "cauto marujo"? *A uma criança prevenida, que leva para a cama alimento e distração, caso a noite seja longa e o sono demore a vir.*
 - "pego o timão"? *Às fúrias de a criança escolher e dirigir seus sonhos.*
 - "o veleiro de proa bem amarrado"? *Ào despertar da criança na segurança de seu quarto.*
3. Imagens como "A minha cama é um veleiro" e "[sou] Cauto marujo" são exemplos da figura de linguagem chamada *metáfora*. O que o uso dessa figura de linguagem acrescenta ao texto? *O uso da metáfora, ao aproximar realidades diferentes, como cama e veleiro, menino e marujo, sono e viagem, enriquece o texto quanto às possibilidades de sentido.*

CONCEITUANDO

Quando dizemos "Minha cama é confortável", estamos empregando a palavra *cama* no sentido que lhe é comum, próprio. Entretanto, quando o eu lírico do poema afirma "A minha cama é um veleiro", sua intenção não é apenas informar como é a cama, mas também construir outro sentido, uma imagem, uma analogia que expresse, com sensibilidade, a visão que um menino tem de sua cama e de uma noite de sono. O mesmo ocorre quando o menino é comparado a um marujo e o tempo de uma noite é transformado no espaço marítimo percorrido em uma viagem.

Como se observa, palavras e expressões são empregadas no poema com um sentido novo, figurado, constituindo, assim, *figuras de linguagem*.

(IMAGEM VIII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 96)

Esse poema, posicionado na Unidade 1, "A Literatura na Baixa Idade Média", no Capítulo 9, Figuras de Linguagem", operacionalizado a partir do eixo "Língua: reflexão e uso", aborda um eu-lírico com características fidedignas do arquétipo de masculinidade hegemônica normalizado e normatizado pela sociedade ocidental burguesa (AMBROSINO, 2017), haja vista que expõe um comportamento dominado pela coragem, bravura, conquista e heroísmo (SILVA, 2015). Acessa-se a marcação de gênero do eu-lírico por meio da ausência da flexão de feminino nos vocábulos, como se verifica em "me sinto seguro", "com minha roupa de marinheiro", "cauto marujo, levo em segredo" (p.96, grifos meus).

Por sua vez, as características atribuídas à chama da masculinidade viril (CONNELL, 1995) são facilmente evidenciadas ao longo dos versos do poema:

- 8) "Com minha roupa de marinheiro, vou navegando no escuro" (p.96);
- 9) "Fecho os olhos e pego o timão, não ouço nem vejo mais" (p.96);
- 10) "Corremos de noite o mundo inteiro" (p.96).

Pelo exposto, a figura masculina que protagoniza o poema expressa a sua sede de aventura ao explorar a criatividade para viver o desconhecido, os perigos e as glórias de uma vida de marinheiro, mesmo sem sair do leito de sua cama – "minha cama é um veleiro" (p.96). Além disso, sua coragem e bravura emergem da imagem desse marinheiro rasgando o mar bravio sob os perigos da noite e da sua baixa visibilidade, bem como da representação

que o mar noturno tem como lugar dos prazeres obscuros, dos perigos e da morte (RAMOS, 2006) – “vou navegando no escuro” (p.90). Esse protagonista desafia os seus sentidos e se põe à prova, deixando-se levar pelos instintos – “fecho os olhos e pego o timão” (p.90), conduzindo ao veleiro e a si pelos mistérios da noite, os quais não são um destino certo, mas um caminho – “corremos de noite o mundo inteiro” (p.90).

A produção desse discurso se efetiva no abraço entre os textos verbal e visual icônica, de maneira que os elementos extraverbais salientam e fortificam os ditos do poema. Assim, a pintura em tela acrescida pelo livro didático, não originária a publicação do poema, oferta ao leitor uma cena em que há um veleiro com dupla vela içada a leste, navegando em solidão, com o que parece ser um único marinheiro à polpa. No tocante à técnica, o traçado da pintura em risco grosso e forte pincela a tela de modo rápido e sutil com tintas que geram relevo e constroem a impressão de movimento, igualmente marcada pelo jogo de luzes e cores inerentes ao Impressionismo (o que, dado o volume de sobreposição de camadas de tinta nesse traço grosseiro, evoca uma percepção de mar de ondas, de mar revolto, sem qualquer serenidade ou placidez das águas). Ou seja, a imagem sugere um barco a navegar pelas incertezas de um mar bravio, em que se desafia o medo e a morte com coragem e heroísmo, reafirmando traços da masculinidade hegemônica (SILVA, 2015).

Mediante o elucidado, contempla-se a formação do discurso sobre a masculinidade viril por meio do entrelaçamento do poema de Stevenson com a pintura de Monet. Isso por meio de um processo que é agenciado pelo livro, a fim de estruturar uma materialidade discursiva que seja facilmente apreendida pelo seu leitor. Também anseia por evidenciar uma perspectiva ideológica específica, a qual é a linha que costura uma obra à outra da forma como foi feito, tornando esses ambos enunciados concretos em um só, pois, discursivamente, estão corporificando um mesmo amálgama. Por isso, tanto o verbal quanto o visual são entendidos “como participantes da constituição de um enunciado concreto, de sua arquitetônica de responsabilidade, de sua inerente propriedade de constituir-se resposta que necessariamente engendra perguntas” (BRAIT, 2013, p.39), haja vista que são articulados para uma apreciação lectural e avaliativa unificada, como um exato único enunciado.

Como ponto final para esse caso em glosa, ressalte-se que o poema contemporâneo é abordado em uma unidade voltada à literatura medieval, havendo uma possível desconexão entre o trabalho curricular assumido nessa parte do livro e o recorte que ela faz para abordar o poema de José Paulo Paes. Ao final, o texto é apenas um pretexto para identificação de formas poéticas, de análise da estrutura formal de sua composição, tendo por intento a identificação

de um elemento discursivo: as figuras de linguagem. Essas, com efeito, são pouco abordadas em uma interpretação extratextual ou mesmo dialógica, havendo uma investigação do texto para o texto, desprezando a relevância do contexto e do extratextual em si para a negociação de sentidos, que expõe o papel da cultura sobre os sentidos da língua – e não apenas no tocante aos gêneros, às sexualidade e ao sexo.

No mesmo sentido, o masculino é abordado no texto “A Caravela”, de Nilson (p.183), repetindo a (re)produção de imagens do masculino hegemônico por meio de comportamentos e lugares sociais de reafirmação dessa significação ideológica de modelo performático de gênero. Dessa maneira, o alunado chega a esse reforço de ponto de vista por meio da tirinha, cuja verbo-visualidade inerente ao gênero explora as relações de construção de sentido pela palavra e pelos significados acionados por ela a partir do extraverbal que a situa e instancia no discurso, já que acessar o extraverbal “trata-se de conhecer e de considerar o espaço, os componentes desse meio discursivo, o tempo, o envolvimento dos interlocutores, o olhar, os gestos e a entonação em torno do objeto discutido” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 6).

Observando-se o próprio texto:



(IMAGEM IX - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 183)

Saliente-se que o presente texto compõe a Unidade 2, chamada “História Social do Classicismo”, no capítulo 7, denominado “O Quinhentismo no Brasil”, tendo por enfoque o ensino da Literatura. Sendo assim, verifica-se que a tirinha explora o contexto de colonização europeia sobre as terras invadidas no continente americano. Por isso, há demasiados quesitos ligados à língua, como a substituição compulsória das línguas originárias dos povos e culturas locais pelo português e pelo latim, por exemplo, mas nem a tirinha aborda esses fatos e nem o livro didático dá qualquer enfoque. Dessa forma, despreza-se uma característica importante do gênero, que é explorar, ironicamente, questões relevantes à sociedade e a contextos sociais e

históricos reclamadores de reflexão e, quiçá, reorientação paradigmática no senso comum, na ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 1988).

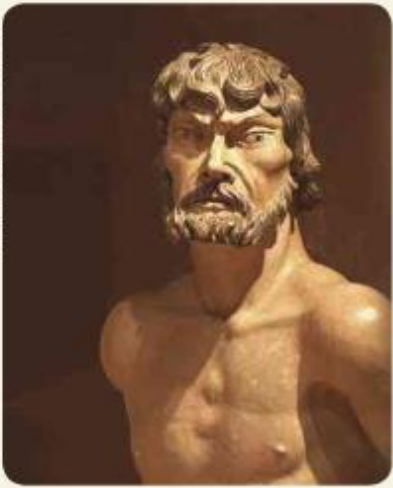
E mais, segundo a leitura do texto verbo-visual acima, vê-se que o texto é visualmente composto unicamente por figuras masculinas, de modo que versa sobre o comportamento dessas formas de ser. Por sua vez, a ambientação das cenas se antecipa já categoricamente conclamando o eu-heroico masculino: “vamos dominar o novo mundo” (p.183). Com a presença do léxico “dominar” já se tem a marcação do comportamento dominador como característica desse masculino representado. Soma-se a isso o contexto de navegação em alto mar, a bordo de uma caravela, em busca de desbravar as terras de outros povos e convertê-las em seus domínios, cuja compreensão demanda um processo de interdiscursividade que o leitor precisa evocar para efetivamente realizar a significação do dito – sendo essa interdiscursividade acionada pelo elemento verbal “Novo Mundo” (p.183) e pelo visual “a caravela”.

No quadrinho seguinte, estão figuras masculinas portando armaduras e empunhando armas, aludindo ao histórico lugar do masculino ocidental como gênero guerreiro, forte, bravo, aquele que deve defender seus ideais, honra e possui atitude de liderança (SILVA, 2015). Ainda no segundo quadrinho, tem-se a materialidade verbal “pelas armas!”, a qual evidencia o caminho pelo qual essas representações de masculino tratarão de obter aquilo que almejam, em uma discursivização da masculinidade como gênero afeito à violência. Em seu tempo, o terceiro quadrinho oferta homens de batina, empunhando crucifixos e um livro que deve simbolizar a bíblia cristã. Logo, expõe-se uma outra face do masculino: a sua devoção a algo maior que ele mesmo, pelo qual luta e justifica a sua natureza guerreira. E o discurso visual encontra a chancela desse discurso no seu complemento verbal “pelas almas” (p.183), clarificando que as ações cometidas ao longo das Grandes Navegações, com as invasões, chacinas, subjugos e extermínio de populações e culturas encontram respaldo e motivação na falsa moralidade religiosa que ampara esses homens.

Entretanto, ao longo de *Português: Linguagens* são várias as situações em que o masculino se relaciona ao religioso, havendo no *corpus* dados expressivos desse movimento do livro de discursivizar a masculinidade crédula como objeto de apreciação da ensinança. E frise-se que essa religiosidade se filia ao Catolicismo, à cristandade, qual outras fés não existissem no país.

Por exemplo, na Unidade 3, intitulada “Barroco: a arte da indisciplina”, no Capítulo 4, “O Barroco no Brasil”, produzido pelo viés do eixo da Literatura, tem-se no texto sem título

de Gregório de Matos (p. 224) com visualidade icônica fotográfica de obra de Aleijadinho de autoria de Fábio Colombini. Ao longo das quatro estrofes do soneto, encontra-se um eu-lírico masculino que se posiciona servente e temente ao Deus cristão:



Fábio Colombini/Santidade do Senhor Bom Jesus de Nazaré, Congonhas do Campo, MG.

Escultura de Aleijadinho.

Ofendi-vos, Meu Deus, bem é verdade;
É verdade, meu Deus, que **hei delinquido**,
Delinquido vos tenho, e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.

Maldade, que encaminha à vaidade,
Vaidade, que todo me há vencido;
Vencido quero ver-me, e arrependido,
Arrependido a tanta **enormidade**.

Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me abraços,
Abraços, que me rendem vossa luz.

Luz, que claro me mostra a salvação,
A salvação pretendo em tais abraços,
Misericórdia, Amor, Jesus, Jesus.

(In: *Antologia da poesia barroca brasileira*, cit. p. 45.)

enormidade: ação descabida, absurda; barbaridade.
hei delinquido: tenho cometido delitos; tenho cometido atos ofensivos.

1. No texto, o eu lírico dirige-se diretamente a Cristo, falando de si mesmo.
 - a) Como o eu lírico se coloca diante de Cristo?
Humilde, em atitude de confissão.
 - b) Na primeira estrofe, o eu lírico faz um jogo com dois verbos que revelam seu pecado. Quais são os verbos? *ofender e delinquir*
 - c) Que característica pessoal o eu lírico apresenta como causa do seu pecado? *Sua maldade.*
2. Na segunda estrofe, o eu lírico continua sua confissão.
 - a) Ele se confessa "vencido" e diz que quer "ver-se vencido". Quais são os agentes dessas duas expressões? *Vencido pela vaidade e ver-se vencido por Cristo (de maneira implícita).*
 - b) Que palavra dessa estrofe constitui uma antítese, em relação a *delinquido* ou *ofendido*? *arrependido*
 - c) Esse compromisso do eu lírico implica um compromisso de Cristo. Qual? *O acolhimento, a salvação.*

224

3. Levando em conta a presença do vocativo "Meu Deus", do imperativo "dai-me" e da declaração devocional do último verso, a que gênero textual se assemelha o poema? *A uma oração.*
4. Leia, a seguir, dois tercetos da lírica religiosa de Gregório de Matos, nos quais o eu lírico também se dirige a Cristo pedindo a salvação:

Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,
Cobrai-a; e não queirais, pastor divino,
Perder na vossa ovelha a vossa glória.

(In: *Antologia da poesia barroca brasileira*, cit. p. 47.)

Mui grande é o vosso amor, e meu delito,
Porém pode ter fim todo o pecar,
E não o vosso amor, que é infinito.

(In: *Idem*, p. 46.)

A sátira

O eu lírico busca sua salvação por meio da argumentação.

- a) De que argumentos ele lança mão no primeiro fragmento? *No primeiro fragmento, Cristo perderá sua glória se não o salvar.*
- b) E no segundo fragmento? *No segundo fragmento, o eu lírico usa o argumento de que o amor divino é infinito, ao passo que o pecar é finito.*
5. No soneto em estudo, é empregada uma figura de linguagem chamada *anadiplose*, que consiste em um encadeamento de palavras, feito de modo que um termo empregado no final de um verso dê início ao verso seguinte. Qual é a importância desse recurso para a argumentação que o eu lírico faz junto a Cristo? *Nas duas partes do soneto (a confissão e o pedido de perdão), o eu lírico lança mão da anadiplose como meio de enfatizar as ideias e envolver o interlocutor (Cristo).*
6. Com base no que aprendeu até aqui acerca da linguagem barroca, você diria que o texto é cultista ou conceptista? *É predominantemente cultista, principalmente pelo emprego de figuras sintáticas, como a inversão e a repetição de termos, que contribuem para o nobreamento da forma e a ornamentação exagerada do estilo. Por outro lado, tem caráter conceptista os dois tercetos da questão 4, em que há silogismo, alusão a parábola, jogo de ideias.*

(IMAGEM X - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 224)

A partir dessa textualização, o verbal e visual icônico fundem-se por obra do livro didático no intuito de expor um homem religioso, marcado por sua imperfeição humana, errante, mas que crê na salvação pela misericórdia de um ser supremo que o perdoará as faltas:

11) *“Luz que claro me mostra a salvação
A salvação pretendo em tais abraços,
Misericórdia, Amor, Jesus, Jesus” (p.224).*

Ou seja, ainda que ciente de suas faltas – “É verdade, meu Deus, que hei delinquido” (p.224) – e que isso o afasta do que sua crença defende como comportamento temente a Deus e passaporte para o Paraíso, pois “delinquido vos tenho, e ofendido/Ofendido vos tem minha maldade” (p.224). Todavia, esse homem busca na misericórdia divina a sua redenção, pois a sua fé o é capaz de salvar:

12) *“Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me abraços,
Abraços, que me rendam vossa luz” (p.224).*

Então, o eu-lírico reconhece seus desvios de conduta, mas o sabe perdoáveis pelo amor do seu Cristo, haja vista ser imperfeito como humano e serem seus pecados “maldade, que me encaminha à vaidade/vaidade que todo me há vencido”, cuja bondade eterna é capaz de abonar (p.224). Portanto, a expressão sôfrega do texto visual, técnica que é marca da obra de Aleijadinho no barroco mineiro do século XVIII, vincula ao estado prostrado do protagonista do poema essa face masculina e crédula que só encontra materialidade verbal por meio da não marcação de gênero (feminino) nos adjetivos “vencido” e “arrependido”, pois são os únicos momentos em que a caracterização do eu-lírico é exposta com adjuntos adnominais que denotam flexão de gênero.

Em outro momento, no texto “Boca do Inferno”, de Ana Mirando (229), há uma bricolagem de recortes de falas do governador Antônio de Souza acerca da figura do Padre Antônio Vieira, em que é abordada uma natureza moral confusa nas práticas do padre jesuíta, haja vista “sabermos ser ele voltado a assuntos materiais, como a como a diplomacia, o patriotismo e a estratégias” (p.229), denotando atividades de cunho de uma masculinidade que é dada à negociação (diplomacia), a luta por seus ideais (patriotismo) e à liderança (estratégia), supostamente naturais do gênero (SILVA, 1995), da mesma forma como explora seu lado rebelde e indócil em “apesar de sabermos ter sido ele expulso do Maranhão” (p.229),

demonstrando sua rebeldia idealizada também supostamente comum à masculinidade hegemônica (SILVA, 2015), como se vê:

Boca do Inferno

"[...] O homem está velho. Nenhum de nós pode crer no envolvimento dele [Vieira] em tal sucesso, apesar de sabermos ser ele voltado para assuntos materiais, como a **diplomacia**, o patriotismo, a estratégia."

"Apesar de sabermos que ele investe contra as acumulações remuneradas", disse o governador, completando com ironia o pensamento de João da Madre de Deus, "contra a **fidalguidade**. Apesar de sabermos que ele faz no púlpito sua propaganda, que prega a tolerância aos judeus como remédio para Portugal restaurado, que prega a liberdade de consciência dos judeus, a abolição do **Santo Ofício**. [...] Apesar de sabermos ter ele sido expulso do Maranhão e de ser contra a escravidão, ter criado a teoria das raças, ter pregado a limitação da **onipotência** divina. [...] E com tantos apesares", prosseguiu Antônio de Souza, "não pode ter sido capaz de envolver-se num crime? Não se envolveu em guerras? Tudo será investigado com muito rigor. A princípio, todos são suspeitos. Se for inocente, o jesuíta saberá prová-lo. Não é um homem tão bom de **tribuna**?"

(Ana Miranda. *Boca do Inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 227-8.)



Pe. Antônio Vieira, por Portinari.

diplomacia: ciência ou arte de negociar com vistas à defesa dos direitos e dos interesses de um país perante governos estrangeiros.
fidalguidade: condição de fidalgo, isto é, daquele que possui título de nobreza.
onipotência: poder total e absoluto.
Santo Ofício: Inquisição.
tribuna: lugar elevado de onde falam os oradores.

229

1. No texto II, o governador apresenta um conjunto de acusações a Vieira, entre elas a teoria das raças e o combate à escravidão.

a) Como Vieira explica, no texto I, a diferença entre as nações e os povos quanto à cor da pele? Para Vieira, os povos são mais brancos ou mais negros de acordo com sua proximidade do sol.

b) Converse com seu professor de Biologia. De acordo com a ciência recente, essa hipótese é válida ainda hoje? Sim, as pesquisas mais recentes confirmam essa hipótese.

c) Que tipo de argumento Vieira utiliza nesse fragmento para combater a escravidão: econômico, religioso ou político? Vieira utiliza um argumento religioso, o exemplo dos reis magos cuja dignidade foi mantida.

2. Em seu sermão, Vieira denuncia o próprio trabalho dos religiosos, que, ao submeter os índios ao poder da Igreja, acabam por submetê-los também ao poder do Estado. Identifique o trecho em que é feita essa afirmação.

simos os que, seguindo os ao papa espírito da Igreja, os obrigamos, também, ao temporal da coroa, fazendo os jurar vasalagos

3. De acordo com a fala do arcebispo, no texto II, Vieira estava "voltado para assuntos materiais, como a diplomacia, o patriotismo, a estratégia". E, segundo o governador, Vieira contrariava os interesses da fidalguia. Pelo fragmento do "Sermão da epifania", é possível dizer que essas afirmações eram verdadeiras? Por quê?

Sim, pois Vieira se envolvia com questões ligadas à política e à economia, como a escravidão. E, com suas posições a respeito desse tema, contrariava os interesses da aristocracia, que explorava a mão de obra escrava na lavoura da cana-de-açúcar.

Éramos todos escuros

Comparando as amostras coletadas [de DNA] dos mais diversos grupos étnicos, os cientistas verificaram serem pequenas e triviais as diferenças entre as raças. A cor da pele, por exemplo, é resultado de mera adaptação ao clima – negra na África, para se proteger do sol forte; branca na Europa, para facilitar a absorção dos raios ultravioleta, que ajudam a produzir vitamina D. Ou seja, se as pesquisas estiverem certas, antes da dispersão dos hominídeos da África, éramos todos escuros.

(Superinteressante, set. 1998.)

Para quem quer mais na Internet

www.brasiliana.usp.br/vieira_sermones

www.psbncional.org.br/bib/b3339.pdf

www.vidaslusofonas.pt/padre_antonio_vieira.htm

www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=16397

(IMAGEM X - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 229)

E o texto apela para uma verborragia de atitudes que, justapostas, não se sabe bem se a apreciação do interlocutor é de as ver como feitos *avant garde* ou recrimináveis, mas que deixa claro serem condutas de afronta ao *status quo*:

- 13) “Apesar de sabermos que ele investe como as acumulações remuneradas” (p.229);
 14) [...] “prega a tolerância aos judeus” (p.229);
 15) [...] “de ser contra a escravidão” (p.229).

Ou seja, o texto abarca uma série de posicionamentos polêmicos para uma figura do Período Colonial, a qual tem a fé católica e seus princípios humanísticos em claro diálogo tenso, já que o Catolicismo não pregava a tolerância ao Judaísmo e permitia a escravização de indígenas e africanos, considerados os primeiros sem alma, por serem selvagens, e os negros como descendência de Caim, por trazer a marca do Pecado Original que precisa ser expiado pelo sofrimento. E, por isso, o governador sentencia: “não poderia ter sido capaz de envolver-se em um crime?” (p.229) e “Não se envolveu em guerras?” (p.229), como perguntas retóricas que diminuem o padre Antônio Vieira de sua grandeza no púlpito orador para a natureza pecadora de sua humanidade, e isso está bem amarrado na ilustração que apresenta o clérigo já velho, aparentemente cansado, denotando seu acúmulo de experiências e lutas.

Todavia, ao abordar essa questão, *Português: Linguagens* omite o papel das mulheres tanto na fé quanto na religiosidade, já que explora o masculino como temente a Deus e igualmente como questionador daqueles que falam pela divindade, quando o exercício da profissão de fé é demasiado vinculado às mulheres e ao feminino em sua devoção, já que homens pregam e mulheres adoram (ARAGÃO FILHO, 2011; FERNANDES, 2013; HENRIQUES, 2017). Destarte, o livro também não traz à baila uma discussão sobre o papel das mulheres na sociedade colonial, nem mesmo no tocante à fé e à religiosidade, em tempo de Santa Inquisição, fogueiras contra bruxas, analfabetismo feminino compulsório e conventos como instituição de “corretivo de condutas pervertidas” para mulheres que desonrassem suas famílias (AMBROSINO, 2017, s/p). Com isso, o manual tenta quebrar uma imagem social de que a fé e o temor ao divino são traços comportamentais femininos, assim como também não realiza uma discussão sobre o senso comum abordar o masculino como cético e o feminino como crente, nem no tocante aos papéis sociais historicamente desempenhados pelos gêneros nas religiões ocidentais, notadamente no catolicismo, que oprimiu a feminilidade e chancelou (qual ainda o faz) o Patriarcalismo, o Machismo e a violência de gênero que deles resulta (FOUCAULT, 2019).

Entende-se que a religião compõe tanto a superestrutura (PLEKHANOV, 1908), haja vista ditar a organização de diversos segmentos ideológicos e por constituírem causa e produtos materiais vinculados à orgânica humana, quanto à infraestrutura, cujos reflexos na psicologia social se verificam no norteamto da economia e outras atividades humanas da

vida vivida (MEDVEDEV, 2012). Por isso, apagar a discussão sobre o feminino nesse campo é negar à discência compreender a religião como uma instituição social em que circula elevado volume de signos ideológicos orientados por um (suposto) ponto de vista (ideológico) comum, bem como que essas representações de masculino produzem significações modelares quando experienciadas em situações pedagógicas, como a sala de aula, trazidas por livros didáticos.

Mas e o que o livro discursiviza sobre a relação entre o feminino e a religião? Recorrendo à Unidade 1, “A Literatura na Baixa Idade Média”, mais precisamente no Capítulo 8, batizado de “A Produção Literária Medieval”, focalizando o eixo da Literatura, na Cantiga de Escárnio de José Airas de Santiago (p.88), vemos a seguinte discursivização da mulher religiosa, a qual se comuta em signo ideológico, por se tratar de um arquétipo produzido pelo livro, pois tanto evoca quanto trabalha a (re)construção de sentidos sobre essa significação entre os leitores:

Ūa dona, non digu' eu qual, non agürou ogano mal pelas oitavas de Natal: ia por sa missa oir, e (ouv') um corvo carnaçal, e non quis da casa sair.	<i>Uma dama não digo qual não agoirou este ano mal pelas oitavas do Natal: ia ela a missa ouvir e ouvindo um corvo carnaçal já de casa não quis sair.</i>	
A dona, mui de coração, oira sa missa, enton, e foi por oir o sarmon, e vedes que lho foi partir: ouve sig' un corv' acaron, e non quis da casa sair.	<i>Ia a dama com devoção ouvir a missa e o sermão. Mas não podendo à tentação carnal do corvo resistir, logo mudou de opinião: já de casa não quis sair.</i>	
A dona disse: — Que será? E i o clérigu' está já revestid' e maldizer-m' -á, se me na igreja non vir. E diss' o corvo: quá, (a) cá, e non quis da casa sair.	<i>Diz a dama: “mal me virá! Paramentado o padre está e a maldição me lançará se na igreja me não vir.” Diz o corvo: “vem cá! vem cá!” Já de casa não quis sair.</i>	
Nunca taes agoiros vi, des aquel dia que naci; com' aquest' ano ouv' aqui; e ela quis provar de s' ir, e ouv' um corvo sobre si, e non quis da casa sair.	<i>Eis os agoiros que com espanto este ano ovi; nunca durante a vida ouvira semelhante: ia à Igreja mas ao sentir em cima dela o rapinante, já de casa não quis sair.</i>	

(In: Natália Correia. *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1988. p. 212-3.)

(IMAGEM XI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 88)

Ao longo das quatro estrofes, encontra-se a narrativa de ponto de vista masculino

sobre a postura de uma mulher. Por isso, cabe frisar que todo o acento apreciativo está assim edificado: do masculino sobre o feminino, já que o autor do texto é nomeadamente homem, o narrador é nomeadamente homem, a ilustração é de autoria nomeadamente masculina também, havendo de feminino apenas a personagem ré do discurso de julgamento.

O texto aclara que a mulher de quem se fala busca uma profissão de fé, mas sua natureza pecadora é maior do que ela:

16) *“Ela ia a missa ouvir,
E ouvindo um corvo carniçal,
Já de casa não quis sair” (p.88).*

Assim, expõe-se a mulher dividida entre o desejo de ser fiel a seu credo, mas perturbada por suas ânsias mundanas, seus desejos mundanos, representados pelo simbolismo do “corvo carniçal” (p.88), símbolo da morte, do desterro, do flagelo noturno. E, com medo de suas fraquezas, a mulher se vê atada ao medo de se expor ao mundo: “já de casa não quis sair” (p.88).

E segue:

17) *Ia a dama com devoção
Ouvir a missa e o sermão,
Mas não podendo à tentação,
Carnal do corpo resistir
Logo mudou de opinião:
Já de casa não quis sair” (p.88)*

A partir dos versos acima destacados, verifica-se um discurso demasiado barroco a consumir a mulher, haja vista estar dividida entre a sua fé e a sua natureza pecadora: ir à missa alimentar-se do pão do espírito ou render-se “à tentação carnal do corpo” (p.88)? Decerto, essa dualidade entre espírito e corpo é característica do estilo confessional que dá tônus à cantiga provençal. Entretanto, a sua seleção pelo manual como exemplificação daquela estética não produz aprendizagens tão somente sobre um estilo literário, mas dá a saber sobre um tempo e de um espaço, de uma cultura e de uma moral, qual também comuta essas representações em signos ideológicos didatizados, participantes de uma educação escolar que também diz sobre a educação de gêneros (HENRIQUES, 2017).

Curioso que o livro também permite que os educandos acessem uma apreciação valorativa sobre o que era (e persiste sendo) considerado pecado e conduta errante: o pecado da carne. E assim Português: Linguagens leva o sexo para dentro da sala de aula, situa o sexo

como réu de um julgamento moral embasado na crença religiosa cristã de libido como tentação, de desejo como provação, de prazer sexual como pecado e de práticas sexuais não procriadoras como perversão (AMBROSINO, 2017). Consequentemente, já que o manual não promove uma reflexão sobre a temática que desminta essas verdades presentes em um texto de 900 anos de idade, acaba por reverberar esses preceitos morais ao alunado do século XXI, mantendo o sexo como um tabu, assim como a sexualidade, pois trabalha essas questões como pecado, perversão, fraqueza de fé e imoralidade. Ou seja, por não conclamar uma reflexão e uma desmistificação, o livro age por meio de uma pseudoneutralidade como agente de reforço e endosso de uma Educação de Gêneros e Sexualidades por meios implícitos que seguem oprimindo a natureza humana, gerando neuroses sexuais, violando e violentando identidades, negando a inexistência do binarismo genérico e da natureza biológica dos gêneros sociais (FOUCAULT, 2019). Noutras palavras, o livro parece se revelar vetor ideológico do paradigma hegemônico de gêneros sociais, sexualidades e sexo que serve à mundivisão da elite burguesa que castra a existência humana ao atá-la às correntes do normativismo que é impor à coletividade gêneros, sexualidades e práticas sexuais afiançadas ao interesse de outros que não o sujeito em si (MOITA LOPES, 2002).

E a postura apreciativa de *Português: Linguagens* vai mais longe:

Nessa cantiga, o autor satiriza a figura de uma mulher – possivelmente uma falsa beata –, que, pronta para ir à missa, ouve o crocitar de um corvo faminto de carne. Já que o corvo é uma ave agourenta, a mulher resolve ficar.

88

A partir desse momento é criada a ambiguidade: por um lado, tem destaque o agouro e a superstição, próprios do forte misticismo da Idade Média; por outro, as sutilezas da linguagem, os trocadilhos, os jogos de palavras vão sugerindo que o corvo que se instala ao lado da mulher (ou em sua cama) é um homem, sedento de carne (sexo).

(IMAGEM XII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 89)

O livro oferta à “mulher” o predicativo de “falsa beata”, deixando claro que ela padece as provações da fé pelas vias da tentação do “corvo carniçal” em virtude de sua profissão de fé ser ilegítima, ser “falsa” (p.88). Portanto, o sexo está claramente pedagogizado enquanto um signo fiduciário da ideologia que o significa como perversão (AMBROSINO, 2017), sujeitando os desejos sexuais ao crivo do jugo religioso que o sentencia “tentação” (p.88), logo, como manifestação demoníaca sobre uma alma de pouca fé. Sem problematizar essa

questão, o livro parece endossá-la.

Dessa forma, além de vincular uma noção de sexo ancorada em uma apreciação religiosa específica, quando poderia ser mais produtivo fazê-lo pelas vias da ciência e da aceitação às plurais matrizes que corporificam as crenças do alunado da escola pública brasileira, alvo do PNLD, *Português: Linguagens* dá relevo a significações reprodutoras e fortificadoras da perspectiva do sexo como erro, da sexualidade como perigo e da mulher como frágil, não apenas física, mas também moralmente, já que não é capaz de resistir aos impulsos sexuais: “Ia à igreja, mas ao sentir em cima dela o rapinante, já de casa não quis sair” (p.88).

Outra curiosidade na apreciação desse texto é o discurso unilateral da fraqueza moral e crente da mulher. Essa verdade única tem um preço caro, pois, pela sedução do consumo do óbvio, adormece uma postura crítica no leitor, que se rende, quando não estimulado à recepção densa e inquieta do lido, quando não avança da superfície do texto, não verificando as tramas discursivas que urdem o jogo de sentidos presentes na materialidade textual. Por exemplo: quando o livro afirma que o corvo pode ser “um homem, sedento de carne” (p.89) e que isso seria uma “tentação” (p.88) que, para manter-se em virtude, a mulher “Já de casa não quis sair” (p.88), há uma completa negação à possibilidade de que a mulher o faça por medo não da tentação em si, mas da violação, pois esse corvo pode representar a violência sexual que sempre assolou o feminino, não sendo uma raridade na Alta Idade Média. Então, ainda que o texto deixe claro que a mulher teme a malícia sedutora do corvo: “vem cá! Vem cá!”, ciente de que “mal me virá!” (p.88), o discurso selecionado como possibilidade única por *Português: Linguagens* é o de que a mulher sabe não ter virtude crédula suficiente para resistir ao pecado da carne e, por isso, trancafia-se em casa. Contudo, não podem existir medos outros? Não pode esse corvo desobedecer à vontade dessa mulher sobre seu próprio corpo? Não pode esse corvo exercer alguma relação hierárquica sobre essa mulher e a busque abusar por exercício de poder, haja vista o tom imperativo visto em sua fala no poema? ... São possibilidades várias as cogitáveis quando se pensa a realidade do feminino, do medievo, da religiosidade, do sexo, mas apenas uma verdade foi assumida pelo livro e posta para apreciação do alunado, incitando-os a verdades únicas e às consequências delas.

Toda essa construção discursiva direcionada pelo livro não é a possibilidade única de interpretação. Há margens discursivas para outras realidades e para outras apreciações sobre o feminino, sobre a religião e sobre o masculino, que, na figura de corvo, é um ser infernal, uma tentação, uma provação. Todavia, como já visto, uma seleção foi feita: a bússola ideológica do

assente ao *status quo* impele a forja de uma interpretação textual acionada pelo livro aos educandos que confere significados específicos aos signos mulher/fraca, religião/salvação, corvo/homem/tentação, sexo/pecado que ganha reforço na materialidade visual, haja vista trazer um feminino em azul, cor da melancolia para a University of Rochester (2015), com uma cruz no pescoço, de olhos fechados e cabeça baixa, como que em vergonha, em derrota, em desalento. Ou seja, a mulher como frágil e desprotegida (SILVA, 2015).

Por sua vez, no texto de João Garcia de Guilhade (p.89), que fica na mesma unidade, no mesmo capítulo e está na página seguinte, posto pelos atores do livro didático para fazer contraste com o de Santiago, sendo também uma cantiga, essa de escárnio, igualmente da Idade Média, tem-se a seguinte leitura:

Nunca tal **pulhice** vi
como esta que um **infanção**
me faz; com indignação
a todos dizer ouvi.
O infanção, quando quer,
vai para a cama com a mulher
e nem se lembra de mim.

Nunca receio terá
de mim, que vota ao desdém.
À mulher, a quem quer bem,
sempre filhos lhe fará;
e seus, com **desplante** diz,
serem os três filhos que fiz.
Leve o demo o que me dá!

Folga ele e peno eu.
Não sei de dor semelhante;
deita-se com a minha amante
no leito que diz que é seu
e fica a dormir em paz.
E se filho ou filha faz
não reconhece que é meu.

(João Garcia de Guilhade. *Antologia de poesia portuguesa erótica e satírica*. Organização e adaptação de Natália Correia. 3. ed. Lisboa: Antígona, 2005. p. 48-9.)



infanção: antigo título de nobreza, inferior a fidalgo ou a rico-homem.
desplante: atrevimento, ousadia, insolência.
pulhice: malandragem, safadeza.

(IMAGEM XIII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 89)

Nessa cantiga, há um homem que, em tom vexatório, afirma que seu nobre senhor se vangloria da esposa adorada e dos filhos que com ela tem, enquanto destrata o pobre vassalo, sendo que esse último, o eu-lírico, reclama para si o afeto dessa mulher e a paternidade dos filhos dela:

18) *Deita-se com a minha amante
No leito que diz que é seu
E fica a dormir em paz.
E se filho ou filha faz,*

Não reconhece que é meu” (p.89).

Assim, observa-se que há uma relação de poder entre os dois homens, sendo um o senhor “infância” e o outro um servo destratado “que vota ao desdém” (p.89). E da mulher o que se sabe? O livro didático evidencia a sua postura adúltera (“deita-se com a minha amante no leito que diz que é seu” p.89), posicionando a esposa como uma infiel e uma indigna, haja vista ter um marido que a provê e a trata com dignidade, já que fica claro que a essa esposa o infância “quer bem” (p.89). Porém, qual o papel das mulheres na sociedade medieval ibero-provençal de onde parte essa cantiga? Eram propriedades de suas figuras masculinas consanguíneas mais próximas, do pai, do avô, do irmão... ou de seus esposos, os quais muitas vezes negociavam o valor da transação marital – o dote. Logo, eram mercadorias, eram destituídas de sua dignidade humana, pois valiam o valor de seus donos. Será que essa mulher escolheu com quem se casar? Será esse marido verdadeiramente bom para essa esposa? Isso porque querer bem e fazê-lo são questões diferentes, já que pode querê-la bem a partir de suas vontades próprias e não do gosto desse ser de bem-querer. Logo, a concepção de casamento é social e histórica, mudando com o tempo, mas o livro ignora ao alunado essa discussão. Porém, sob uma perspectiva bakhtiniana, em que todo discurso é ideologicamente constituído e motivado, a exploração temática e sua relação com o contexto social é inalienável, ou seja, ao silenciar debates sobre tais quesitos, o livro didático em análise se distancia das próprias bases teóricas que advogou seguir.

No entanto, Português: Linguagens resume o debate a isso:

Pretendendo atingir a moral de um infância, de cuja mulher é amante, o eu lírico desdenha dele, inclusive alegando que o marido julga serem seus os filhos que, na verdade, não são. Embora o nome da pessoa satirizada normalmente seja identificado nas cantigas de maldizer, isso não ocorre nessa cantiga, talvez porque, no contexto, estivesse claro a qual infância a cantiga se referia.

(IMAGEM XIV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.89)

Feito esse comentário, o livro vai explorar relações sonoras a partir da relação morfológica e semântica, levando os estudantes a outro objeto de estudo: as onomatopeias. Contudo, a não obstante pouca importância que o livro parece dar ao teor discursivo da cantiga, cabe ressaltar que há sim uma bem urdida trama ideológica em curso: a apreciação das relações de gênero segundo uma ótima hegemônica mantenedora do *status quo*. Essa postura se evidencia no trecho “de cuja mulher é amante” (p.89). Há uma ambiguidade

provocada pelo deslocamento histórico do sentido da palavra, o qual acoberta que Português: Linguagens a utilize de maneira sutil, sem levantar alarde, já que o lexema “amante” aparece na cantiga, usado pelo eu-lírico para designar a mulher que ama: “deita-se com minha amante no leito que diz que é seu” (p.89). Porém, a conotação usada pelo livro didático é outra, pois evoca uma outra significação popular no século XXI em que o termo amante é orientado àquelas e àqueles que possuem relação extraconjugal, infielmente.

Obviamente que na cantiga a mulher, por ser casada com o infanção, também pode receber a adjetivação de amante no sentido atual, que a caracteriza por ser infiel, desleal e dissimulada em sua vida marital. Contudo, os contextos precisam ser posicionados adversativamente, isso em função de que, no século XII, a mulher não tinha qualquer autonomia sobre sua vida amorosa e menos ainda sobre o casamento, de maneira que a infidelidade pode ser vista como a expressão de resistência à opressão patriarcalista que negociava as mulheres em idade nubente em troca de favorecimentos familiares, enquanto que no presente contexto o casamento é uma aliança feita entre homem e mulher, voluntariamente, ainda que sob fortes reflexos patriarcais. Logo, quando o livro resume a mulher ao termo “amante” ele não quer dizer que ela é a amada do eu-lírico e sim uma mulher de pouca moral.

E essa imagem de culpa que o manual busca afixar à mulher da cantiga é confirmada e reafirmada pela complementariedade visual dada a esse discurso, haja vista que a reprodução de uma pintura sobre tela, posterior a obra literária, apresenta uma imagem feminina, encoberta por turbante, de cabeça baixa, olhando para o chão, muito curvada, como que carregando o peso de sua vida errante. Complementarmente, sobre ela caem riscos do céu que podem ser entendidos como chuva, já que parte do que parece ser uma nuvem. Por outro lado, a cor rúbia da nuvem e desses riscos também pode dar a entender uma fúria celeste, como que intensos raios de sol a castigassem ou que uma chuva pesada a persegue como punição, bem como que um fogo de justiça, quais as chamas de Pentecostes, a buscam por queimar, já que, para a cosmogonia cristã do medievo, apenas o fogo purifica uma alma demonizada. Sobre as vestes vermelhas, possivelmente denotam a posição social elevada da família, nobre e fidalga, já que o vermelho era uma exclusividade dessa classe social, inclusive pelo elevado custo, enquanto que a figura masculina que a acompanha pode ser uma representação filial, tanto pelo tamanho quanto pela igual cor das vestes.

No mesmo sentido, o livro ignora, ainda, que essa mulher corre os riscos da escolha pela vivência da paixão por esse eu-lírico, haja vista que o adultério era crime previsto tanto no código penal da maioria dos países europeus quanto nos instrumentos de justiça da própria

Igreja Católica. Sendo crime de honra, em alguns locais, ela poderia ser condenada à morte, noutros poderia ser punida com violência física, também podia ser abandonada, perdendo qualquer direito de convivência com seus filhos, da mesma forma que também podia ser enviada para terminar seus dias em conventos de clausura. Sendo assim, as omissões que o livro imprime são, na realidade, a explicitação de um coletivo de elementos discursivos que favorecem a construção de uma verdade única a ser apreciada em sala de aula, a qual reforça o lugar social de cada gênero social dentro de uma sintaxe machista de sociedade. Ou, de modo mais sintético, tais apagamentos podem significar a perpetuação de um ensino de língua e literatura afiançado pela ótica patriarcal e machista.

E, frise-se que o texto da cantiga foi extraído de uma antologia erótica e satírica, o que podia ter sido explorado pelo livro com o forma de elucidar a transposição do texto de sua esfera de produção e de sua esfera inicial de circulação, dentro do contexto do medievo, para o século XXI. Isso em virtude de, originalmente, a cantiga em nada estar vinculada à poesia erótica, sendo essa uma classificação *a posteriori*. Assim, quais os impactos de leitura que esse deslocamento causa? Que orientações ideológicas levaram a essa reclassificação e como isso leva a novas apreciações e alocações na ideologia do cotidiano? E mais, por estar como sátira, o que leva o livro a não explorar a cantiga como uma satirização de um dado comportamento social? Será que isso deporia contra sua pedagogia de gênero?

Essa condição semelhante a do eu-lírico dessa cantiga, que expõe seu desagrado à situação de amar àquela que não pode ser completamente sua, está em outros exemplares de afetividades masculinas não hegemônicas ou prototípicas analisados no início desse tópico, ainda que possuam traços do machismo estrutural, como era esperado, já que toda mudança paradigmática demanda tempo e refinamento constante (MOITA LOPES, 2013). Por sua vez, a afetividade feminina só encontrou uma discursivização não prototípica em “A Mulher Sem Medo” (p.13), haja vista que as demais explorações desse aspecto humano pelas vias do feminino posicionaram a mulher como amante passional, expectante, dependente e condicionada a vontades e fatores externos as suas ânsias, mantendo-se a perspectiva não autônoma, frágil, pouco proativa e demasiado avessa à liderança do perfil construído como métrica para as mulheres (SILVA, 2015).

Cabe ainda elucidar que esses últimos dois textos, duas cantigas, a “Cantiga de Mal Dizer” de Santiago (p.88) e a “Cantiga de Escárnio” de Andrade (p.89) são usadas apenas como exemplos dos gêneros discursivos, a fim de evidenciar características estilísticas da composição, não havendo qualquer exercício, por exemplo, que explore suas leituras por uma

perspectiva enunciativo-discursiva ou sociointeracionista. Logo, toma-se o discurso apenas como corpo do fazer artístico, em uma exploração do artefato literário como pretexto de sua própria estética caracterizadora. Assim, os comentários levantados sobre as obras e suas personagens ficam sem discussão: são portados pelo livro como verdades inegociáveis.

Dessarte, buscando-se a Unidade 4, enunciada como “História Social do Arcadismo”, em seu Capítulo 4, “O Arcadismo no Brasil”, havendo a orientação do eixo “Literatura”, no concernente à construção de apreciação valorativa sobre o feminino, o livro caminha outros passos, como se identifica no texto “Lira 77”, de Tomás Antônio Gonzaga (p.301-302), em que se lê o eu-lírico masculino declara-se para a sua amada, mas o faz pontuando suas fortunas e infortúnios, os quais podem ser vistos como a expressão da sinceridade votiva desse amante por sua amada. Não obstante essa possibilidade de significação, há outras, como, por exemplo, da importância do papel masculino de provedor do feminino à época da escrita do poema, qual também que o afeto feminino vincula-se a busca da mulher por riquezas e boa vida, orientando a bússola da interpretação para uma caracterização “interesseira”.

Leia-se o texto:

Lira 77

Eu, Marília, não fui nenhum vaqueiro
fui honrado pastor da tua aldeia;
vestia finas lãs e tinha sempre
a minha **choça** do preciso cheia.
Tiraram-me o **casal** e o manso gado,
nem tenho a que me encoste um só cajado.

Para ter que te dar, é que eu queria
de mor rebanho ainda ser o dono;
prezava o teu semblante, os teus cabelos
ainda muito mais que um grande trono.
Agora que te oferte já não vejo,
além de um puro amor, de um são desejo.

Se o rio levantado me causava,
levando a sementeira, prejuízo,
eu alegre ficava, apenas via
na tua breve boca um ar de riso.
Tudo agora perdi; nem tenho o gosto
de ver-te ao menos compassivo o rosto.

Ah! minha bela, se a fortuna volta,
Se o bem, que já perdi, alcanço e provo
por essas brancas mãos, por essas faces
te juro renascer um homem novo,
romper a nuvem que os meus olhos cerra,
amar no céu a **Jove** e a ti na terra!



(IMAGEM XV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 301)

Assim, evidencia-se que o eu-lírico expõe as posses e bens que detinha quando começou a cortejar a amada Marília:

19) “Fui honrado pastor da tua aldeia
Vestia finas lãs e tinha sempre
A minha choça do preciso cheia” (p.301.)

Dessa maneira, havia uma relação tanto de condições de provimento quanto de encantamento da mulher amada com promessas de boa vida, posses, conforto e abundância que, para desterro do apaixonado, já não mais existe:

20) “Tiraram-me o casal e o manso gado
Não tenho a quem me encoste o cajado” (p.301).

E essa nova situação econômica levou o eu-lírico a ter apenas seu afeto a oferecer, o que parece o ter levado a perder a sua amada:

21) “Agora que te oferte já não vejo,

Além de um puro amor, de um são desejo” (p.301);

22) *“Tudo agora perdi; nem tenho o gosto
De ver-te ao menos compassivo o rosto” (p.301).*

A partir da materialidade verbal, entende-se que a ruína levou o amante a perder a afeição e o querer de sua amada. Todavia, não se pode perder de vista que a materialidade verbal do discurso “nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 4), logo, faz-se necessário amplificar o dito no poema a partir de diálogos com outros discursos que o dão corpo semântico, haja vista que todo o contexto extraverbal é igualmente discursivo e consiste em “parte relevante de um discurso, uma vez que os sujeitos falantes devem compartilhar da situação espacial para que haja sentido e significado na comunicação” (SILVA, 2020, p.44). Ou seja, carece expandir a leitura a fim de se refletir sobre a condição da mulher naquela sociedade mineira do Ciclo do Ouro: ela possuía autonomia sobre sua vida e seus intuitos amorosos? E também em como essa ficcionalização trabalha as representações da época à luz de uma estética, de uma poética sobre o feminino, então, em voga, numa perspectiva cronotópica. Cabia tão somente a ela decidir entregar-se a um homem? Essa pergunta tem resposta óbvia, pois as mulheres do Período Colonial eram posses de suas famílias, dos homens de suas famílias (STELLMANN, 2007).

Portanto, o livro opta por não problematizar essa questão, orientando a leitura apenas à identificação das características da estética literária em estudo:

1a. A primeira parte, que trata predominantemente do passado, é formada pelas três estrofes iniciais; a segunda parte, que trata de planos para o futuro, é formada pelas quatro estrofes seguintes.

1b. Como um “honrado pastor” da aldeia, o eu lírico levava uma vida simples, mas honesta e feliz, ao lado da mulher amada.

1. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata de uma experiência real, vivida no passado ou no presente; a segunda envolve os planos para o futuro.

a) Identifique as estrofes que compõem cada uma das partes.

b) Que tipo de vida levava o eu lírico, na primeira parte? Como se sentia?

c) Que tipo de vida idealiza, na segunda parte?

2. O poema, apesar de apresentar traços diferentes dos prescritos pela orientação arcáica, está

1c. Uma vida ainda mais simples materialmente (já que perdeu tudo o que tinha), mas cheia de realizações espirituais, ao lado da mulher amada e dos filhos.

302

2. bucolismo, pastoralismo: o rio, a sementeira, o gado, a choça, os cordeiros, etc.; *aurea mediocritas*: a terceira e a quinta estrofes são exemplos de vida materialmente simples mas feliz; elementos da cultura greco-latina: Jove

3a. “... tinha sempre / a minha choça do precioso cheia” e os dois versos iniciais da 2ª estrofe, entre outros.

ligado a essa tradição. Retire do texto exemplos de bucolismo, pastoralismo, *aurea mediocritas* e elementos da cultura greco-latina.

3. O movimento do Arcadismo veicula valores e ideias da classe que o produz e o consome: a burguesia.

a) Destaque do poema os versos relativos a duas situações em que fica clara a preocupação econômica e material do pastor Dirceu, indício da ideologia burguesa.

b) Destaque das duas últimas estrofes valores próprios da moral burguesa da época.

vida familiar, fidelidade e simplicidade

(IMAGEM XVI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 302)

Isso pode fomentar a apreciação do alunado de que a mulher é interesseira, é movida

por sua ambição material, por sua moral dúbia – tanto a mulher do medievo quanto, talvez, a mulher do século XXI, em face da generalização da abordagem pedagógica vista. Sendo capitaneada pela cobiça e pelo dinheiro, essa mulher da Lira XX, da maneira como exposta pelo livro didático, reafirma a interpretação direcionada no texto anterior sobre o feminino como errante, pecaminoso, fraco. Como aditivo, tem-se a materialidade visual icônica do texto, a qual parece reforçar a noção do amor feminino vinculado à riqueza. Desse jeito, na tela de Richter - reforce-se adicionada pelas autorias do livro didático ao poema -, a mulher está entregue aos braços de um fidalgo, como denotam as vestes rúbias dele, sendo enamorados, provavelmente nubentes, haja vista a cor alva, em tons pastéis de seu vestido, traço costumeiro da época que significava a pureza, a castidade e a condição pré-marital da mulher. Adicionalmente, a cena ainda tem a presença de um pequeno rebanho, o que leva a entender esse fidalgo como senhor de terras, de produtor pecuário, detentor de riquezas, ou seja, tudo aquilo que o eu-lírico da Lira XXI (p.302) não possui e, pelo que o texto indica, por isso perdeu sua amada.

E, para piorar, essa exposição da mulher como possível interesseira não acontece apenas essa vez, como bem demonstra o texto “Samba do Approach”, de Zeca Baleiro (p.324):

Samba do approach

Venha provar meu <i>brunch</i>	Minha casa é <i>hi-tech</i>
Saiba que eu tenho <i>approach</i>	Toda hora rola um <i>insight</i>
Na hora do <i>lunch</i>	Já fui fã do Jethro Tull
Eu ando de <i>ferryboat</i> ...	Hoje me amarro no Slash
Eu tenho <i>savoir-faire</i>	Minha vida agora é <i>cool</i>
Meu temperamento é <i>light</i>	Meu passado é que foi <i>trash</i> ...



■ Zeca Baleiro.

[...]	Eu tenho <i>sex-appeal</i>
Fica ligado no <i>link</i>	Saca só meu <i>background</i>
Que eu vou confessar <i>my love</i>	Veloz como Damon Hill
Depois do décimo <i>drink</i>	Tenaz como Fittipaldi
Só um bom e velho engov	Não dispense um <i>happy end</i>
Eu tirei o meu <i>green card</i>	Quero jogar no <i>dream team</i>
E fui pra Miami Beach	De dia um macho <i>man</i>
Posso não ser <i>pop-star</i>	E de noite, <i>drag queen</i> ...
Mas já sou um <i>nouveau-riche</i> ...	
[...]	Venha provar meu <i>brunch</i>
	Saiba que eu tenho <i>approach</i>
	Na hora do <i>lunch</i>
	Eu ando de <i>ferryboat</i> ...

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/zeca-baleiro/43674/>. Acesso em: 20/4/2012.)

(Imagem XVII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 324)

Nesse caso específico, situado na Unidade 4, nominada “História Social do Arcadismo”, no capítulo 6, “Formação de Palavras”, cujo enfoque dado pelo livro se baseia no eixo “Língua: reflexão e uso” por mais que haja uma dissonância acerca de ser ou não o gênero discursivo “Letra de Música” um gênero literário, nesse trabalho, em função do tratamento dado pelo livro didático analisado de assumir cantigas, cânticos e letras de música em posição de produção literária, manteve-se o mesmo tratamento nas análises. Com isso, o texto “Samba do Approach”, de Zeca Baleiro (p.324) será tratado como produto artístico cultural literário. Curioso refletir sobre o gênero e seu subgênero, o “Samba”, pois é um notório crítico social, que faz uso da ironia e da ginga malandra para se contrapor às marginalizações, mas nada sobre isso é levantado pelo livro, haja vista que o gênero e o subgênero são sequer anunciados ou abordados.

Consoante o exposto no texto, acessa-se um horizonte de ratificação do feminino como materialmente induzido, haja vista que o sujeito busca impressionar sua “love” (p.324) exibindo para elas o seu acesso às experiências e aos consumos cosmopolitas, assinalando, ainda, serem indicadores de distinção social, como “*ferryboat*” e “*casa hi-tech*”, por exemplo. É o discurso da prosperidade sendo utilizado como ferramenta de sedução, já que o eu-lírico é um “*nouveau-riche*” com “*sex-appeal*”, muito “*background*” e “*savoir-faire*”, logo, vantagens materiais. É possível que a autoria aqui produza uma crítica à sociedade de consumo, a precificação das pessoas, das relações, dos sentimentos, já que é característica genérica do “Samba” dizer pelas entrelinhas, pelas inversões, pela ironia fina, sutil e refinada. Contudo, o livro alija as possibilidades de o alunado concluir isso autonomamente, pois não debate o gênero, não problematiza o discurso presente na música, enfoca somente a identificação dos estrangeirismos.

Por sua vez, o que chama atenção no texto são as possibilidades de exploração das masculinidades, haja vista que o eu-lírico se apresenta com marcadores de gênero masculino, como na passagem “já sou **um** *nouveau-riche*”, com o artigo sem marcação de feminino, portanto masculino. Mas, nos versos sequenciados “De dia **um** *macho man*/e de noite, *drag queen*...” percebe-se uma quebra do paradigma heteronormativo, pois o mesmo eu-lírico que faz uso para encantar e seduzir com seu aparato financeiro pode ser entendido pelas estruturas hegemônicas como heterossexual e, talvez, não o ser. Inclusive, pelo fato de o interlocutor ser marcado pela igual ausência de marcador feminino, como se lê no verso “fica **ligado** no *link*/que eu vou confessar *my love*”, ou seja, o eu-lírico pode estar confessando sua homoafetividade.

Contudo, nenhuma menção a isso é abordada pelo livro didático. Assim, é possível que o texto trate de uma relação homoafetiva e de um caráter interesseiro desse outro homem a quem o eu-lírico se dirige. E mais, ao enunciar que à luz do dia age como “*um macho man*” e à noite como “*drag queen*”, sem marcador de artigo, o texto pode estar abordando a vida dupla de vários homens, que buscam se adequar ao padrão hegemônico em suas vidas, pessoais e profissionalmente, à luz da sociedade. Isso pode significar masculinidades flúidas que escondem suas formas de ser homo ou biafetivas, por exemplo, para momentos e espaços de maior aceitação e sigilo, como a noite, as casas noturnas, os espaços *queer* em geral. E, também, essa “noite” pode ser, justamente, uma metáfora para a escuridão setenciada pelo padrão hegemônico às formas de ser não normalizadas.

Acrescente-se, ainda, que a menção à “*drag queen*” pode tanto se relacionar à performance profissional quanto à travestividade, já que, à época, a discussão sobre a diferenciação dos termos e das performances não estava consolidada. Bem como pode concernir a uma bissexualidade, em que o dia e a noite simbolizam performances do sujeito. Logo, vê-se uma riqueza temática que é negligenciada pelo livro, ficando emudecida por intento da autoria do livro didático, a qual faz uso do texto unicamente para abordar estrangeirismos:

Professor: Sugerimos que, depois da atividade, toda a classe discuta quais dos estrangeirismos da canção podem ter seu uso considerado abusivo e por quê. Sugerimos também promover a reflexão e um debate rápido com a classe sobre a conveniência e os efeitos de sentido do uso dos estrangeirismos, se a incorporação desses usos constitui enriquecimento ou prejuízo para o idioma, etc.

Em cada verso da canção há uma palavra estrangeira. Algumas delas já foram incorporadas à língua portuguesa e podem ser consideradas neologismos ou estrangeirismos. Em grupo, troque ideias com os colegas sobre o assunto e façam o que é pedido.

1. Montem uma tabela, distribuindo em colunas as palavras estrangeiras utilizadas na canção, o significado que elas têm e frases em que poderiam ser empregadas. Observem, como exemplo, a palavra *light*: Respostas pessoais.

Palavra	Significado	Exemplo de emprego
<i>light</i>	leve, sem gordura	Só como alimentos <i>light</i> .

2a. Ironizar o abuso do uso de estrangeirismos, supondo que assim mostram cultura e erudição.

2. Discutam e levantem hipóteses:
 - a) Que efeito de sentido o autor da canção pretende construir ao utilizar tantas palavras e expressões em inglês?
 - b) Que explicação pode ser dada para o uso tão
3. Alguns estudiosos da língua portuguesa condenam o uso de estrangeirismos, enquanto outros o veem como inevitável. Qual é a opinião

pida incorporação ao vocabulário dos usuários da língua portuguesa no Brasil? Resposta pessoal.

(IMAGEM XVIII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 325)

Nesse caso em específico, a materialidade visual não é cais para uma ancoragem ratificadora ou mesmo de retificação dessa imagem, pois apresenta somente a fotografia do Zeca Baleiro, ainda que o próprio uso de um *blazer* possa ser considerado uma afirmação de classe social. E mais, percebe-se que o texto está posicionado em um lugar do livro voltado à

“História Social do Arcadismo”, sendo essa a totalidade da Unidade 4, mas qual a relação desse texto com o propósito da unidade ou do capítulo? Em havendo um enfoque sociológico, qual razão leva os autores a não direcionarem lentes sociais à experiência com a letra de música em glosa? E quais as proximidades temáticas entre essa letra de música e as produções árcades? Que convergências sociais, temáticas, estéticas e composicionais podem ser identificadas? O texto se esquivava desse trabalho.

Por outro lado, o livro ainda selecionou para sua coletânea textos em que o feminino é explorado a partir de sua condição enamorada, apaixonada, mantendo-se, porém, a imagem de fraqueza, passionalidade e dependência culturalmente normalizada às mulheres (SILVA, 2015)

A fim de nitidificar o explanado, na Unidade 1, “A Literatura na Baixa Idade Média”, em seu Capítulo 5, intitulado “A Linguagem do Trovadorismo”, construído para atender ao eixo da Literatura, tem-se o texto “Mar de Vigo”, de Martim Codax (p.61):

TEXTO I

Ondas do mar de Vigo , se vistes meu amigo ! e ai Deus, se verrá cedo!	<i>Ai ondas do mar de Vigo, se vistes o meu amigo, dizei-me: voltará cedo?</i>	
Ondas do mar levado, se vistes meu amado! e ai Deus, se verrá cedo!	<i>Ondas do mar levantado se vistes o meu amado, dizei-me: voltará cedo?</i>	
Se vistes meu amigo, o por que eu suspiro! e ai Deus, se verrá cedo!	<i>Se vistes o meu amigo, aquele por quem suspiro dizei-me: voltará cedo?</i>	
Se vistes meu amado por que ei gram cuidado! e ai Deus, se verrá cedo!	<i>Se vistes o meu amado, que me pôs neste cuidado, dizei-me: voltará cedo?</i>	

(Martim Codax. In: *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. Org. e adaptação da linguagem por Natália Correia. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1998. p. 68-9.)

amigo: namorado.
Vigo: cidade litorânea da região da Galícia, na Espanha.

✿ O mar nas encostas de Vigo, na Galícia.

(IMAGEM XIX - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 61)

Com base no poema, o qual traz um homem edificando uma voz feminina, encontra-se uma mulher que sofre a distância e a demora no regresso do seu amado:

23) “*Ai ondas do mar levantado,
Se viste meu amado,
Dizei-me: voltará cedo?*” (p. 61).

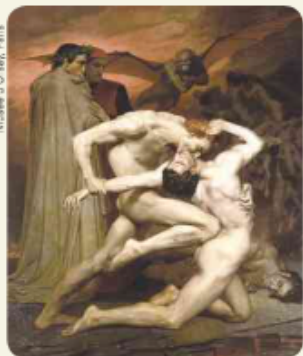
Sobre esse eu-lírico, faz-se imprescindível aclarar que, em atenção ao gênero, sabe-se se tratar de uma mulher à espera de homem, pois assim eram essas cantigas de amigo, cabendo essa noção de gênero social do enunciador apenas pelas características do gênero

discursivo (MOISÉS, 1974). Todavia, no tratamento ofertado ao texto, o livro se furta da responsabilidade desse dizer, de modo que recai à figura docente socializar esse informe. Entretanto, há outra possibilidade adicional interessante: explorar o poema pelo viés das relações amorosas não heteronormativas, pois, gramaticalmente, nada impede que se trate de um masculino clamando por outro. Obviamente, pelo construto do manual, o livro não incorre nesse êxito, mas fica aberta a possibilidade da mediação docente alargar a experiência de leitura da discência nesse sentido, refletindo a vida desse texto na Idade Média e, certamente, no presente.

A figura feminina tem posição suplicante diante do destino. Dirige-se ao mar que levou seu amado em uma nau a perguntar se ele já regressa, se demora, se está bem cuidado... Define-se pela espera, pela condição de rogar pela volta sadia de seu afeto. Noutras palavras, é a mulher o porto seguro de seu homem, que é aventureiro, agentivo e heroico ao enfrentar as incertezas do mar levantado, enquanto essa amante é dócil e obediente a sua espera – masculino e feminino prototípicos (SILVA, 2015). Contudo, essa também é uma realidade que precisa ser apreciada consoante aspectos extraverbais, haja vista serem essas posições sociais de masculino e de feminino uma resposta ao modelo societário demasiado machista e patriarcal do século XV, retomando o livro didático também como um documento histórico que faz dos seus textos igualmente históricos e artísticos e documentais etc., o que demanda uma exploração temático-discursiva do texto por parte do livro, mas que é negligenciada, omitida pela escolha de *Português: Linguagens* de dirigir a atenção do alunado para as “regras do amor cortês” e a “função do paralelismo nas cantigas” (p.62). Por meio dessa manobra, o livro didático se esquia de um trabalho discursivo que possa descortinar a realidade dos papéis sociais de gênero daquela época, possibilitando que figure sem problematização essa visão frágil e dependente do feminino – qual já fizera em vários outros momentos.

Além disso, no texto “A Divina Comédia”, de Dante Alighieri (p.119), situado na Unidade 2, “História Social do Classicismo”, no Capítulo 1, apresentado como “A Linguagem do Classicismo Renascentista”, há o seguinte contexto exposto no livro via excerto:

TEXTO I



Modelo d'Orléans, Paris

■ **Dante e Virgílio** (1850), de William Bouguereau.

eloquência: capacidade de falar, exprimir-se e convencer com facilidade.

A *Divina comédia* é uma obra de transição da Idade Média para o Renascimento, período em que o pensamento predominante foi o *humanismo*. A personagem principal é o próprio Dante, que ficcionalmente passa pelo inferno, pelo purgatório e pelo paraíso — os três mundos pós-morte, de acordo com a visão católica — em busca de sua amada, Beatriz. Em sua jornada até o paraíso, onde se encontra Beatriz, é amparado por seu mestre, Virgílio, poeta latino.

“Então, tu és Virgílio, aquela fonte que expande de **eloquência** num largo rio?”
— perguntei-lhe, baixando humilde a fronte.

“Dos outros poetas honra e desafio valham-me o longo esforço e o fundo amor que ao teu poema votei anos a fio.

Na verdade, és meu mestre e meu autor;
ao teu exemplo devo, deslumbrado,
o belo estilo que é meu só valor.”

(São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1976. p. 88.)

(IMAGEM XX - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.119)

No trecho da obra da Renascença italiana, tem-se a figura corajosa, bravia, destemida e heroica do homem apaixonado que tudo é capaz de enfrentar por sua amada, ao passo em que há uma mulher alvo desse sentimento que é indefesa, vulnerável, frágil e dócil, passional em sua condição, à espera de ser salva por seu amante. Sendo assim, aclara-se, novamente, a opção de *Português: Linguagens* por compor sua coletânea textual com exemplares que reforçam uma materialidade ideológica hegemônica de manutenção dos protótipos imaginários de gênero social: homem como autônomo e mulher como dependente (SILVA, 2015).

Complementarmente, vejamos:

24) “Então, tu és Virgílio, aquela fonte

Que expande de eloquência num largo rio?” (p.119).

Nesses dois versos que compõem o fragmento levado à leitura do alunado pelo livro didático está clara a característica da personagem masculina de ser uma força, um talento, uma ação sobre o mundo, agentivo, criativo e modificador do meio a sua vontade, já que Dante segue essas pegadas de Virgílio. Tal expressão modelar do gênero dialoga com as palavras do próprio livro didático, o qual discursiviza sua opinião à leitura da discência aclarando que o próprio Dante “passa pelo inferno, pelo purgatório e pelo paraíso – os três mundos pós-morte, de acordo com a visão católica – em busca de sua amada, Beatriz” (p.119). Em suma, a posição discursiva assumida pelo livro é a de reconhecer as virtudes do

herói dantesco, mas não problematiza a condição de Beatriz naquele momento histórico e usa o texto como pretexto para o estudo das formas neoclássicas na poesia renascentista, preferindo, por mais uma vez, associar livremente a imagem feminina à fraqueza, à dependência, à passionalidade.

Adicionalmente, conferindo destaque ao aspecto icônico, na imagem, vê-se um jogo corporal de Dante e Virgílio que poderia suscitar a dúvida: estão se beijando? Provavelmente não. Contudo, não seria um gancho para explorar a nudez no Classicismo? Também para falar sobre os corpos nus e sobre as relações entre homens na Antiguidade Clássica, quando o sexo entre duas pessoas de biologia masculina não era essencialmente considerado uma perversão (AMBROSINO, 2017) ou uma pecaminosidade nefasta? E pessoas do mesmo gênero?

Apesar de todo um potencial de debate, o livro decide por omitir-se das questões sociais que envolvem o texto tanto em seu marco temporal de produção quanto no deslocamento que o traz à leitura contextualizada na atualidade, pelo alunado adolescente no Ensino Médio regular, haja vista fazer uso do texto simplesmente para o visto a seguir – aspectos formais e identificações:

- 3b.** Resposta pessoal. Professor: Estimule os alunos a refletir sobre as imagens, a sonoridade e a expressividade de cada um dos poemas. Contudo, nessa comparação é preciso considerar que o poema de Camões é original, ao passo que o de Petrarca é uma tradução do italiano para o português.
1. No texto I, Dante está no inferno e encontra Virgílio, poeta que viveu na Roma antiga, entre 71 e 19 a.C., e escreveu a epopeia *Eneida*.
 - a) O que Virgílio representa para Dante?
Virgílio é, para Dante, fonte de inspiração e modelo literário.
 - b) Identifique no texto a expressão que demonstra a preocupação de Dante em imitar os clássicos.
ao teu exemplo devo, deslumbrado / o belo estilo que é meu só valor
 2. Os humanistas italianos, entre os quais Dante e Petrarca, criaram a *medida nova*, uma métrica diferente da usada na Idade Média. Criaram também o *soneto*, um tipo de composição poética que vem sendo cultivado até os dias de hoje.
 - a) Faça a escansão do 1º verso de cada um dos textos. Qual é a métrica da medida nova?
Dez sílabas poéticas, ou seja, o verso decassílabo.
 - b) Os textos II e III são típicos *sonetos italianos*. Como são organizados os 14 versos do soneto?
Em duas quadras (estrofes de 4 versos) e dois tercetos (estrofes de 3 versos).
 - a) Identifique no poema de Camões os versos que têm correspondência com estes versos de Petrarca:
 - "Temo e espero e do ardor ao gelo passo"
Que em vivo ardor tremendo estou de frio.
 - "E voo para o céu e deço à terra"
Estando em terra, chego ao céu voando
 - "E nada aperto e todo o mundo abraço"
O mundo todo abraço e nada aperto
 - b) Às vezes, quando um poeta imita outro como meio de exercitar-se tecnicamente, pode acontecer de o novo poema ser melhor do que aquele que lhe serviu de inspiração. Compare os dois sonetos. De qual deles você gostou mais? Por quê?
 4. Os versos transcritos na questão anterior, bem como outros versos dos poemas de Petrarca e Camões, são construídos a partir de oposições de ideias. Essas oposições sustentam as ideias dos dois poemas, nos quais se manifestam os sentimentos do eu lírico pela mulher amada.

Camões: um plagiador?

A noção de *plágio* ganhou força somente a partir do Romantismo (século XIX), quando os artistas, sentindo-se "gênios" ou "escolhidos", começaram a cultuar o próprio eu e passaram a dar grande valor à noção de *autor* e de originalidade de uma obra de arte. Antes disso, era comum um poeta imitar outro, a quem tomava por mestre, como forma tanto de homenageá-lo quanto de exercitar e desenvolver técnicas poéticas próprias.

3. Cerca de 150 anos separam o soneto de Petrarca do soneto de Camões. Assim como Dante imitou o poeta latino Virgílio, Camões imitou Dante e Petrarca, os quais considerava seus mestres. Assim, entre os poemas de Camões e Petrarca, notam-se várias semelhanças.



Obra de Vincenzo Danti, artista do Renascimento florentino.

a) Qual é a figura de linguagem que traduz essa oposição? *A antítese.*

b) Reconheça em cada um dos poemas outros dois empregos dessa figura de linguagem.

Petrarca: entre outros, lírico/soneto, idílio/amo, morte/vida; Camões: entre outros, choro/riso, fúria/riso, desavore/avoreto.

LITERATURA

c) O que o emprego reiterado dessa figura expressa quanto aos sentimentos do eu lírico pela mulher amada? *O eu lírico revela estados contraditórios da alma, sente-se confuso.*

d) Deduza: O eu lírico é correspondido amorosamente? *Provavelmente não.*

5. As duas estrofes do texto IV pertencem ao poema *Os lusíadas*, de Luís de Camões. Na primeira, Baco, deus da mitologia grega, fala com indignação dos ousados feitos portugueses.

a) Qual é a ousadia cometida pelos portugueses? *A ousadia de conquistar o mar desconhecido (o Oriente) "com vela e remo".*

O medo de os homens superarem os deuses. Éis uma visão nitidamente humanista, pois o homem é considerado capaz de superar todas as dificuldades.

b) Qual é o medo de Baco? Por que se pode depreender desse episódio uma visão *humanista* ou *antropocêntrica*?

6. A segunda estrofe do texto IV dá um matiz religioso aos feitos dos navegantes portugueses, que, sendo cristãos, travaram lutas sangrentas e mortais contra os mouros (muçulmanos).

a) Que importância esses navegantes têm para a nação portuguesa?

b) Que sentimento o poeta deixa transparecer nesses versos? *Um sentimento patriótico, nacionalista.*

6a. Eles não consideram heróis de Portugal, pois expõem-se às fúrias do país e...

(IMAGEM XXI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.121)

Com base no averbado, compreende-se que *Português: Linguagens* consiste em um enunciado concreto que se compõe a partir de uma coletânea de outros, é um texto costurado a partir de outros, mas cuja linha que urdiu essa unidade se encontra na afinidade ideológica. Ou seja, o livro didático conclamou vozes com as quais estabelece muito mais um diálogo em que se refletem mutuamente do que se refratam pontos de vista. Então, parte-se de que “todo enunciado concreto é obrigatoriamente dialógico. Um enunciado concreto, porém, pode ser monofônico ou polifônico, a depender de como são mobilizadas as diversas vozes e posicionamentos discursivos no interior da sua construção” (MOLON & VIANNA, 2012, p.153), o que nos leva a perceber que em diversos aspectos *Português: Linguagens* buscar confeccionar uma monofonia acerca do feminino, já que aciona vozes que articulam uma mesma apreciação àquele gênero humano. Para tanto, ilustra-o por meio de performances demasiado semelhantes e reafirmadoras de um mesmo paradigma hegemônico sobre o ser mulher, que diz mais do feminino almejado pelo masculino do que efetivamente apresenta as feminilidades da vida vivida (BEAUVOIR, 2019).

Ainda sobre o feminino, parece substancial destacar que o livro faz uso de outras estratégias para ir dando forma ao feminino prototípico que busca asseverar. A exemplo disso, tem-se no texto “Chica da Silva: a escrava que virou rainha” (p.300), de autoria do próprio livro didático, uma apresentação da personagem Chica da Silva que induz a uma apreciação

valorativa dessa mulher baseada em elementos caracterizadores que, além de depreciarem sua imagem, negam, pela omissão, todo o processo constitutivo da história, dos desafios, das vitórias, das humilhações e das lutas que essa figura representa contra a escravização dos negros, contra o patriarcalismo, contra o machismo estrutural, contra a corrupção pública, contra os abusos clericais e contra as hipocrisias da sociedade colonial brasileira. Esse texto não atende às características de forja do corpus, por não ser literário, mas é válido à leitura para melhor comprovar os movimentos discursivos realizados pelas autorias de *Português: Linguagens*, atuando como um asseverador das constatações analíticas apresentadas, como bem se verificará.

Esse texto está disposto na Unidade 4, focado na “História Social do Arcadismo”, no Capítulo 4, “O Arcadismo no Brasil”, cuja orientação didática advém do eixo da Literatura, e por uma miscelânea de semioses sobre a personagem Chica da Silva, verifica-se uma engenharia didática de gênero social e de feminilidade no Brasil árcade, mas também na contemporaneidade, haja vista evocar as releituras estéticas e temáticas produzidas pelas adaptações televisivas e cinematográficas, possibilitando, ainda uma exploração aliada entre gênero, classe e raça no Brasil.

A saber:

Chica da Silva: a escrava que virou rainha

No século XVIII, em Minas Gerais, em meio à febre da exploração do ouro e dos diamantes, ocorre uma curiosa história de amor. O rico contratador de diamantes João Fernandes apaixona-se pela escrava Chica da Silva e se curva aos seus mais insólitos desejos, como, por exemplo, o de construir um grande barco para que ela navegasse numa lagoa, já que não poderia fazê-lo no mar.

As relações entre o contratador e a negra scandalizavam a aristocracia local, dando margem à implacável perseguição política movida pelo Conde de Valadares contra João Fernandes, que foi obrigado a regressar a Portugal, deixando Chica no Brasil.

Essa história já foi contada no cinema por Cacá Diegues, no filme *Xica da Silva* (1976), em música de Jorge Benjor e na televisão, em novela com roteiro de Walcyr Carrasco.



• Cena do filme *Xica da Silva*.

Xica da Silva. Direção: Cacá Diegues. 1976/Event Collection/Grupo Kinotone

(IMAGEM XXII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.300)

Identificar a figura feminina protagonista do texto como “escrava”, dada a “insólitos desejos”, “negra”, e de comportamento “escandalizador” da sociedade (p.300) parece induzir a leitura à produção de significados apreciativo-valorativos que depõem contra essa figura caracterizada pelo livro. A discursivização dessa performance de feminino se faz confeccionada por meio de atributos que a posicionam como representação humana reprovável, haja vista que nada no texto de Cereja e Magalhães elogia ou advoga em favor de Chica da Silva – uma ex-escravizada que virou rainha, abrindo precedentes para uma

mudança do lugar social da mulher negra no Brasil.

Inclusive, no tocando ao oposto binário, o masculino, vê-se que o texto ostenta um discurso de diminuição da relevância da protagonista, já que a “implacável perseguição política” (p.300) é dirigida ao seu amante, João Fernandes, dando a entender que a sua relação com Chica criava problemas apenas para ele, omitindo todo o preconceito, todas as execrações e barbaridades vividas por essa mulher que, além de afrontar uma sociedade racista, buscava denotar poder e autonomia em uma sociedade avessa ao poderio e à agentividade feminina. Logo, esse arranjo de fatos deslocados e alocados sob uma sintaxe discursiva pautada por silenciamentos estratégicos induz o leitor à compreensão de que Chica da Silva foi um malefício à vida de João Fernandes, que foi “obrigado a regressar a Portugal”, abandonando seus negócios, sofrendo sanções financeiras, repreensão pública por parte da Coroa e voltando humilhado à metrópole. E a vida de Chica foi “um mar de rosas”? Ela foi apenas uma mulher aproveitadora, caprichosa, interesseira e que usa dos artifícios da paixão para “curvar” (p.300) seu amante aos seus gostos escandalosos? Mas por qual motivo *Português: Linguagens* não esclarece que “escandaloso” no contexto de Chica da Silva é uma vida alicerçada na liberdade, na autonomia, na cidadania, no arbítrio próprio para as mulheres, exatamente como hodiernamente se tem garantido na letra da lei e ainda tanto se luta por concretizar? Escolhas... omissões... silenciamentos... induções apreciativas... ideologização predatória em sustento ao *status quo* opressivo.

No mesmo sentido, o material didático ainda agrega ao texto verbal um *frame* do filme “Chica da Silva”, de Cacá Diegues (p.300), lançado em 1976, em que se encontram as personagens de Chica da Silva, em vestes de cores vivas, em tons de vermelho, amarelo e branco, em uma clara referência à majestade do Candomblé, ladeada pela personagem de João Fernandes, em trajes *clean*, em tons de *nude*, branco gelo, branco neve, detalhes em dourado e carmim, ambos cercados por mais quatro personagens coadjuvantes trajadas à semelhança de Chica, alegorizando a cultura do terreiro e das religiões de matrizes africanas, as quais são expressões de deferência, respeito e culto aos orixás e ao passado mítico que corporifica toda a liturgia ritualística das celebrações e festas desse culto. Entretanto, a composição discursiva verbo-visual icônica está vinculada ao processo avaliativo e apreciativo conclamado pela materialidade verbal, que agrega tantas depreciações à figura da Chica (FERNANDES, 2004). Tal envergadura pode ser direcionada, ainda, às culturas provenientes das matrizes africanas presentes no Brasil, reforçando não apenas o estatuto opressor de cultura de menor valia em comparação ao marco eurocêntrico que norteia as discussões contraproducentes e eugênicas

sobre alta cultura e possíveis inversos, mas age também propalando bases à violência racial, já que à Chica é direcionada uma discursivização negativadora, o que pode fomentar igual apreciação a tudo o que essa personagem significa: a cultura africana, a negritude.

Adicionalmente, uma exploração da composição verbo-visual icônica ainda permite traçar outros diálogos estabelecidos a partir do encontro com a materialidade verbal. Tal questão advém do fato de que a depreciação instigada pelo texto criado e ofertado por *Português: Linguagens* à apreciação do alunado orienta à valoração negativa de Chica da Silva – e, conseqüentemente, de tudo o que compõe sua identidade: como sua cultura, sua religião *etc.* – e ao reconhecimento positivo da figura masculina de João Fernandes, homem branco, de ascendência europeia, cristão, católico. Essa orquestração encontra respaldo na composição cromática da cena selecionada para ilustrar o texto verbal, haja vista que o masculino traja branco, uma cor acionada pelo Cristianismo para referenciar a luz, o divino, o celeste, o angelical, o bem, o bom, a santidade, enquanto Chica da Silva apresenta-se majoritariamente em vermelho, cuja mesma matriz religiosa significa como cor das chamas do inferno, do sangue de Cristo derramado pelos infiéis, da violência, e amarelo: a riqueza do ouro, a realeza (GREEN, 2015).

Além disso, popularmente, no presente contexto social e histórico do século XXI, o vermelho aplicado ao feminino também tem apreciações pejorativas, como a cor da sedução carnal, não sendo recomendado a moças e mulheres de boa índole e família, a exemplo do batom vermelho como indicação de “mulher vulgar”, o esmalte vermelho como identificador de “mulher puta” e a roupa vermelha, principalmente vestidos, blusas decotadas ou saias com fendas, como apontadora de “mulher da vida” (GUEDES, 2015). Ou seja, seguindo uma perspectiva dialógica de compreensão da cultura popular como um emaranhado de conexões interdiscursivas, as quais sobrepõem uma cena sobre outra, um discurso sobre outro, uma apreciação valorativa sobre outra, orquestrados pelas experiências contextuais de cada evocação na vida vivida, vê-se que o livro didático em análise projeta blasfematoriamente uma clara indução ao alunado à forja de um ponto de vista aviltante contra mulheres, e mulheres negras, mas também mulheres negras do Candomblé, mulheres na contramão do socialmente estabelecido, e mulheres “escandalizadoras” da ordenação societária (p.300), bem como das matrizes e referências culturais imbuídas nessas representações. Logo, evidencia-se a presença de um Machismo Estrutural condicionante e capilarizado pela Ideologia do Cotidiano (VOLÓCHINOV, 1988), a partir de atravessamentos que buscam projetar nos sujeitos orientações ideológicas homogeneizadoras de suas visões de mundo. Mas, pode uma

cor ter tais sentidos ou são seus leitores que os apregoam? Todos os usos dessas cores se resumem a isso? O Manto da Rainha da Inglaterra, o capus da Chapeuzinho Vermelho, o tailleur da Ministra Rosa Weber do Supremo Tribunal Federal são lidos com esses significados de vermelho? Decerto que não. Toda homogeneização é míope.

Faz-se válido acrescentar que esse texto é utilizado apenas para exemplificar a literatura arcadista, não havendo qualquer trabalho com ele, seja de leitura seja de quaisquer outras naturezas, pois o que vem a seguir são biografias de autores árcades – Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga. Logo, o texto fica “alocado” sem uma real utilidade ou direcionamento.

Contudo, ainda sobre a índole e o comportamento feminino, *Português: Linguagens* disponibiliza outras caracterizações à leitura de que o utiliza na mediação das práticas de ensino. Como exemplo disso, e para dar clareza de que se trata de uma abordagem universal no livro, traz-se o texto não literário (não parte efetiva do *corpus*, mas componente satélite.) “Por que a gente pisca”, do Mundo Estranho (p.297), o qual é apenas um pretexto para exercícios de morfologia, em que se tem uma pequena série de curiosidades sobre o corpo humano, sem qualquer diferenciação ou alusão a gêneros humanos. Não obstante essa universalização dada pela materialidade verbal, a visual ilustra um olho feminino, com expressão suave, invólucro orbital e supercílio característicos e uso de maquiagem delineadora de cílios e esfumaço sombreador das pálpebras. E qual a razão para essa ilustração? Talvez seja o fato de Mundo Estranho abordar a atividade muscular de piscar a partir do choro, da produção de lágrimas:

EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 5.



Por que a gente pisca?

A gente dá cerca de 25 mil piscadas por dia, e todo esse esforço serve para espalhar lágrimas pelos olhos. Eles precisam ser mantidos úmidos e lubrificados o tempo todo para se protegerem de corpos estranhos, como poeira. As lágrimas são produzidas por glândulas e se espalham pelos olhos por meio de dois pequenos canais, os dutos lacrimais. Por dia, uma pessoa adulta produz de 1 a 2 litros de lágrimas — sem contar as derramadas no choro. Haja piscada para dar vazão a esse aguaceiro!

(Mundo Estranho, nº 72.)



1. Forme uma família de palavras a partir do radical da palavra *aguaceiro*. aguar, aguada, aguada, aguar, aguaceiro, aguaceiro, aguaceiro, etc.
2. Identifique no texto uma palavra formada a partir de uma variação do radical da palavra *lágrima*. lacrimas
3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal *espalham*, empregada no texto. espalh-, a, espalham, respectivamente
4. Na palavra *úmidos*, o morfema o indica gênero masculino.
 - a) O que indica o morfema *s*? número (plural)
5. Indique a alternativa em que o elemento mórfico destacado está classificado incorretamente:
 - a) olhos – desinência nominal de número
 - b) precisam – desinência verbal número-pessoal
 - x c) adulta – desinência verbal modo-temporal
 - d) poeira – sufixo

(IMAGEM XXIII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 297)

Então, será que a visualidade orientando a leitura do alunado para associar o texto de *Mundo Estranho* ao olho feminino tem a ver com o choro? Com a produção de lágrimas? Mas apenas o feminino chora? Somente as mulheres lacrimejam? Diante disso, assumindo a compreensão bakhtiniana de que a significação não está contida no elemento significante, mas sim na enunciação e no acontecimento do enunciado concreto, por meio do encontro dos aparatos linguísticos com os extralinguísticos (VOLÓCHINOV, 1988), verifica-se que o manual operou um deslocamento de sentido para as lágrimas abordadas pelo texto verbal por meio do verbo-visual icônico. Tal movimento se dá pela associação já muito evidenciada por Silva (2015) de que ao feminino são atribuídas características como a fraqueza, o medo e a vulnerabilidade, em cujas situações de demonstração desses traços comumente se fazem presentes as lágrimas. Também as lágrimas estão associadas a situações emocionais, lembrando-se que o feminino é alvo constante de caracterizações do tipo “passional”, “emotivo” e “sentimental” (SILVA, 2015).

Adicionalmente, o próprio direcionamento icônico para o feminino por meio de um olho que está adornado com artifícios de maquiagem já muito depõe sobre um direcionamento social de leituras sobre as performances humanas, sendo esse modo de ler fiduciário da ideologia do cotidiano que muito nos estigmatiza o horizonte de visão (VOLOCHINOV, 1988). Desse modo, até mesmo a mera indução ao feminino pelo icônico, da forma como o livro faz, é um prato cheio às explorações identitárias que poderiam ser tratadas no livro e que podem ser abordadas pela docência.

Sendo assim, do aspecto fisiológico para o comprobatório de “fraqueza de gênero” (BEAUVOIR, 2019) é o deslocamento de sentido operado por *Português: Linguagens* em um texto cujo discurso em nada apontava para questões de gênero social ou comportamento social humana, mas tão somente a exposição do funcionamento ordinário do corpo. Portanto, aclara-se um intento hercúleo de promoção da educação de gênero em que, ao invés de se educar para a legitimidade da equidade, do respeito irrestrito e da superação das adversidades genéricas promovidos por reflexões e aconselhamentos às novas gerações (ADICHIE, 2017), o que atenderia ao preconizado nos documentos norteadores da educação de então, qual também sacramentavam as questões de gênero no crivo do PNLD, o livro segue na direção oposta, como reafirmador das violências engendradas pela engenharia social de gênero que renega aos femininos o posto de submissão à masculinidade hegemônica (BOURDIEU, 2019).

Por fim, é relevante oportunizar que esse texto se encontra na Unidade 3, “Barroco: a Arte da Indisciplina”, no seu Capítulo 1, “A Linguagem do Barroco”, cujos trabalhos são guiados pelo eixo “Interpretação de Texto”. Logo, tem-se uma unidade igualmente voltada ao estudo da literatura, pois o foco curricular dado tem por epicentro a literatura de estética barroca, da mesma forma que o sobre Chica da Silva, concernente ao Arcadismo, e o sobre a Divina Comédia, acerca do Classicismo. Logo, demandam-se, em comum, uma exploração textual que oriente os leitores-educandos à percepção dos movimentos composicionais, estéticos e temáticos realizados pelos autores, compreendendo-se esses textos como respostas a outros, geradores de réplicas e tréplicas, a compor um panteão cultural que jamais se dissocia da cultura, do extralinguístico igualmente interdiscursivo. Desse modo, em quaisquer dos eixos do livro, “Literatura”, “Produção de Texto”, “Língua: Uso e Reflexão” ou “Interpretação de Texto”, não há prática de ensino da língua verdadeiramente edificado se são desprezadas as realidades dos discursos nos seus acontecimentos à época de suas produções e por toda a sua circulação, acompanhando os deslocamentos no tempo e no espaço vividos por esse texto/discurso, já que somente dialogando com o tempo e o espaço, com esses contextos, os sentidos se constituem sem anacronismo.

Continuando o trabalho de atribuição de características ao feminino, o livro traz o texto “Lili, a ex”, do Caco Galhardo (p.242), também situada na Unidade 3, respondente ao “Barroco: a Arte da Indisciplina”, mas no Capítulo 6, “A Expressão Escrita: ortografia – divisão silábica”:



Resposta pessoal. No 2º quadrinho, a expressão “quilômetros de distância” indica distância; logo, de acordo com a norma-padrão, deveria ser empregada antes da preposição “em vez da forma verbal R2: “o quilômetros de distância”.

(Folha de S. Paulo, 21/11/2011.)

242

Imagine que você fosse revisor do jornal e essa tira chegasse às suas mãos antes de ser publicada. Você faria alguma recomendação de mudança ortográfica ao autor da tira?

2. Quando se faz referência a tempo passado, é redundante o acréscimo do advérbio *atrás*; ou se usa na frase apenas *há* ou se usa apenas *atrás*. Leia o texto a seguir e depois, considerando essa informação, indique como ficaria a primeira frase, se o narrador tivesse optado pelo emprego de *há*.

Alguns anos atrás, um iogue indiano chamado Rao chocou o mundo ao dizer que iria fazer uma demonstração pública de como andar sobre a água. Na presença de 600 testemunhas ao redor de uma

piscina de 2 metros de profundidade em Mumbai, na Índia, ele entoou mantras, pôs o pé direito na água, depois o esquerdo... e afundou imediatamente.

(Adaptado de “54 histórias inacreditáveis”, in: Mundo Estranho, n° 53.)

Há alguns anos, um iogue...

3. Reescreva as frases a seguir, completando-as com *mal* ou *mau*, conforme convier. Na dúvida, adote esta regra prática: *mal* é oposto de *bem*; *mau* é oposto de *bom*.

- a) O jogador caiu de ☐ jeito. *mau*
b) Hoje me levantei ☐-humorado. *mal*
c) Ele é ☐-educado e ☐criado. *mal, mal*
d) O muro ruiu, porque foi ☐ construído. *mal*

(IMAGEM XXIV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.242)

De início, identifica-se que o texto nada tem a ver com as produções de estética Barroca, bem como, avaliando as questões destinadas pelo livro didático à tirinha, que quaisquer alusões, comparações ou movimentos de aproximação são executados, sendo, portanto, uma ilha dentro da unidade temática. Assim, enfocando o feito dos autores do livro sobre a tirinha, tem-se que o trabalho de leitura desse texto verbo-visual de autoria masculina reflete uma visão não apenas masculinizada sobre a mulher, mas demasiado machista, patriarcal e chanceladora do senso comum acerca das relações heteroafetivas: o da mulher paranoica. Isso reclama à leitura uma série extrapolações à materialidade discursiva, pois a sua leitura demanda diálogos com outros textos, com outras realizações e realidades discursivas presentes na cultura da ocidentalidade em que a mulher, a esposa, a namorada, a noiva é discursivizada como movida por paranoias, sendo louca, doentamente ciumenta, possessiva, briguenta, emocionalmente instável, encenqueira... Em “Lili, a ex”, explora-se esse estereótipo em ambas as personagens femininas: a ex e a atual. Isso figura como recurso expletivo, como instrumento de reafirmação dessa lógica da passionalidade doentia e desequilibrada do emocional feminino.

Todavia, na exploração do masculino, aquele por quem essas duas mulheres supostamente duelam, tem-se uma composição comportamental e mesmo discursiva que denotam calma, tranquilidade, equilíbrio, educação, sendo esse masculino vítima da intempestividade feminina – e toda essa explanação poderia ser feita comparando-se as condições de gênero à época do Barroco em contraste com o presente momento: como eram retratadas as mulheres? E como a masculinidade era discursivizada? Que papéis sociais cada gênero ocupava? Isso se modificou? São conhecidas autoras barrocas famosas? Que razões podem justificar esse dado? Mas o livro delibera por omitir tais questões, bem como por atualizá-las ao que o alunado vive hoje.

Consoante o contexto aclarado, pode-se inferir que o malefício extremamente maior ainda está no fato de o livro não problematizar essa cena e essas significações. Ele omite essa discussão e, por meio dessa façanha, subscreve tal discurso à formação do alunado. Ele, pelo silêncio, vozeia a manutenção desses paradigmas do senso comum que tão nefastamente criam significações culturais sobre o masculino e o feminino e às relações humanas, incluindo violência física, psicológica, parental e financeira na realidade desses eventos na vida vivida. O que deixou a ex movida a esse comportamento? O que leva a atual a ter de defender sua relação, talvez até agressivamente? O que inspira esse homem a buscar minimizar a questão?

O que não pode vir à tona? O que não pode ser resolvido por um sadio confronto de pontos de vista? Será que esses comportamentos ilustrados por Galhardo e apropriados por Português: Linguagens para falar de gêneros sociais são involuntários e modalmente vinculados à essência genérica dessas pessoas? São omissões que agenciam sentidos dos espaços escolares à plenitude da vida mundo afora.

Também vale a pena refletir que, em alguns casos, os textos realizam discursos produtivos a debates sobre questões identitárias cernes à pesquisa, mas os autores do livro didático e também *Português: Linguagen*, se omitem. Todavia, há momentos outros em que esse discurso parece se fazer bastante presente e de forma perversa, como se nitidifica em “Lili, a ex” (p.242). O feminino conta com duas personagens exemplares, ao passo em que o masculino apenas com um, mas ambas as expressões de feminilidade atuam por corroborar o feminino instável, desequilibrado, passional, ilógico, “louco” (SILVA, 2015), enquanto o masculino é cauteloso, estratégico, centrado. Deriva disso o questionamento: com base nesse discurso, o livro pretendia apenas discutir “advérbios”, qual se evidencia nos exercícios posteriores? Então, por qual razão selecionou justamente esse texto, tão pobre no conteúdo linguístico abordado, bem como utilizado para apenas uma única questão, sendo logo substituído por outro. Assim, vê-se que, por menos produtivo que pareça ao propósito do lugar em que está alocado, às autorias do texto parece que “Lili, a ex” (p.242) era muito importante de ser lido pela discência. Difícil entender razão pedagógica outra que não a pedagogia de gêneros alicerçada em uma visão senso comum do papel da mulher, da ex-esposa, consumada pela Ideologia do Cotidiano (VOLÓCHINOV, 1988). Por fim, questiona-se: vale tudo no livro didático? Qualquer texto, qualquer discurso é bem-vindo ao livro didático? Democraticamente, sim, quando condicionado seu uso produtivo na obra a esse mesmo princípio democrático, cidadão e dignificador dos sujeitos – o que parece não ocorrer sempre.

No mesmo curso, novamente retomando o intuito de mostrar ser um comportamento autoral presente na completude da obra, livro apresenta o texto não literário “Freud não curou nenhum paciente”, novamente de autoria de Mundo Estranho (p.208). Ele também está na Unidade 3, “Barroco: a Arte da Indisciplina”, no Capítulo 2, chamado “Os Gêneros Instrucionais”, baseado no eixo da Produção de Texto”:

TEXTO II

Freud não curou nenhum paciente

No início do século 20, o neurologista Sigmund Freud publicou relatos da terapia de seis pessoas com distúrbios mentais. Esses textos se tornaram os pilares da psicanálise. Só que nenhum dos casos relatados é exemplo claro de cura pela psicanálise. Três dos pacientes nem sequer foram tratados por Freud. Do trio que ele de fato atendeu, um largou a terapia após três meses sem sucesso; outro morreu sem se livrar da psicose; e um terceiro paciente, que chegou a ser considerado curado, deixou a terapia ainda com problemas, como o próprio Freud admitiu depois em uma carta ao pupilo Carl Jung.



Entretanto, os especialistas da área dizem que isso não tira o valor da psicanálise. “O objetivo fundamental dela não é a cura, como na medicina, e, sim, promover o desenvolvimento do paciente, o que pode ajudar a melhorar os sintomas de um transtorno psicológico”, diz o psicanalista José Canelas.

(Mundo Estranho, nº 74.)

1. Observe que os dois textos informam a mesma coisa, mas apresentam diferenças quanto à construção.

a) Quantas frases contêm o texto I? E o texto II?

O texto I contém quatro frases, e o texto II, sete.

b) Qual dos dois textos apresenta um número maior de conectivos, isto é, de palavras que ligam orações? O texto I.

2. Observe o conectivo destacado no seguinte trecho do texto I:

Como você pôde observar, o uso abusivo de conectivos pode tornar o texto prolixo e pouco claro. Assim, para obter maior clareza e síntese de ideias, podemos optar por empregar frases curtas, orações reduzidas, a coordenação em vez da subordinação, além de eliminar conectivos que comprometem o sentido geral do texto.

“No início do século 20, o neurologista Sigmund Freud publicou relatos da terapia de seis pessoas com distúrbios mentais *que se tornaram os pilares da psicanálise.*”

Conforme podemos notar, o emprego do conectivo *que* nessa frase resulta em ambiguidade. Por que isso ocorre? O fato de o conectivo estar mais próximo da expressão *seis pessoas com distúrbios mentais* dá a impressão de que ele se refere às pessoas, e não a relatos de terapia, que é o antecedente de *que*.

3. Qual dos dois textos é mais claro e objetivo? O texto II.

(IMAGEM XXV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 208)

Trazer esse texto, o qual não compõe o *corpus* por não atender aos critérios de recorte, como não ser um texto literário, tem importância, pois ele, ao explicitar enfaticamente que os autores se utilizam de textos diversos, muitas vezes sem conexão, como “Freud não curou nenhum paciente” e “Lili, a ex”, para supostamente trabalhar questões literárias, pois a Unidade é sobre o Barroco, aliada a questões dos sistemas da língua, como os gêneros discursivos, a ortografia, a sintaxe e a semântica. Todavia, bem se vê que o texto serve como pretexto desconexo a episódios do livro, sendo que a união entre esses episódios – o Barroco e o Freudismo, por exemplo –, quase sempre tem pouco ou nada em comum. O que leva os autores do texto a operarem esses movimentos? E por qual razão esses textos selecionados, em grande volumetria, exploram um feminino em condição assimétrica ao reclamado socialmente, ao defendido pela lei e pelas diretrizes educacionais, como igualdade de direitos, de acessos e combate às históricas segregações? As respostas parecem apontar a uma nefasta pedagogia de gênero fiduciária do Patriarcalismo e do Machismo estruturais. Infelizmente.

Destarte, curiosamente, o texto verbal não oferta uma orientação de gênero para quem foi alvo dos estudos e atendimentos do Pai da Psicanálise, de maneira que são usados termos vagos, como “pessoas” e “pacientes” (p.208). Porém, *Português: Linguagens* reclama a filiação do tratamento mental às mulheres, através de um acréscimo verbo-visual icônico de um terapeuta homem, de terno e gravata, segurando uma caneta vermelha – tradicional cor

das correções de baixa avaliação no ambiente escolar – buscando ofertar desenvolvimento e superação/sublimação dos dilemas de uma paciente mulher.

Visto isso, será que para o livro apenas as mulheres fazem terapia? Ou, de modo agravante, será que para o livro apenas as mulheres têm problemas de saúde psicológica, mental, emocional? E apenas homens são terapeutas e doutores da saúde mental? Será que *Português: Linguagens* chamar à leitura das educandas e dos educandos uma significação senso comum para os tratamentos de saúde mental como sendo para doidos, loucos, desajustados? Seriam esses os significados que o manual busca orientar à apreciação do feminino? De forma explícita, nenhuma dessas perguntas tem resposta no verbalizado pelo livro, pois esses dois textos, o verbal e o visual, são utilizados pela publicação tão somente como lugar de identificação do comportamento de conectivos sintáticos, sem qualquer reflexão sobre a temática abordada.

Vê-se que as perguntas direcionadas ao texto se resumem à construção frasal, aos conectivos e suas relações semânticas no sentido estrito da relação léxico-léxico na composição frásica. Novamente, o texto como mero pretexto para estudar elementos de coesão, em muito, inclusive desprezando o contexto do enunciado na análise dos sentidos, ficando em muito atados à frase.

Mas a associação do feminino a possíveis instabilidades emocionais ou a comportamentos que evidenciem passionalidade ou equilíbrio fragilizado entre razão e emoção não são pontuais no livro. Comprobatoriamente, no texto “Kiki”, de Adão Iturrusgarai (p.217), vê-se o seguinte:



(Adão Iturrusgarai. *Kiki* — A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 42.)

6. Identifique na tira duas palavras que contêm dígrafo. *ontem, fiquei, campanha*
7. Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira:

fiquei – acredito – mas – aí – campanha

fiquei: dissílaba; acredito: polisílaba; mas: monossílaba; aí: dissílaba; campanha: polisílaba

8. Há, na tira, alguma palavra proparoxítona? *Não.*
9. O que sugere a forma como o quadrinista representou a palavra *Alô*?

O acréscimo da semivogal u, a repetição da vogal o e a disposição visual da palavra alô sugerem que a personagem disse essa palavra de forma melosa, procurando “jogar charme” no interlocutor.

(IMAGEM XXVI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 217)

Essa tirinha, de autoria masculina, está ofertada à leitura discente na mesma Unidade 3, “Barroco: a Arte da Indisciplina”, por sua vez, no Capítulo 3, “Sons e Letras”, cujo direcionamento de práticas de ensino situam-se no eixo “Língua: uso e reflexão”. Entretanto, novamente, nitidifica-se não ser um exemplar da estética Barroca. Então, o que a aproxima do Barroco? Qual a justificativa para sua presença nessa unidade temática, nesse capítulo? E o que deliberou o estudo de “Sons e Letras” ao longo da experiência com a estética barroca? O livro poderia ter optado por explorar o comportamento de Lili, que se diz “nem aí” para a não atenção do seu amante da noite passada, como que racionalizando essa postura desapegada/desinteressada do rapaz, mas que ao mero suposto toque de telefone, corre ansiosa para verificar se não é esse amante quem a busca, revelando um estado de nervos oposto ao que ela buscou transmitir por palavras. Ou seja, não seria essa dicotomia entre razão e emoção uma *célula-mater* da estética barroca? Pois bem, os autores do livro decidiram ignorar tal aspecto, usando a tirinha apenas para abordar aspectos fonético-fonológicos, desprendidos dos contextos de realização da língua, usando o texto como pretexto à identificação descritiva de elementos gramaticais, como se verifica na questão 6 – “identifique”, na questão 7 – “classifique”, na questão 8 “há” (identificação)... Assim, fica somente na questão 8 algo mais complexo e contextual, em um arranjo entre forma e conteúdo que visa à exploração da verbo-visualidade de modo funcionalista.

Adicionalmente, mais uma vez explora o feminino atribuindo a ele uma desestabilidade passional que se evidencia pelo comportamento obcecado – a Kiki não consegue seguir a lógica, a razão, e estancar expectativas ou anseios sobre a figura do “Lucas”, que não manteve contato após um encontro e, dessa forma, demonstra desinteresse em continuar qualquer relação afetiva com ela. O humor da narrativa se constrói pela contradição entre “Não ligou! Mas eu não estou nem aí!” e a confusão com o toque da campainha da porta “Aloooou!!!” (p.217). Ou seja, a personagem está demasiado ansiosa, expectando a continuidade do vivido na noite anterior com o “Lucas”, e esse tipo de comportamento é socialmente associado a mulheres inseguras, emocionalmente dependentes, carentes, impulsivas e descontroladas em sua passionalidade onírica (SPENCE, 1985).

Aditivamente, em atenção ao aparato icônico, vê-se que a tirinha representa a personagem da Kiki com olhos arregalados, esbugalhados, como de quem não está em seu juízo perfeito, em divergência à interlocutora, que aparenta estar relaxada, consciente e agindo pela lógica. Também a Kiki parece trajar vestes vinculadas a jovens moças em situação

escolar, denotando pouca idade à protagonista, infantilizando-a, talvez, para reforçar o seu comportamento imaturo.

Note-se que a tirinha é utilizada apenas como pretexto para o estudo de questões gramaticais, como dígrafo e paroxítonas, não havendo estímulos com relação ao tema, à estética, aos contextos envolvidos ou quaisquer questões outras. Ou seja, é o uso do texto literário como pretexto para atividades outras que, mesmo num capítulo para literatura, despreza tudo além da materialidade lexical para trabalhar questões fonéticas, as quais muito bem podiam estar unidas a quesitos e reflexões de naturezas outras.

Dando prosseguimento à caracterização do feminino, a obra situa a subserviência como atributo desse gênero em relação ao domínio masculino. Sobre tal ponto, no sentindo de expor o trabalho realizado ao longo de todo o livro, outro exemplo não literário, satélite ao *corpus*. Usado igualmente na Unidade 3, “Barroco: a Arte da Indisciplina”, no Capítulo 5, “O Resumo”, e tendo por eixo a “Produção de Texto”, sob o enfoque geral na Literatura, encontra-se o texto “Adolescentes abrem mão da privacidade e dividem senhas da internet”, de Rodrigo Levino (p.234-235), no qual se lê:

características do resumo.

empregados curriculares que garantem a construção de textos no nível médio

Adolescentes abrem mão da privacidade e dividem senhas na Web

RODRIGO LEVINO

EDITOR-ASSISTENTE DA “ILUSTRADA”

Que a internet mudou as relações sociais é algo que não se discute. A privacidade se tornou negociável e compartilhar virou regra. Mesmo senhas pessoais.

Não são poucos os casais para os quais e-mails, MSN, Orkut, Facebook e Twitter é um território de acesso livre para ambos.

Ângela (todos os nomes são fictícios), 17, e João, 19, de São Paulo, compartilham senhas desde o começo do namoro, em agosto de 2010.

Assim como Cristine, 17, e Ronaldo, 20, de Mogi das Cruzes (SP), juntos desde novembro de 2009. Os dois se conheceram através de uma comunidade do Orkut.

O compartilhamento de senhas pessoais é um sintoma dos novos parâmetros que a internet trouxe para namoros e amizades.

Para Ângela, ceder o acesso a algo privado é uma prova de fidelidade. “Se eu não devo nada, não tenho o que temer”, diz.

Ronaldo alega que o acesso de Cristine ao seu e-mail ajuda no trabalho. “Uso pouco o e-mail, então ela me avisa de coisas urgentes e limpa a minha caixa.” Mas, como tudo na vida, liberdade também tem um preço. Dos cinco casais ouvidos pelo “Folhateen”, todos relataram brigas motivadas por “e-mails indevidos”.

Um colega que chama por algum apelido carinhoso, uma ex-namorada saudosa que tenta se reaproximar ou um amigo convidando para um programa justo no dia que o casal havia marcado de se ver: tudo pode se tornar motivo para desentendimentos.



Durante um ano e meio de namoro (entre 2009 e 2011) com Susana, 17, que morava em Minas Gerais, ele compartilhou senhas de e-mails e de perfis em redes sociais.

“De tanto ler e-mails e conversas de MSN um do outro, nos ocupamos mais em vigiar do que em namorar”, conta ele, que, a pedido da então namorada, teve de escolher entre ela e os amigos. “Optei pelos amigos, que me cobravam menos.”

DOS EXCESSOS

Situações extremas são um dos riscos que a psicanalista Luciana Saddi, 49, aponta quando se mantém uma relação baseada nesse compartilhamento.

“Ciúme demais pode virar paranoia. A idealização de um relacionamento perfeito, muito comum na adolescência, pode sofrer um choque de realidade quando se depara com algo desagradável como um e-mail mais carinhoso de um colega de escola”, alerta Saddi.

Para Anna Paula Mallet, 42, psicóloga da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), conceitos como privacidade e fidelidade vêm se modificando.

“Aos poucos, a única privacidade que é mantida para o adolescente é em relação aos seus pais, que geralmente são obsoletos no que se refere aos novos tipos de comunicação”, analisa Mallet.

Dentre os casais ouvidos pelo “Folhateen”, nenhum deles contou aos pais que divide senhas. O que não faz desse compartilhamento algo proibido ou errado.

“É uma oportunidade de cada casal testar limites e saber com quais consequências pode arcar. E também de amadurecer afetivamente”, diz Luciana, que acrescenta: “Crescer é assumir responsabilidades”.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2012/021043688-adolescentes-choque-mor-de-privacidade-e-fidelidade-casos-no-virt-objetiv>)

Vimos que o resumo é um gênero textual utilizado em diferentes situações, como no compartilhamento, em e-mails ou blogs, do conteúdo de certos textos; em resenhas críticas ou reportagens; em trabalhos escolares; etc.

Faça o resumo do texto lido, após decidir com colegas e o professor uma situação em que sua circulação seja convincente.

Releia o texto, atentando para estes tópicos: Qual é o assunto principal discutido no texto? Qual é a postura do autor do texto a respeito do assunto: claramente favorável ou contrário ao compartilhamento de senhas? Há outra(s) voz(es) no texto, além da do autor? Qual(is)?

Identifique no texto as ideias ou informações que você considerar as principais. Depois, confronte os trechos que você identificou com os dos colegas e tentem chegar a um consenso quanto à importância deles.



PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Perfil do leitor – Seu texto deve estar adequado à situação e ao suporte em que vai circular (Internet, folha de papel, cartaz, revista, jornal, etc.) e, conseqüentemente, ao seu possível leitor.
- Características do gênero a serem observadas – O resumo apresenta de modo condensado e coerente as informações principais do texto original; há indicação da procedência das informações e de pontos expressos no texto original, por meio da identificação das vozes nele presentes; trata-se de um texto que deve ter autonomia, uma vez que o leitor não necessariamente terá acesso ao texto original.

REVISÃO E REESCRITA

Antes de fazer a versão final de seu resumo, releia-o, observando:

- se a fonte do texto original foi mencionada;
- se seu texto apresenta as ideias ou informações principais do texto original;
- se as relações entre as ideias do texto original são explicitadas por conectivos adequados;
- se está claro de quem são as vozes presentes no texto, isto é, se a responsabilidade pelas informações ali contidas está devidamente atribuída;

(IMAGEM XXVII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 234-236)

Sem quaisquer ineditismos, o texto em quase nada ou efetivamente nada dialoga com a estética barroca, cerne da unidade. Contudo, o que a adolescência pode trazer de cenário à exploração do Barroco? Esses sentimentos trazidos à baila pela matéria da Folha de São Paulo podem ser mote à experiência de temas barrocos, como o amor, a desilusão, o ciúme, a crença e a descrença, os impactos do antropocentrismo *etc*? Independentemente da resposta, o livro optou, novamente, por passar à margem dessa discussão, usando o texto como pretexto para uma produção textual no gênero discursivo “resumo”, sendo ignorado todo o conteúdo temático do texto base, desprezando-se a produção, a qual deveria incluir atividades de ensinância literária sobre o barroco, reflexões temáticas, composicionais e estilísticas, bem

como discursivas, que atassem os textos do alunado, da folha de São Paulo e da Unidade 3 ao Barroco e aos reflexos desse movimento estético à realidade brasileira do século XXI, à vida vivida dos discentes.

Assim sendo, realizada a leitura do texto, acessa-se a construção de um perfil de relacionamento heteroafetivo moderno e sua relação com as redes sociais. Mas como são discursivizados os gêneros binários e quais comportamentos são vinculados a eles, bem como qual a valoração apreciativa feita sobre o exposto?

É curioso verificar que os pontos de vista de cada gênero são bastante díspares quando verificados a partir do contexto em que abordam o compartilhamento de suas senhas:

25) *“Para Ângela, ceder o acesso a algo privado é uma prova de fidelidade” (p.235);*

26) *“Ronaldo alega que o acesso de Cristine ao seu e-mail ajuda no trabalho” (p.245).*

Essas são as posições ofertadas pelo autor do texto à apreciação na leitura. Para a garota, a troca de senhas se baseia em uma oferta da transparência nas relações colaterais ao relacionamento amoroso com o seu namorado, tratando-se de uma “prova de fidelidade” (p.235). Entretanto, para o rapaz, há uma funcionalidade produtiva no compartilhamento de seu e-mail com sua namorada, haja vista que ela acaba ajudando no gerenciamento, como uma secretária gratuita, que “ajuda no trabalho” que ele desenvolve (p.235).

Trazendo a voz desses dois exemplares de gênero trazidos no texto, observam-se suas falas:

27) *“Se não devo nada, nada tenho a temer” (p.235)*

Esse posicionamento de Ângela reforça a sua ideia de transparência na relação. Porém, isso também evidencia que a confiança na relação é construída através de um processo de fiscalização constante, de modo que existe confiança por haver, na mesma medida, a vigilância. Logo, presume-se a falha antes de haver falhado, já que é preciso provar a inocência, não a culpa.

Por sua vez, Ronaldo assevera a função delegada à namorada:

28) *“Uso pouco o e-mail, então ela me avisa de coisas urgentes e limpa a minha*

caixa” (p.235).

Portanto, reafirma-se, aqui, o papel de servidão do feminino para com o masculino. Enquanto Ângela busca provar ao namorado que não falha no relacionamento e, por isso, não “teme”, a namorada de Ronaldo secretaria a comunicação dele de forma gratuita. Tal entendimento retoma um traçado cultural que situa o feminino como vinculado às demandas do masculino, qual se construiu pela literatura religiosa judaica e cristã de que a mulher haveria sido criada para servir ao homem como companheira, garantidora de descendência e cuidadora de seu lar e prole (CRISPE, 2017), de ser submissão ao homem (VERITATIS, 2018), e de ser a ele obediente (ARAGÃO FILHO, 2011).

Depois de produzir esses perfis, o texto selecionado por *Português: Linguagens* para ilustrar os relacionamentos modernos vai explorar os efeitos colaterais dessa atitude nas redes:

29) “*De tanto ler os e-mails e conversas do MSN um do outro, nos ocupamos mais em vigiar do que namorar*” (p.235);

30) “*Dos cinco casais ouvidos pelo ‘Folhateen’, todos relataram brigas motivadas por ‘e-mails indevidos’*” (p.235).

A partir desse horizonte, as jovens e os jovens que experienciam a construção de significados para “relacionamentos modernos”, “namoro”, “fidelidade”, “transparência nas relações sociais”, “compartilhamento de redes sociais” e “sentimentos” são levados a pensar que as vivências afetivas se baseiam em princípios quase que policiais, quiçá sob a bússola de um vigiar e punir amoroso. Se todos os jovens relataram brigas, se acabaram trocando a vivência do namoro pela função de vigiar seus parceiros, os amantes comutaram-se em carcereiros de suas pessoas amadas. Não seria essa presunção de culpa, essa intencionalidade de desvelamento da infração, de averbação da falha e da exposição do mau-caratismo uma parcela importante para entendermos as centenas de milhares de comportamentos dolosos em relacionamentos abusivos? E em crimes passionais? E em agressões entre amantes, cônjuges etc.?

Em face do exposto, a não problematização dessas questões pelo livro não seria, talvez, um endosso de comportamentos sociais patológicos orientados pela noção de posse da pessoa amada? O manual não utiliza do texto para qualquer promoção reflexiva da temática, utilizando-o meramente como aparato para um projeto de produção textual de resumo. Na

mesma direção, observando o horizonte de crimes de violência entre membros de uma relação amorosa, o Brasil conta com 71% dos casos de feminicídio cometidos pelo atual ou ex-companheiro da vítima, sendo as principais motivações o “inconformismo com o fim do relacionamento aparece entre os motivos mais citados para a agressão (18%), logo atrás de brigas, ciúmes e suposta traição (25%)” somados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019, s/p).

Também entre relações homoafetivas a violência vinculada à relacionamentos abusivos se faz presente e, paulatinamente e progressivamente, vem sendo descortinada e posta à investigação, punição, prevenção e debate social. De acordo com Coordenador do Núcleo de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial da Defensoria Pública de São Paulo, Vinicius Silva, “esse tipo de situação acontece com muito mais frequência do que as pessoas imaginam”, o qual credita essa realidade à réplica que os casais homoafetivos produzem para si do modelo heteroafetivo de relação amorosa (BRANDALISE, 2020, s/p).

E o mesmo Coordenador completa:

As pessoas não pensam que pessoas LGBTQs conseguem ser violentas com seus parceiros porque já é um grupo muito estigmatizado. Mas é uma realidade bastante comum por causa da própria sociedade em que nós crescemos, a gente acaba seguindo padrões de masculinidade, valores como o de posse do parceiro, que se reproduzem entre casais homoafetivos (BRANDALISE, 2020, s/p).

Segundo essa perspectiva, o machismo estrutural seria a causa do problema, o qual tem basilar às relações amorosas o princípio da posse material, que torna a pessoa amada uma possessão de seu amante, gerando a sensação de propriedade e de domínio, qual também do dolo, do prejuízo da desonra, quando a relação não segue o caminho esperado por esse amante abusivo e violentador. Uma das explicações para a forma como isso atravessa as experiências amorosas dos brasileiros é dada pela advogada Luanda Pires, integrante da Comissão de Diversidade Sexual da OAB-SP, especialista em direito homoafetivo e de gênero: “a gente vem dessa construção social machista e acredita que, nas relações, sempre há alguém com mais força ou que pode se sentir 'dono' da outra pessoa” (BRANDALISE, 2020, s/p). Todo esse universo passa alheio à experiência de leitura, apreciação e avaliação do alunado, haja vista que as significações são operadas sem uma chamada do livro à consideração desses quesitos, omitindo e, por conseguinte, naturalizando o não debate, a invisibilização e a não problematização dessa realidade dramática da sociedade brasileira.

Mas, mesmo diante da gravidade do embutido no tema levado ao alunado, *Português: Linguagens* resume sua ressalva à:

com pontos de vista novamente edificados sobre as bases da educação machista e patriarcal de cisgêneros binários heteronormativos, cujos papéis sociais têm por pilares, efetivamente, o masculino em posição dominadora e o feminino em condição subserviente. Isso se constata pelas caracterizações dadas ao masculino na tirinha: o humano e o gato: o humano é elaborado a fim de dar a entender que se trata de alguém voltando do trabalho – a roupa social, a maleta empunhada sóbria e austera – e o gato por meio de sua fala “Sabe, Ágata, é que, hoje em dia, com um emprego só não dá...” (p.321). Essa fala do gato evoca significações dialogadas com a cultura, empreendidos pela discência a partir do panorama econômico do Brasil, que sofreu com crises de escala mundial, como as ocorridas em 2008, 2011, 2014 e 2016, elevando os preços, a inflação, desvalorizando a moeda nacional e reduzindo o poder de compra da população.

Mas, soma-se a isso outro vetor significativo demasiado importante à leitura da situação, o qual se mostra na postura ofertada para o casal. Enquanto o gato precisa angariar e dar conta de dois empregos – gato e cão de estimação –, a sua esposa – Ágata – se mantém sem qualquer referência empregatício-laboral, dando a entender que a função de esposa doméstica, arrumadinha, serena, atenciosa e disponível é o papel de Ágata na relação.

E mais, saliente-se que a tirinha não tem diálogo explícito com o tema da Unidade, pois não é um exemplar árcade brasileiro, bem como não explora suas características bucólicas, campestres, existenciais. Logo, trata-se de uma escolha dos autores do livro para explorar um discurso outro, pouco produtivo à Unidade, mas, talvez, pertinente ao projeto de educação de gênero de quem o livro serve, da ideologia a qual está a serviço.

Consoante o exposto, infere-se que o livro busca posicionar o gato como a figura masculina provedora, senhor da casa, detentor dos meios de sustento e dominação capital da relação, ao passo em que a gata está no lugar de bibelô do marido: maquiada – batom rosa e sombra de olhos –, enfeitada – laço –, serena, atenciosa e disponível – a gata não possui ação ou fala, apenas fica em posição ouvinte, aceitando as ações e justificativas do marido – mesmo que surpresa por vê-lo emitir latidos –, mas sem esboçar qualquer contra-argumento ao comportamento das personagens masculinas da narrativa, havendo nos olhos arregalados uma expressão reativa, mas sem grande indício de seus possíveis significados: quiçá um choque. Noutras palavras, é o masculino dominador (SILVA, 2015) e provedor (CRISPE, 2017), e o feminino subserviente (VERITATIS, 2018), obediente (ARAGÃO FILHO, 2011) e educada para um lugar social que é ser, não apenas o segundo plano, a coadjuvante de um outro gênero opressor (BEAUVOIR, 2019), mas, evidentemente, não educada para se compreender um

sujeito autêntico, livre, repleto de possibilidades e não limitado ao seu gênero, cujas amarras são culturais, imposições dominadoras de um estatuto societário patriarcal, machista e subjugador (ADICHIE, 2017).

Acerca do averbado, recuperando o aporte nocional da Teoria Dialógica, a análise desse texto se orienta à compreensão de que cada personagem da tirinha consiste em um signo cultural. Dentre as possibilidades significativas, temos dois signos orientados às identidades – o masculino e o feminino -, cujas caracterizações são atributos afixados pelas induções realizadas pelo texto, de maneira que o discurso que toma corpo nesse texto verbo-visual possui uma dimensão muito maior em sua relação com o extraverbal e extralinguístico do que meramente na apreciação das palavras organizadas nos quatro estágios da narrativa, como aborda *Português: Linguagens* ao agenciá-lo como pré-texto para o estudo das onomatopeias – “au, au, au, au, au” (p.321).

Segundo Volóchinov (1988), não existe interação humana não permeada por signo, qual não existem signos que não sejam essência e materialidade ideológica, de modo que o signo é linguístico e ideológico na mesma proporção inalienável à natureza das realizações humanas. Igualmente, a significação desses signos não é um dado inerente ou germinalmente motivado, sendo, na realidade, fruto de uma transação dialógica de sentidos em um processo diacrônico e sincrônico de negociação de significados culturais, uso a uso, contexto a contexto, para os signos (VOLÓCHINOV, 1988). Logo, a repetição desses elementos para a caracterização de masculino e feminino no livro, claramente, situa um trabalho de orientação da significação desses signos de gêneros humanos a partir de lugares sociais que ecoam na história da ocidentalidade por meio de opressões, violência, subjugo e abjeção da masculinidade hegemônica sobre outras masculinidades e sobre o(s) feminino(s).

Portanto, assumindo que “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (VOLÓCHINOV, 1988, p.31), verifica-se que esse movimento de *Português: Linguagens* é objetivado e orientado a propalar a manutenção do *status quo* opressivo que corporifica a sintaxe assimétrica de gêneros no atual modelo societário brasileiro, ainda que isso signifique perpetuar o fracionamento da condição cidadã entre aqueles que dela têm gozo, os perfis sociais hegemônicos, e aqueles que estão dela marginalizados, os grupos contra-hegemônicos em suas formas de ser. Por isso, tomando por base essa sistemática atitude de motivar a significação de masculino e feminino como signos, respectivamente, dominador e dominado, faz-se urgente ponderar os frutos das práticas de

ensinança com esse material didático instanciadas na formação de milhares de brasileiros, haja vista que “se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete” (LAJOLO, 1996. P. 4) e os significados repetidamente acessados no manual perquirido pouco sintonizam com os postulados cidadãos dos documentos oficiais de orientação curricular e metodológica para a educação escolar brasileira.

E isso se verifica também em outras induções de significado a esses signos – masculino e feminino –, como a do homem como sujeito de complexidade de interesses, atitudes e sentimentos, de postura agentiva, criativa, heroica, aventureira (SILVA, 2015), enquanto a mulher está geralmente vinculada a caracteres depreciativamente orientados, como não ter medo ou não obedecer ao marido e não temê-lo (“A Mulher sem Medo”, p.13-14), ser alheia aos sentimentos e as dores de amor de quem a ama, fria e insensível (“Cantiga da Ribeirinha, p.82), ter moral e fé duvidosas (“Cantiga de Escárnio”, p.83), ser interesseira (“Lira XXI”, p.322), dentre outros exemplares. Quando se identifica uma apreciação qualitativa do feminino, vê-se sua associação à obediência, ao cuidado do masculino, ao atendimento das vontades do masculino e a virtudes físicas que agradam a um eu-lírico masculino.

Nesse sentido, ilustra o exposto o texto “Níquel Náusea” (p.319):



(Fernando Gonsales, *Níquel Náusea* – Minha mulher é uma galinha. São Paulo: Daver, 2008. p. 31.)

A palavra *Mulher-Gato*, empregada na tira, não é dicionarizada, pois se trata de um nome próprio e, ao mesmo tempo, um neologismo, criado para designar uma das personagens das histórias do super-herói Batman. Essa palavra é formada por dois radicais, *mulher* e *gat-*, que isoladamente têm significação própria.

O processo de formação de palavras resultante da união de dois radicais é denominado **composição**.

Conforme o modo como se dá a fusão dos elementos componentes, a composição ocorre por *justaposição* ou por *aglutinação*.

- **Composição por justaposição:** as palavras associadas conservam sua autonomia fonética, isto é, cada componente conserva seu acento tônico e seus fonemas:

pé-de-meia passatempo

- **Composição por aglutinação:** as palavras associadas se fundem num todo fonético, e o primeiro componente perde alguns elementos, normalmente o acento tônico, as vogais e as consoantes:

planalto (plano + alto) fidalgo (filho + de + algo)

(IMAGEM XXIX - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.319)

A presente tirinha, de autoria de Fernando Gonsales, está situada na Unidade 4,

“História Social do Arcadismo”, no Capítulo 6, “Formação de Palavras”, cujo eixo norteador das atividades de ensino e aprendizagem é o “Língua: Uso e Reflexão”, e explora a dicotomia da relação gato-cachorro, pois o humor se constrói, na verbalidade, pelo fato de a mulher gato dizer que seus pelos se eriçam “quando vejo um cachorro”.

Quanto ao averbado, destaque-se que a questão é que não fica claro o motivo, se é pela aversão natural entre as raças – cães e gatos como inimigos – ou por outras razões de cunho mais cultural, cujo acesso demanda uma vasta teia dialógica de significações: como o “homem cachorro”, tão presente no senso comum. Explorando a tirinha enquanto gênero discursivo verbo-visual, verifica-se que a representação icônica da personagem da mulher gato se revela uma heroína, dialogando com a figura dos gibis de super-heróis, delineada de forma bastante sexual: loira (o padrão estético feminino eurocêntrico), magra, de silhueta acinturada bastante fina, com seios fartos e empinados, e roupas de couro (botas, *corset* e luvas), criando um estilo dominatrix demasiadamente sexualizado. Todavia, a figura masculina, o cachorro, é apenas uma representação do animal, sem interfaces humanizadoras que ultrapassem o fato da inteligência e da capacidade linguístico-verbal. Assim, vê-se que a mulher gato foi delineada a partir dos moldes fetichistas do desejo masculino, das fantasias machistas de dominação sexual do feminino, ao passo que o masculino se revela sob natureza não fetichizada.

Contudo, ainda mantendo a análise pelos caminhos da trança dialógica de sentidos, no arranjo verbo-visual, o humor também recai no aspecto físico jocosamente explorado pela tirinha: os pelos femininos. Culturalmente, os pelos são um traço físico masculino há quase um século, de maneira que a depilação feminina se torna algo próximo de um requisito de exercício do gênero, uma espécie de componente da bula para os corpos femininos (LOURO, 2013). Por isso, ao dizer que seus pelos se eriçam ao ver um cachorro, a personagem feminina deixaria no ar o motivo, se por alguma relação de asco ou de desejo desse masculino com o qual se depara. Todavia, a questão é que ela explicita que precisa se “depilar urgentemente” (p.319), o que parece ou buscar não explicitar mais reações dessa maneira ou, atente-se, cumprir com o requisito que a faria ser desejada pelo gênero oposto.

Também é curioso evocar sentidos mais afiliados ao senso-comum normalizado para as relações “mulher $\leftrightarrow$ gato” e “homem $\leftrightarrow$ cachorro”, já que a associação de uma mulher com os felinos tem sempre a ver com a sua feminilidade, sexualidade, sensualidade e *sex appeal*: uma mulher gata significa uma mulher bonita, uma mulher leoa significa uma mulher sensual e poderosa, uma mulher loba significa uma mulher sexualmente amadurecida, uma

mulher pantera significa uma mulher noturna, sedutora, de encantamentos e artimanhas sensuais; um homem cachorro significa um homem mulherengo, infiel, provocador e incitador de sexualidade libertina e imoral, um homem safado, desavergonhado de impudores. E frise-se que tudo isso é feito a partir da normalização do discurso contido na tirinha, já que não há qualquer problematização do discurso nela contido. Isso poderia ser explorado na interpretação de texto, mas a tirinha é pretexto para o ensino de morfologia. Sabendo-se que o texto está em uma Unidade concernente ao Arcadismo, o que se pode estabelecer de relação composicional, estilística e temática entre a tirinha e a estética árcade? Também está em um capítulo sobre formação de palavras, que vínculo há entre o tema da Unidade e do Capítulo? O que embasa a escolha dos autores por esse texto? Qual a pertinência de seu discurso para as práticas de ensino tentadas nesse ambiente do livro didático? E sendo o eixo “Língua: Uso e Reflexão”, qual razão leva a uma exploração morfológica das palavras descontextualizada da temática da Unidade 4, bem como dos jogos semânticos implicados não apenas no sentido dicionarizado de cada qual e de cada lexema, mas suas relações de sentido construídas no texto? São perguntas cujas respostas não se aclaram analisando o livro, mas que têm direção nas escolhas autorais de sua produção.

Sob tais condições, por não haver quaisquer reflexões sobre o teor discursivo de seu texto de escolha para trabalhar *Composição* e *Justaposição*, contempla-se o artifício de *Português: Linguagens* para respaldar posturas socialmente identificáveis como nocivas à emancipação do feminino: o signo do feminino como vinculado à sexualização, à fetichização e ao atendimento dos desejos masculinos, bem como o signo do masculino como demandador de atendimento de suas necessidades e anseios, de livre de artifícios para a sedução, pois seu status de masculino já o tornaria de necessário atendimento pelo feminino. Inclusive, a tirinha ainda dialoga com outra questão: a mulher que orienta suas paixões aos homens de moral dúbia, de má índole: “quando vejo um cachorro, meus pelos eriçam” (p.319), ou seja, a mulher se sentiria arrebatadoramente atraída por homens problemáticos, o que evocaria o lugar social de cuidadora, de amparadora, de ser quem busca consertar, entender e educar a esse masculino abusivo, dando a entender que a mulher deve aceitar essa masculinidade, buscando melhorá-la no que pode, mas aceitando sua natureza vil (ARAGÃO FILHO, 2011; CRISPE, 2015; SILVA, 2015; ADICHIE, 2017; VERITATIS, 2018; BEAUVOIR, 2019). E pior: então, a mulher é também detentora da culpa pelo mau caráter dos homens que foram seus parceiros, tão somente por haver escolhido viver com eles alguma relação afetiva? Mas, ainda assim, não somos sujeitos responsáveis por nós mesmos? E não somos igualmente

responsivos, dentro dos contextos, dos pontos de vista e das verdades que atravessam cada um dos capítulos da vida vivida de todo sujeito? Para *Português: Linguagens* parece que não.

Esses sucessivos movimentos de *Português: Linguagens* para naturalizar as posições hegemonicamente afixadas para masculino e feminino se diluem ao longo do livro, por meio de diversas ocorrências que visam naturalizar a fetichização da mulher, sua objetificação, sua redução ora a aparatos estéticos de gosto do consumo masculino, ora de depreciações de cunho ético-moral.

E, por mais uma vez, identifica-se em mais um texto os esforços da autoria do livro didático em promover uma leitura hegemonizada de feminino e de masculino, dessa vez fazendo uso recortado de “Moska”, do Angeli (p.241):



7. Na tira, Moska afirma que antes não reconheceria a importância do ócio em sua vida.

a) O que quer dizer ócio? *Folga, falta de ocupação, repouso, preguiça.*

b) As ações da personagem são compatíveis com o sentido dessa palavra? Por quê? *Sim, pois Moska tem livros a seu lado e repousa na cama sem fazer absolutamente nada.*

8. Moska diz que antes supunha que a palavra ócio fosse escrita com dois esses.

a) Com que outra palavra ócio se assemelharia, caso fosse escrita desse modo?

A forma ócio seria parecida com ócio, relativo a ócio.

b) Esse desconhecimento das normas da língua escrita confirma ou nega a familiaridade da personagem com o ócio? Justifique sua resposta.

Confirma, pois revela que ele se dedica pouco à leitura e à escrita.

(IMAGEM XXIX - - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 241)

De pronto, essa tirinha está situada na Unidade 3, cujo título é “Barroco: a Arte da Indisciplina”, precisamente no seu Capítulo 6, chamado “A Expressão Escrita: ortografia – divisão silábica”, tendo por eixo orientador do enfoque central às práticas de ensinância a “Língua: Uso e Reflexão”, expectando-se, com isso, que seja assim explorada pelas autorias do livro. Todavia, a mera exploração verbal da tirinha não permite perceber o problema existente, pois o humor se constrói pela quebra de linearidade no pensamento sobre o “ócio” e acerca do domínio da personagem masculina sobre as regras da gramática normativa da ortografia padrão da Língua Portuguesa. Entretanto, para além de não problematizar o estatuto ordenador e lascivamente excludente do marco normativo do prescritivismo linguístico, o livro se nega a discutir as relações de poder nos marcos linguísticos, inclusive os ortográficos,

suas relações com as identidades e o fenômeno variacional, bem como as diversas realidades de acesso e de ausência de acesso às práticas de ensinanças que permitem a aprendizagem e a apreensão das plurais formas de realização da língua.

Acerca disso, ressalte-se a proposição da Interpretação de Texto orientada pelas perguntas que sucedem o texto. Ela enfoca o sentido dicionarizado da palavra “ócio”, sem criar relação com as questões sociais presentes no debate, as quais historicamente constroem a pobreza e a desigualdade social no Brasil. Aditivamente, os questionamentos levam à reflexão se a personagem detém ou não conhecimento sobre o marco normativo ortográfico da língua portuguesa, mas refuta-se a debater as questões de acesso a esse saber. E, também, a materialidade verbo-visual icônica é desprezada pela atividade de interpretação, qual nada operasse na negociação de sentidos, como se o gênero tirinha pudesse ser lido e/ou analisado apenas por sua expressão verbal. Uma dissecação do gênero que, notoriamente, esquarteja os sentidos do discurso.

Porém, qual defendido, cabe orientar a atenção ao aspecto visual icônico. Essa materialidade visual presente no texto focaliza a significação do feminino no mesmo sentido das apreciações vistas anteriormente: subjugo, fetichização, composição motivada pelo atendimento dos desejos e das vontades do masculino. Nesse sentido, nos três quadrinhos, identifica-se, pregado à parede, um pôster contendo a imagem de uma mulher despida, de corpo nu para satisfazer os desejos sexuais e as ideações de um gênero normalizado como consumidor de pornografia, mercado que lucra quase 100 bilhões por ano, há quase seis anos consecutivos (UNESP, 2016; MARIANO, 2020).

Ainda, é significativo ponderar que a imagem do cenário da tirinha é bastante lúgubre, aparentando sujeira, desordem, insalubridade, pouco asseio... Seriam esses os significados que o livro deseja atribuir à pornografia e ao seu consumidor? Seriam, então, os desejos sexuais essa manifestação do sujo e do impuro humano? É esse o universo significativo que *Português: Linguagens* quer evocar as sexualidades e ao sexo? Então, o livro parece querer reforçar sobre a discência a percepção pervertida, pecadora e abjeta dos desejos e das práticas sexuais, reforçando sentidos advindos de prescrições nocionais cristãs que afiançam o sexo unicamente à reprodução, sendo essa sua única possibilidade isenta da culpa e do peso das tentações infernais que deterioram a moral e a alma (FOUCAULT, 2019). Sem contar a objetificação feminina no texto icônico, que não passou despercebida pelos autores do livro, mas esses ficaram alheios a um debate sobre gêneros e exploração pornográfica, endossando a fetichização feminina.

Por esse meio, mais do que reforçar uma visão punitiva e imoral das práticas sexuais aos estudantes, levando-os a temer ainda mais o assunto, a perceber como obscuras e lascivas as suas pulsões sexuais e sua libido, as quais são profundamente naturais e hormonalmente presentes na puberdade, o manual mantém o sexo como tabu. Essa posição se mostra na contramão dos documentos oficiais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2000) os quais, gradativamente, orientam à desmistificação do sexo como gesto vergonhoso e buscam levar a Educação de Gêneros e Sexualidades esclarecedora, preventiva de doenças, de gravidezes precoces e de violências sexuais, qual também promovedora de autoconhecimento do corpo, da sexualidade e das responsabilidades implicadas à vida sexual ao corpo discente como parte da educação para a saúde, da educação cidadã.

Sobre isso, o próprio PNLD 2015, pelo qual a obra em análise foi submetida e aprovada à compra e distribuição às escolas públicas de todo o país, salienta que “é preciso considerar que o aluno do EM encontra-se, do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal, num momento também particular: a adolescência. Marcada pelo impacto psicológico e existencial decorrentes da irrupção da sexualidade” (BRASIL, 2015, p.10), reconhecendo a importância de não apenas se levar em consideração essa fase da vida do alunado, mas compreendendo a importância de um trabalho que contribua para esse amadurecimento, inclusive sexual. No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio já advogavam uma educação alicerçada no princípio de que “a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 2000, p.64), sendo também a sexualidade uma expressão da liberdade do ser e um objeto de ensino de quaisquer salas de aula vocacionada à formação cidadã autônoma.

E, segundo o mesmo direcionamento, urgencia-se discutir a deliberada omissão de *Português: Linguagens* quanto à sexualidade feminina, pois, seja consoante a impressão de uma tonalidade culpabilizadora ou não, o manual apenas evoca a sexualidade feminina quando busca situá-la no atendimento dos desejos sexuais masculinos, como nesse último texto “Moska” (p.241), mas também em outros analisados nesse trabalho, a exemplo de “Níquel Náusea” (p.319), de “Cantiga de Escárnio” (p.88) e de “Cantiga de Maldizer” (p.89). Essa menção à sexualidade se dá sempre tangencialmente, sob forte impressão de apreciação valorativa depreciativa, implementadora do sentimento de culpa, de erro, de desvio à norma, à moral, ao correto.

E, aproveitando-se o ensejo do contexto, vem à baila outra abordagem da obra de Cereja e Magalhães (2016) sobre o assunto, a qual se verifica de forma global, haja vista poder ser apreciada também em materialidades não literárias, como desta vez no texto “Inconsequência não significa sem consequência” (p.326), da MTV, que é satélite ao *corpus*, e está na Unidade 4, “História Social do Arcadismo”, no Capítulo 6, “Formação de Palavras”, tendo por eixo “Língua: Uso e Reflexão:



(IMAGEM XXX - - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.326)

Tomando por base a leitura dessa publicidade, de cunho informativo de um programa de TV, é extremamente curioso que o título do texto seja tão crítico, evoque reflexão e conclame a uma postura responsável, crítica e cuidadosa para com o sexo na juventude, pois agir inconsequentemente pode levar a consequências desagradáveis ou não planejadas, parafraseando o título, há que se convir que o discurso presente nessa materialidade verbo-visual tem profundos equívocos e reforçam um desserviço comum ao livro quanto à temática. “Grávida aos 16: um retrato da gravidez na adolescência” é o título do programa a que faz referência o texto, mas que tal “grávidos aos 16”, já que a garota não engravida sozinha? A partir apenas desse texto verbo-visual, não se problematiza a responsabilidade paterna, mas fica clara tão somente a relação do feminino com a maternidade, como se essa fosse possível sem haver uma paternidade inclusa.

No Brasil, cerca de 5,5 milhões de brasileiros não possuem paternidade registrada na certidão de nascimento (EXAME, 2013), sendo que, em 2020, mais de 80 mil crianças passaram por esse registro pós-nascença sem a inclusão do progenitor em seus documentos

(METROPOLES, 2020), arrebatando 6,31% do total de nascidos naquele ano (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020). Com isso, além do abandono paterno, por muitos já chamado de “aborto masculino”, essa negação parental produz outro dado crítico: segundo apuração do IBGE, cerca de 12 milhões de mulheres são “mães solo” no país, de crianças com ou sem paternidade registrada, mas sem presença afetiva ou suporte financeiro da figura paterna das crianças (METROPOLES, 2020).

Complementarmente, segundo dados do PNAD (2019), 48% dos jovens brasileiros que abandonaram a escola o fizeram por necessidade de trabalho e renda e por gravidez, sendo que esse último motivo foi alegado por menos de 1% do total de garotos entrevistados, mostrando que o abandono escolar por motivo de procriação acaba restrito às mulheres (ECODEBATE, 2020). Ressalve-se, também, que a gravidez aqui é entendida como período gestacional, o que leva à reflexão acerca do quantitativo de mulheres que precisou abandonar a escola para garantir o sustento de seus filhos, muitos deles, como já averbado pelos dados há pouco ofertados, sem suporte afetivo e financeiro dos progenitores, dessa masculinidade que, diferentemente do que *Português: Linguagens* buscou cancelar, não é tão provedora, responsável, honrosa e heroica assim.

Adicionalmente, o mesmo PNAD (2019) aclara que o abandono escolar é mais comum entre jovens prestas/pretos e pardas/pardos (ECODEBATE, 2020), nitidificando a relação racial que a temática da escolarização e da educação formal tem com a construção histórica da sociedade brasileira, que subjugou as comunidades não-brancas, não-cristãs e não-europeias, sendo, hoje, essas comunidades as mais presentes nas situações de pobreza e miséria no país. Assim, além de não problematizar a responsabilidade masculina na gravidez, o livro também não explora o próprio ambiente discursivo que evoca à leitura do alunado, pois o texto é utilizado para uma pífia interpretação de texto em que são explorados processos morfológicos, identificação de informações e relação entre o lexema e sua realidade semântica no enunciado:

1. O enunciado "Inconsequência não significa sem consequência", no alto do anúncio, faz uma alusão ao significado do prefixo *in*.
 - a) Qual é o processo de formação da palavra *inconsequência*? *Derivação prefixal.*
 - b) Observe as palavras abaixo e seus significados:

indecisão: falta de decisão

impossibilidade: falta de possibilidade

inconveniência: falta de conveniência

Qual é o sentido do prefixo *in/im* nessas palavras? *"falta de", isto é, privação, negação.*

- c) Considerando o sentido do prefixo *in*, qual é o sentido da palavra *inconsequência*, no anúncio?
falta de consequência
2. Releia o anúncio.
 - a) Que programa de TV é divulgado pelo anúncio? Sobre o que ele trata? *Grávida aos 16, que trata da gravidez na adolescência.*
 - b) Que relação pode ser estabelecida entre o assunto de que trata o programa e o termo *inconsequência*?
A de que uma adolescente que engravida por descuido tem uma atitude inconsequente.
3. Os termos *inconsequência* e *consequência* fazem, no anúncio, referência a elementos distintos.
 - a) A que ou a quem o termo *inconsequência* faz referência? *À atitude de adolescentes de não se prevenirem contra a gravidez precoce.*
 - b) A que ou a quem o termo *consequência* faz referência? *A gravidez e, consequentemente, a filho.*
4. Com base no estudo realizado, conclua: Qual é o sentido do enunciado "Inconsequência não significa sem consequência", no anúncio? *Não se prevenir quanto a engravidar leva uma adolescente a ter de rever seus planos pessoais, pois ela precisará conciliá-los com a rotina de cuidar do filho.*

326

(IMAGEM XXXI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p.326)

Nenhuma relação entre a gravidez e a responsabilidade compartilhada entre ambos os jovens que realizaram a prática sexual é levantada. Não há qualquer menção ao masculino, havendo preponderância no arranjo textual dúbio, que causa certa inconsistência discursiva, através do termo "adolescente", o qual é comum de dois gêneros e demanda marcação por meio de adjunto adnominal marcado por flexão para indicação de feminino. Entretanto, especificamente nas questões 2, pergunta b, e 4, a resposta ofertada pelo livro à condução docênte como de referência assinala, respectivamente, que:

33) "*A de que **uma** adolescente que engravida por descuido tem uma atitude inconsequente*" (p.326 – grifos meus); e

34) "*Não se prevenir quanto a engravidar leva **uma** adolescente a ter de rever seus planos pessoais, pois **ela** precisará conciliá-los com a rotina de cuidar do filho*" (p.326 – grifos meus).

Ou seja, pelo posto em evidência no livro, a responsabilidade é feminina, pois é a mulher "que engravida por descuido" (p.326) – um descuido só dela? De forma que, aparentemente, cabe somente a ela "rever seus planos pessoais" para que cuide do filho antes de qualquer coisa – mas o pai não precisará? E, como agravante, após esse quase irrelevante

agenciamento da interpretação do texto, parte-se para outro capítulo, não havendo mais qualquer menção à temática. Portanto, são omitidas discussões sobre métodos contraceptivos, sobre acompanhamento e aconselhamento sexual por profissionais, como ginecologistas, mastologistas, urologistas, proctologistas... Da mesma forma que questões de violência sexual estão completamente fora do debate, não sendo dada relevância às gravidezes juvenis por estupro, por alienação e por assédio sexuais, inclusive por violência sexual doméstica *etc.* Além, obviamente, do fato de que a abordagem do sexo pelas vias da concepção o limitam tanto à penetração vaginal quanto às práticas heterossexuais, não sendo consideradas outras formas de sexo e sexualidades, as quais são tão reais no cotidiano dos jovens o quanto têm potencial para serem prazerosas e/ou, também, prejudiciais à saúde, especificamente quando realidades de forma inapropriada, sem a devida proteção contra doenças, sem uma consensualidade previamente deliberada e sem aconselhamento de saúde.

Aditivamente, há outros dois momentos em que a sexualidade – ou a sexualização – dos corpos femininos chamam atenção no livro. Tais exemplares textuais se referem ao corpo indígena, havendo, para ambos os casos, a perspectiva de apreciação desses corpos não-brancos pelos desejos sexuais de corpos brancos, em uma clara posição discursiva de alocação dos corpos das minorias sociais no lugar de subserviência à libido eurocêntrica.

No concernente aos corpos indígenas, tem-se a corporificação desse discurso no texto “O Uruguai” (p.305), de Basílio da Gama:

TEXTO I

Os índios já haviam perdido a guerra e, reunidos na tribo, preparavam-se para a cerimônia de casamento de Lindoia com Baldeta (filho sacrílego do jesuíta Balda), que tem garantido o papel de chefe da tribo. Lindoia, contudo, não está interessada no casamento. Inconformada com a morte de seu marido, Cacambo, ela se retira da tribo, desgostosa, e entra na floresta. Seu irmão Caitutu e outros índios vão procurá-la.

Entram enfim na mais remota e interna
Parte de antigo bosque, escuro e negro,
Onde ao pé de uma lapa cavernosa
Cobre uma rouca fonte, que murmura,
Curva latada de jasmim e rosas.
Este lugar delicioso e triste,
Cansada de viver, tinha escolhido
Para morrer a misera Lindoia.
Lá reclinada, como que dormia,
Na branda relva e nas mimosas flores,
Tinha a face na mão e a mão no tronco
De um fúnebre cipreste, que espalhava
Melancólica sombra. Mais de perto
Descobrem que se enrola no seu corpo
Verde serpente, e lhe passeia, e cinge
Pescoço e braços, e lhe lambe o seio.
Porém o destre Caitutu, que treme
Do perigo da irmã, sem mais demora
Dobrou as pontas do arco, e quis três vezes
Soltar o tiro, e vacilou três vezes
Entre a ira e o temor. Enfim sacode
O arco e faz voar a aguda seta,
Que toca o peito de Lindoia, e fere
A serpente na testa, e a boca e os dentes
Deixou cravados no vizinho tronco.
Açouta o campo coa ligeira cauda
O irado monstro, e em tortuosos giros
Se enrosca no cipreste, e verte envolto
Em negro sangue o lívido veneno.
Leva nos braços a infeliz Lindoia
O desgraçado irmão, que ao despertá-la
Conhece, com que dor! no frio rosto
Os sinais do veneno, e vê ferido
Pelo dente sutil o brando peito.
Os olhos, em que Amor reinava, um dia,
Cheios de morte; e muda aquela língua
Que ao surdo vento e aos ecos tantas vezes

Contou a larga história de seus males.
Nos olhos Caitutu não sofre o pranto,
E rompe em profundíssimos suspiros,
Lendo na testa da fronteira gruta
De sua mão já trêmula gravado
O alheio crime e a voluntária morte.
E por todas as partes repetido
O suspirado nome de Cacambo.
Inda conserva o pálido semblante
Um não sei quê de magoado e triste,
Que os corações mais duros entenece.
Tanto era bela no seu rosto a morte!

(Basílio da Gama. In: Antonio Candido e José A. Castello, op. cit., v. 1, p. 150-1.)



(IMAGEM XXXII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 305)

Nesse poema, apresenta na Unidade 4, “História Social do Arcadismo”, em seu Capítulo 4, “o Arcadismo no Brasil”, organizado a partir do eixo “Literatura”, vê-se o flagelo da índia Lindoia que, por sua tribo haver perdido a batalha contra os portugueses, foi dada em casamento para Baldeta, que assumirá a chefia da tribo, como uma espécie de espólio de guerra. Essa índia se vê sem domínio sobre si e sobre o seu corpo, pois, na sociedade branca, essa é a condição de seu gênero, e o homem branco reclamou seu corpo para ser propriedade dele. Compreendendo-se desonrada por esse enlace por vir, Lindoia, viúva de um guerreiro indígena assassinado pela desgraça em forma de pólvora dos europeus busca selar o seu destino: ser livre a toda custa. Para tanto, a índia opta pelo suicídio, preferindo a morte a ser subjugada e diminuída à possessão colonial dos invasores brancos.

Diante desse contexto, a narrativa aponta para o discurso colonizador europeu, que compreende inclusive as vidas humanas como bens possuíveis – um traço constitutivo da

lógica patriarcal machista. Assim sendo, posiciona-se o feminino como objeto de barganha, qual na Europa já há muito era feito, de forma que as mulheres eram utilizadas em transações vantajosas entre famílias, passando da posse de pais, irmãos, avôs e tios para maridos e mesmo filhos, que delas faziam uso como melhor lhes aprouvessem os ganhos (STELLMANN, 2007; VERITATIS, 2018).

Esse mesmo ponto de vista é reafirmado no texto “Caramuru” (p.306), de Santa Rita Durão, o qual está na mesma Unidade 4 e Capítulo 4, em que se aborda a significação da mulher indígena com base na sua fetichização sexual pelo homem branco, tornando a mulher indígena um signo cuja ideologização parte do princípio do subjugo sexual para promover uma apreciação valorativa dessas mulheres à luz da leitura discente:

TEXTO II

Os chefes indígenas oferecem as filhas a Diogo Álvares para se honrarem com seu parentesco. O índiano aceita o parentesco, mas não as donzelas, por fidelidade a Paraguaçu. Irritado por saudades da Europa, embarca numa nau francesa. Mesmo, uma índia apaixonada pelo português, desesperada de o ver partir com Paraguaçu, tenta acompanhá-lo, nadando.

— “Bárbaro (a boca diz:) tigre e não homem...
Porém o tigre, por cruel que **hama**,
Acha forças amor, que enfim o domem;
Só a ti não domou, por mais que eu te ame.
Fúrias, raícos, **cariscos**, que o ar consome,
Como não consumis aquele infame?
Mas pagar tanto amor com tédio e **asco**...
Ah! que corisco és tu... raio... penhasco!

Perde o lume dos olhos, pasma e treme,
Pálida a cor, o aspecto moribundo;
Com mão já sem vigor, soltando o lume,
Entre as sabas **escumas** desce ao fundo.
Mas na onda do mar, que, irado, freme,
Tornando a aparecer desde o profundo,
— Ah! Diogo cruel! — disse com mágoa, —
e sem mais vista ser, sorveu-se na água.

Quarta-Rito Durão. In: Henrique Cidade. Santa Rita Durão. Rio de Janeiro: Agp, 1967 p. 317-18.

Tão jura ingratitude menos sentira
E esse fado cruel doce me fora.
Se o meu despreito triunfar não vira
Essa indigna, essa infame, essa traidora.
Por serve, por escrava, te seguira.
Se não temera de chamar senhora
A vil Paraguaçu, que, sem que o creia,
Sobre ser-me inferior, é **nôscia** e feia.

Enfim, teu coração de ver-me aflixa,
Flutuar, **moribunda**, entre estas ondas;
Nem o passado amor teu peito incita
A um ai somente, com que aos meus respondas.
Bárbaro, se esta fô teu peito irrita,
(Disse, vendo-o fugir) ah! Não te escondas
Dispara sobre mim teu cruel raio...
E indo a dizer o mais, cai num desmaio.

asco: repugnância, nojo.
hama: hama, amar.
carisco: pequena raiz, caravelha.
escuma: espuma.
moribunda: aquele que está próximo a morrer.
nôscia: ignorância, tola.
asco: além de.



(IMAGEM XXXIII - - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 306)

Em ambos os textos, os quais estão em sequência no livro didático, a visualidade tem pouca contribuição aos sentidos discursivos que estão sendo negociados na leitura, pois, no primeiro, vê-se uma flecha a riscar um horizonte róseo floral que pode significar o amor –

ainda que o texto fale da dor do luto e da indignação de se subjugar ao desejo do homem branco – e, no segundo, encontra-se uma caravela em alto mar, sob a luz da lua, como recurso expletivo às grandes navegações e a natureza desses portugueses que povoam os dois textos. Contudo, no que se referem à envergadura temática, ambos os textos convergem na orientação ideológico-discursiva, haja vista que abordam a fetichização da mulher indígena e o ímpeto de dominação de gênero e poderio sexual do masculino heteronormativo importado da Europa.

No tocante à especificidade de “Caramuru” (p.306), depara-se com mulheres indígenas sendo vendidas por suas tribos a homens brancos, personificados por Diogo Álvares. Por objetivo, esses índios têm a criação de laços de parentesco que os proteja, que os vincule ao homem branco e garanta algum resguardo à tribo frente o poderio dos estrangeiros. Tal narrativa, ficcional e escrita séculos após o período que retrata, por mais uma vez, faz uso de um discurso de sexualização do feminino, bem como de fetichização da mulher indígena que parecem ser um eco em *Português: Linguagens*, como uma tecla por diversas vezes batida a fim de a repetição garantir a assimilação do ponto de vista.

Por sua vez, na mesma situação de reprise, tem-se a postura passional da mulher amante, já que o texto traz a personagem de Moema – enamorada de Diogo Álvares, que já amava Paraguaçu – a qual demonstra traços de bravura, coragem e destemor, mas somente movidos por sua passionalidade, por sua irrefreável necessidade de ser amada pelo português, reafirmando uma essência feminina defendida por *Português: Linguagens* de que a mulher é motivada por suas emoções, as quais seriam pouco lógicas ou racionais, mas descontroladas e impulsivas (SILVA, 2015). Igualmente, o texto emplaca um discurso outro sobre o feminino, ideologizando esse signo pelo viés da rivalidade, a qual também estaria atrelada à passionalidade e à irracionalidade emocional defendida pelo livro às mulheres. Isso em função de que Moema se torna inimiga de Paraguaçu, sua irmã, na luta pelo homem branco, mesmo que não haja qualquer inclinação dele de estabelecer relacionamento com Moema e, na mesma medida, qualquer ato de Paraguaçu que o tenha tentando tirar de Moema. Em tempo de luta por sororidade, emancipação de pautas feministas e combate a estereótipos femininos culturalmente edificados por pontos de vista masculinos, parece ser possível apontar uma manobra do livro didático em sua filiação ao aparato ideológico hegemônico que instabiliza e torna caótica a figura do feminino, criando uma hierarquia racional entre os gêneros, cuja gênese moderna remonta estudos forjados no final do século XIX e início do século XX sobre a capacidade cognitiva das mulheres e a sua submissão aos impulsos afetivo-emocionais (AMBROSINO, 2017), mas sua tradição advém de pregações católicas com mais de um

milênio de idade, a fim de tirar as mulheres do compartilhamento do poder social e, principalmente, do poder ideológico e eclesiástico da Igreja (CRISPE, 2017; VERITATIS, 2018).

E cabe ressaltar que o trabalho com a interpretação de texto podia, ou mesmo devia, acionar lentes críticas à leitura, de modo a não só buscar lê-las a partir dos contextos de suas épocas, mas a partir do deslocamento histórico que sofrem ao serem postas no livro didático do século XXI. Assim, ainda que o currículo do 1º ano se volte a textos demasiado distantes temporal e espacialmente, as vivências do alunado atualizam esses sentidos para o agora, e o livro didático assume a postura de, em seu processo de didatização, não operacionalizar essa atualização, qual os sentidos do texto em seu contexto de produção fossem possíveis ou mesmo aceitáveis atualmente. O livro os normaliza. E normaliza por meio da utilização deles como pretexto para outras questões curriculares, o que acaba por desviar a atenção e encobrir esse engenho pernicioso de endosso do *status quo* abjetor, como se verifica nos questionamentos para os últimos dois textos aqui analisados, em que se analisa aspectos formais e características genéricas da estética usada:

O texto I, de *O Uruguai*, não apresenta estrofes e seus versos são decassílabos brancos (sem rima); já o texto II apresenta estrofes em oitava-rima, isto é, estrofes com oito versos decassílabos e rimados de acordo com o esquema abababcc.

1. Compare os dois textos quanto aos aspectos formais de estrofação métrica e presença de rimas. Que semelhanças e diferenças eles apresentam entre si?
2. Que semelhança os textos apresentam quanto ao assunto? *A morte por amor.*

3. Em relação ao texto I:

- a) Descreva o lugar que Lindoia escolheu para morrer. *Um bosque escuro e negro, no qual há uma toja cavernosa e uma fonte murmurante. Lugar delicioso e triste, cuja relva é verde e onde há rosas e jasmims.*
- b) A paisagem descrita é *àrcade*? Justifique. *Não. Embora haja envolvimento de Lindoia com a natureza, esta difere do ambiente bucólico *àrcade*. No poema em estudo, a natureza é sombria, triste e escura; nos poemas *àrcades*, ela é campestre, simples, pastorel.*

306

4b. É característico da época observar sempre a norma culta da língua; além disso, era o objetivo dos escritores *àrcades* elevar a literatura brasileira, igualando-a à literatura portuguesa e às demais literaturas europeias, e, para isso, tentavam eliminar qualquer vestígio local.

4. Em relação ao texto II:

- a) Como Moema descreve Diogo Álvares e Paraguaçu? *Compara Diogo Álvares a um bárbaro tigre, em seguida, chama-o de infame, cruel e traidor. A Paraguaçu chama de indigno, infame, traidora, nódica e feia.*
- b) Entre a fala do narrador e a fala de Moema não há diferenças linguísticas. A que conclusão se pode chegar a partir dessa constatação?

5. Comparando os episódios relatados nos dois textos, indique, justificando:

- a) o mais dramático; *O episódio do texto II, pois ele não é apresentado de forma narrativa; a fala de Moema dá ao texto dramaticidade e dinamismo.*
- b) aquele que mais enaltece o indígena e o mostra mais integrado à natureza. *O do texto I, pois Lindoia ama o marido morto e prefere morrer a casar-se com um índio inimigo e, para morrer, escolhe um lugar que faz parte de seu hábitat.*

(IMAGEM XXXIV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 306)

Portanto, consoante toda a conjuntura alumada com base na perscrutação realizada ao longo do *corpus*, a presente análise expõe, por meio da investigação valorativa do tratamento realizado por *Português: Linguagens* sobre os textos verbo-visuais ofertados e seus pontos de vista ideológicos discursivizadores das questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo, que, inequivocamente, o livro selecionado não somente refuta qualquer neutralidade, qual fosse

possível, mas parece assumir com veemência uma posição ideológica acerca da(s) temática(s) em glosa.

Para a exposição e explanação desse dado, a fração dos textos e suas abordagens didatizadas que compõem o *corpus* é representativa dos casos identificados, evitando-se a repetição e buscando-se trazer à baila aqueles exemplares que melhor contemplam as estratégias do manual para a exploração das questões identitárias analisadas. Isso se fez, inclusive, quantitativamente, dando-se preferência a textos em que há uma discursivização de dois ou mais dos três quesitos assumidos como foco analítico: gênero, sexualidade, sexo. Por meio dessa agência metodológica, as luzes lançadas sobre os componentes do *corpus* nitidificaram as posições discursivas assumidas pelo livro e aclararam as formas de discursivização utilizadas para tratar das temáticas dessa pesquisa. Tal discursivização pode ter ocorrido segundo uma materialização ideológica que, a fim de evitar conflitos e mascarar descumprimentos aos instrumentos avaliadores e reguladores, demandou ser publicizada por uma pretensa neutralidade (genuinamente falaciosa), em cujos mecanismos de omissão e silenciamento fez impressas ações de reafirmação do *status quo* opressivo e violentador das formas de ser não padronizadas e não hegemônicas.

Portanto, ratifica-se a valia de se pesquisar, dialogicamente, a importância de *Português: Linguagens* na construção do ideário nacional sobre as questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo, por meio da forma como o livro trata a discursivização desses temas, já que esse material didático tem substancial relevância ao se encarar a sua extensão nos contextos das práticas de ensino da língua nas últimas décadas. Da mesma forma, aclarasse a inexorável demanda por seguir analisando outras obras vocacionadas ao ensino escolar, das mais diversas disciplinas escolarizadas, em todos os níveis de ensino, com vistas não a uma caça às bruxas, mas a buscar ofertar bases a um continuado melhoramento de nossos materiais didático-pedagógicos e de nossas práxis educadoras, exortando a uma realidade de ensino verdadeiramente edificada e edificadora da dignidade cidadã de todas as pessoas e identidades.

Destarte, por meio da construção de posicionamentos que são postos em conflito na realidade da vida vivida, em que experiências e pontos de vista vivem a sua veracidade refletora e refratora de ideologias, os pontos de vista mediados por esse livro vivem na sociedade brasileira hoje, em gerações diferentes, seja por esses sujeitos haverem experienciado práticas de ensino ancoradas na coleção analisada, seja pelo processo natural e socialmente orgânico de transmissão de valores morais nas práticas interacionais

cotidianas. Logo, seu papel é fulcral à busca por se compreender o comportamento social com relação às identidades abjetas no país, visto que estão sobre muitas experiências de apreensão do mundo edificadas sobre *Português: Linguagens* as posições e as ações ideologicamente motivadas de milhares de cidadãos brasileiros.

4.5 Discutindo dados, dialogando com os achados

*“A Dívida é desagradável,
Mas a certeza é ridícula”
Voltaire*

De antemão, é válido principiar elucidando a respeito da impossibilidade de o livro dar conta do todo, e da necessidade de que ele, portanto, apresente-se ao ofício escolar com um não-todo, como incompleto, como parcial etc. Assim, diagnosticar que *Português: Linguagens* não oferta uma discussão, seja para o alunado seja para a docência, no Manual do Professor, sobre a terminologia *gênero social*, qual também peca por se manter alheio à discussão sobre os aspectos sociais e os biológicos que envolvem as questões identitárias, como os gêneros humanos. Mas isso não é um quadro inesperado, já que a expressiva maioria dos livros didáticos no país não fazia menção ao quesito naquele momento: eram passos iniciais. E, ainda que esses dados falem sobre o livro do 1º ano, dialogicamente, dizem do todo da coleção, bem como expõem como os seus autores enxergam cada livro como elemento de um percurso curricular continuado, haja vista *Português: Linguagens* dar conta de todos os anos da educação básica escolar, podendo-se esperar uma igual abordagem em todos os seus volumes, uma abordagem credora do silenciamento. Talvez o não debate se deva à ausência de consensos plenos na literatura das ciências Sociais – Antropologia, Sociologia, Arqueologia –, e, conseqüentemente, na Educação e nos Estudos *Queer*, por mais que seja predominante a perspectiva social em detrimento da biológica (BOURDIEU, 2019; BUTLER, 2017; DAWSON, 2015; LOURO, 2016, 2013, 1997; MISKOLCI, 2012; MOITA LOPES, 2013, 2003, 2002), mas não é o dissenso partícipe *sine qua non* da construção do conhecimento?

Entretanto, também é possível que tal postura de apagamento seja uma resposta a outras questões, muito menos de ordem epistemológica e muito mais vinculadas à apreciação e à recepção desses temas nas esferas de circulação dos manuais, atendo-se aos enfoques sociais dados a esses livros. Assim, retomando Silva (2007), à luz da leitura do assunto como

tabu por grande parte da sociedade, notadamente aquelas parcelas vinculadas a orientações religiosas fundamentalistas, uma abordagem expressiva e direta do tema talvez gerasse retaliações daqueles que atestam oposição às abordagens identitárias nas escolas. Isso poderia, ainda, levar algumas instituições a não adotarem determinadas coleções tanto por suas gestões ou corpo docente não se sentirem à vontade para a explanação do assunto quanto para evitar possíveis desconfortos com as famílias de seu alunado.

Logo, a questão específica dos gêneros sociais é resultante de um vetor de silenciamento que possui origens multifacetadas, inclusive germinadas no despreparo do corpo pedagógico das instituições escolares para a abordagem da temática (SILVA, 2007), como também da ausência de uma posição clara do Ministério da Educação sobre essa querela, já que há documentos em que a abordagem identitária é mais aclarada, como nos Temas Transversais dos PCN para o Ensino Fundamental II, ao passo em que noutros é demasiado nebulosa, como na LDB, nas OCEM e, mais atualmente, na BNCC.

Por outro lado, ainda que demasiado fixado ao paradigma biológico de gênero humano, já que não aborda a discussão social sobre o quesito, *Português: Linguagens* parece atuar na educação de gênero notadamente consoante a explanação de papéis sociais que afixam ilustrações modulares de masculino e de feminino. Essas modelagens igualmente operam pelo estreitamento das possibilidades de manifestações das masculinidades e das feminilidades às formas de ser. Ou seja, a repetição de padrões discursivos ao longo da obra produz sobre o leitor o efeito consolidador de amadurecidas relações de produção de sentido entre os modelos verbais e verbo-visuais icônicos e, por conseguinte, as leituras de mundo que as estudantes e os estudantes imprimem sobre si e sobre outrem. Notadamente, observam-se padronizações bastante simétricas para cada um dos gêneros ilustrados – masculino e feminino –, qual também para as formas de ser em seus respectivos estágios – criança, jovem e adulto: menino, rapaz e homem & menina, moça e mulher –, tomando por régua a orientação biológica e binária de gênero humano.

No entanto, inviabiliza-se ao propósito da corrente análise não deslindar que, ao não abordar a questão social, o livro afixa a perspectiva biológica dos gêneros não somente como uma verdade absoluta, mas também como uma história única (ADICHIE, 2009). Desse jeito, o alunado recebe e é levado a perceber os gêneros como um fato homogêneo e sem questões em discussão, ou seja, uma realidade concreta intangível e una. Com isso, são negados aos estudantes debates acerca da temática, visões plurais sobre os gêneros como objeto de reflexão teórica e enquanto matéria da vida vivida dos sujeitos.

Portanto, trata-se de um direcionamento de olhar pela alienação sobre o efetivo contexto desse tema, seja no plano teórico seja na tentativa de imprimir tal homogeneização no plano da experiência do cotidiano social.

Assim, percebe-se que não tratar da questão dos gêneros segundo um horizonte formativo que apresente plurais concepções, ainda que as mais abrangentes sejam as perspectivas social e biológica, significa não uma neutralidade, mas uma tomada de postura pelo livro, pois ele omite vertentes em prol de uma única forma de compreensão do quesito, ideologizando a sua abordagem (VOLÓCHINOV, 1988). A partir disso, infere-se que o livro 1) assume uma posição em favor da ideologia dominante, a qual afixa o gênero como um traço biológico determinado pela anatomia e pela sintaxe reprodutiva dos corpos (BUTLER, 2017); 2) omite sua opinião e falseia um horizonte epistemológico homogêneo sobre a questão, o que leva à oferta limitada de saberes, conhecimentos, competências e habilidades sobre essa temática e suas correlatas à discência (SANTOMÉ, 2004); e 3) chancela os efeitos sociais que a manutenção da ideologia dominante sobre as questões de gênero promove sobre a sociedade, bem como os males de uma formação doutrinária acerca do assunto, cujos reflexos globais são a violência e a marginalização de formas genéricas de ser tidas por abjetas (LOURO, 2013; MISKOLCI, 2012; HENRIQUES, 2019).

No mesmo sentido, *Português: Linguagens* também não traz à baila a discussão sobre a imposição binária concernente às questões de gênero humano. Em virtude disso, verifica-se mais uma omissão que, incapaz de imprimir neutralidade, descortina a posição ideológica do livro de não ofertar à sala de aula uma percepção, uma reflexão e uma apreensão sobre a realidade do mundo para além do paradigma dominante de gênero, já que a extrapolação do modelo binário é uma realidade consumada nas formas de ser mundo afora (BUTLER, 2017; DOWNSON, 2015). Todavia, ao negar lugar a essa questão nos debates que agencia, o livro culmina por retaliar essas outras possibilidades de formas de ser. Isso incita à comunidade aprendiz a percepção do humano como tão somente realizável por meio das formas binárias de ser, advogando em favor de uma ordenação societária imposta por uma engenharia dominante burguesa, cristã e preconceituosa (STELLMMAN, 2017), cuja articulação da escola, de suas políticas gestoras e de seus instrumentos de apreciação da materialidade ideológica, sistematicamente, soma esforços à edificação de um horizonte uniforme (BOURDIEU, 2019).

Sendo assim, tem-se por verificado que o livro investigado assume as formas de ser como materialidades genéricas biológicas e binárias, em detrimento não apenas às demais

possibilidades levantadas por bases não-hegemônicas, mas também ao debate desse possível horizonte heterogêneo e multifacetado das formas de ser. Ou seja, o manual se mune da omissão para com ela produzir um horizonte homogêneo de exposição e exploração das formas de ser no engenho de suas abordagens dos conteúdos e objetos curriculares, já que podia realizar o contrário por meio de uma seleção de textos mais feministas, anti-machistas, anti-homofóbicos, anti-transfóbicos, também por meio das atividades de leitura e interpretação de textos, por meio dos projetos de escrita... mas não faz, omitindo-se verdadeiramente. Contudo, como se dá o tratamento das questões identitárias na obra? Como elas são discursivizadas verbo-visualmente? Acerca dessas indagações, ver-se-á como são percebidas no material analisado.

À luz de uma perspectiva de ensino crítico da leitura, é imprescindível frisar que todo e qualquer texto, independentemente da temática, pode e deve ser alvo de uma apreciação crítica, a qual busque dar conta não apenas de seus sentidos aparentes, superficiais, mas das negociações de sentido presentes nos processos de urdidura e veiculação desse discurso. Logo, como uma resposta a outros discursos e uma matriz para novos, tudo o que está presente no *corpus* analisado foi extraído de *Português: Linguagens* e é entendido como uma seleção deliberada e consciente de seus autores, havendo, portanto, uma oferta de tratamento aos textos, seus discursos e suas materialidades ideológicas comuns entre si, pois é o tratamento assumido para o livro enquanto um enunciado concreto. Dessa forma, ainda que os dados perquiridos advenham de uma exploração analítica dos textos literários, de forma a se acessar como o livro trabalha a leitura por meio das práticas de ensinanças que compreendem a literatura – essa que foi o enfoque de Bakhtin e o germinal da Teoria Dialógica da Linguagem –, compreende-se que traduz o comportamento da obra sobre os textos/discursos a ela costurados, por ser exatamente a orientação da obra como um todo, concebendo-a como enunciado concreto único.

Nesse prisma, a presente investigação não almejou lançar juízos de valor aos textos verbo-visuais icônicos ou aos seus autores, mas às abordagens traçadas pelas autorias de *Português: Linguagens* na didatização desses elementos da cultura, da vida vivida, à experiência escolar. Essa, como já elucidado, atendente de uma demanda oficial pela formação democrática e cidadã, nos textos dos documentos oficiais e, notadamente, da LDB (BRASIL, 1996). Assim, não há uma reflexão se há texto correto ou inapropriado, de maneira que o cerne analítico é como as potencialidades formativas de cada texto trazido à coletânea literária do manual foram exploradas, com vistas ao estudo das estéticas Trovadoresca,

Classicista, Quinhentista e Árcade, assim como que tratamento é dado às formas de ser na exploração desses textos realizada pelo livro.

Ressalve-se, pois, que a opção por uma análise de cunho amplamente documental do livro igualmente alicerça a contemplação de seus componentes sob esse enquadre, de modo que toda a materialidade discursiva verbal e verbo-visual icônica presente em *Português-Linguagens* é muito mais apreciada como elemento cultural historiográfico do que estético. Acerca desse quesito, salienta-se que uma motivação nevralgica se dá no fato de que uma ancoragem mais profunda na História da Arte, na Sintaxe Visual, na Semântica Visual, na Iconografia, no Design e outras áreas efetivamente estudiosas do icônico, ainda que possam inequivocamente potencializar as análises, culminariam, bem provavelmente, em um afastamento das condições de proveito das reflexões feitas no cotidiano das salas de aula da escola básica em que o Ensino Médio público ocorre. Decerto que essa incompatibilidade se daria pelo fato tanto de não se tratar da formação específica do professorado como em muito pouco dialogar com a maturidade artística, estilística e estética que o alunado detém de forma consistente no âmbito do acadêmico-científico e escolar. Isso levando-se em consideração o Ensino Médio, o currículo do 1º Ano de nível de escolarização e, no mesmo sentido, o estudo dessas estéticas europeias, sobretudo não expoentes da cultura nacional, que figuram demasiado como ponte documental de natureza literária. Então, dialogando com a História e flertando com as artes, explicitando aspectos historiográficos e etnográficos, acredita-se, nessa pesquisa, melhor contribuir para a entrada do feito na presente pesquisa nas salas de aula de Ensino Médio brasileiras.

Justamente por isso, o dado mais inquietante da pesquisa é que, ao abordar textos de natureza literária, ainda que essa reflita estéticas, temas e estilos demasiado distantes no tempo e no espaço, o livro se furta da responsabilidade de atualizar a apreciação temática contida nessas obras. Isso em virtude de que elas têm teor documental, explicitando, por exemplo, a submissão de gênero imposta às mulheres, a profanação das sexualidades não heteronormativas *etc.*, necessitando-se contextualizar o debate à realidade atual, como bem pontuam os PCN para o Ensino Médio sobre o objetivo das práticas de ensino nesse ciclo, as quais devem “desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtiva” (BRASIL, 2000, p.23-24), para efetivamente serem produtivas à formação cidadã do alunado.

Por isso, ao não trabalhar os lugares sociais de cada gênero humano, ou o tratamento disponibilizado às sexualidades e às apreciações atadas ao sexo, o livro culmina por

naturalizá-los, quais fossem ainda tão legítimos e corretos quanto à época de suas representações nas trovas e cantigas, por exemplo. **E mais, em não confrontar o pacífico olhar primário de contato do alunado com as obras, a fim de perturbar os sentidos e excitar as camadas da leitura, o livro parece ofertar um desserviço ao ensino da leitura, fincado à superficialidade, sem questionamentos ou reflexões sobre as camadas do discurso, fomentando uma postura leitora na discência que ignora a necessidade de refletir a autoria, os contextos de autoria, as realidades de produção e circulação, as relações de poder no discurso etc.** Ou seja, esse tipo de prática de ensino de leitura aparentemente estimulado pelos autores do livro precisa ser encarado pelo fato de que “a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã” (ROJO, 2004, p. 6), tornando o leitor pouco ativo sobre o discurso que o atravessa e “não possibilitando ao leitor o diálogo com o texto, mas subordinando-o a ele” (PETRONI, 2010, p.145).

Prova desse comportamento se identifica em a tirinha “Meu Vizinho Serial Killer”, do Adão (p. 202) sofrer um total apagamento da narrativa da personagem e dos significados que sua autoria primária lança sobre ela quando do processo de pedagogização empreendido pelo livro didático, ao comutar a tirinha em pretexto para o ensino da Intertextualidade, Interdiscursividade e Paródia, no eixo “Língua: uso e reflexão”, havendo para esse mesmo momento a leitura do texto *Os Lusíadas*, de Camões, que é quase meio milênio anterior a Aline. Mais do que não fazer qualquer apresentação desses textos e explorar seus sentidos, o livro os coloca como exemplares de intextualidades, Aline com Chapeuzinho Vermelho e *Os Lusíadas* com uma paródia publicada por José Roberto Torero, na Folha de São Paulo, em 2002. Mas Aline seria uma paródia também? E a tirinha e a epopeia não merecem reflexões sobre seus gêneros discursivos? E as funções sociais e discursivas desses gêneros permitem que sejam tão primariamente explorados como similares? E as motivações de Adão e de Camões? A que atendiam? Parece uma abordagem deveras reprovável do ponto de vista das práticas de ensinância.

Visto isso, aclara-se que o livro, por diversas vezes, dispõe de produções da cultura que possuem sua natureza cronotópica desprezada, igualmente apagada, a fim de que essa nulificação seja preenchida por uma leitura pacificada e homogeneizadora dos sentidos nelas operacionalizados, haja vista serem meros pretextos para fins de identificação de um fenômeno linguístico específico, abordado aquém da sua realidade de acontecimento. Noutras palavras, sem meias verdades, alguns textos acionados pelas autorias do livro didático para a

composição de seu repertório cultural sofrem verdadeiras mutilações, sob o fito de atenderem a algum específico propósito “pedagógico”.

Ora, mas os PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio claramente afixam que as práticas de ensino devem estar alicerçadas em uma concepção curricular essencialmente transdisciplinar e matricial, a fim de que a discência experiencie “as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar” (BRASIL, 2000, p. 20). Não obstante, o livro analisado permite julgar uma posição adversativa dos autores e do enunciado que constitui o próprio livro, pois os recursos históricos, sociológicos e filosóficos que demandam ser acionados à leitura dos textos presentes aos momentos de estudo do texto literário se alijam de qualquer pertinência contextualizadora de uma reflexão que dê relevo ao deslocamento temporal, geográfico e social necessário à verdadeira leitura dos sentidos dialogados entre um texto do início do segundo milênio e um leitor do terceiro milênio.

Consequentemente, no manejo de textos tanto do Trovadorismo quanto de tirinhas de jornal, o que se percebe é que o livro analisado costuma promover um apagamento das condições de produção e de circulação originais desses textos e dos discursos neles contidos, de maneira que são lidos quais fossem originários do próprio livro didático, ou que, quando ali alocados, em nada tivessem alterações em suas naturezas, realizações, produções de sentido e propósitos com relação ao público-alvo. Tal silenciamento recai na nítida oportunidade de não fazer menção a questões sensíveis à sociedade hodierna, sendo essas tensões entre grupos hegemônicos defensores da normalização das estruturas mantenedoras do *establishment* vigente, ainda que esse opere seculares marginalizações, em antagonismo àquelas vozes que labutam por urdir uma nova realidade nacional, edificada sobre o entrançado de todas as vozes e formas de ser e exercer a cidadania e a humanidade das mentes, dos corpos, das palavras e da transformação do meio.

Consoante essa postura entendida como intencional, a autoria leva *Português: Linguagens* a, repetidamente, não ofertar espaços às dissidências sociais, ainda que sejam elas realidades amplamente presentes na vida do alunado do século XXI, pois os movimentos sociais estão nas ruas, nas mídias de massa, nas redes sociais, nos coletivos, nas produções artístico-culturais de variadas semioses, na produção acadêmico-científica, nos debates políticos, nos púlpitos religiosos e mesmo em (outros) livros didáticos e paradidáticos. Então, ao não se contrapor – bem como sequer contemplar ou dar qualquer atenção –, o livro

analisado avulta o protagonismo das estruturas opressivas que atuam na ideologia do cotidiano, visto que essa dá conta “dos estados de consciência, dos atos, dos gestos” e das verdades de uma dada sociedade, naquilo que ela naturaliza e essencializa como normal, ordinário e estabelecido (VOLOCHINOV, 1988, p.104), mesmo que isso denote a perpetuação das violências verbais, psicológicas e físicas impetradas pela engenharia de docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987).

Reforços a essa percepção são vigorosamente identificados no rol de exploração de textos sem as devidas contextualizações de tempo e espaço, ou suas correlações com o momento presente, consoante o demandado à leitura crítica e ao aprofundamento da historicidade desses discursos (ROJO, 2004). Sobre isso, a exploração do *corpus* já clarificou que *Português: Linguagens*, no uso do texto literário como pretexto, não raro, opera apagamentos e alijamentos ao discurso, como se viu no texto de João Garcia de Andrade (p.89) uma cantiga de escárnio, escrita na Idade Média, levada ao alunado no eixo da Literatura. Pela abordagem do livro, não se refletem as condições de produção daqueles discursos sobre a mulher, o casamento, a fidelidade e as relações sociais no medievo, sendo evidenciada a suposta postura adúltera da esposa, sem se questionar a fidelidade masculina, os casamentos compulsórios e forçados das mulheres. Isso conduz a discência à apreciação valorativa depreciativa do feminino como desleal, fingido, dissimulado e pecaminoso, sendo uma postura recorrente no *corpus* analisado, como se viu na cantiga de escárnio de João Airas de Santiago (p.88), em que se verifica a fé de uma mulher sendo posta a prova por culpa da tentação da carne, julgando-se a personagem por “falsa beata”, como já mostrado nas análises:

Nessa cantiga, o autor satiriza a figura de uma mulher – possivelmente uma falsa beata –, que, pronta para ir à missa, ouve o crocitar de um corvo faminto de carne. Já que o corvo é uma ave agourenta, a mulher resolve ficar.

88

A partir desse momento é criada a ambiguidade: por um lado, tem destaque o agouro e a superstição, próprios do forte misticismo da Idade Média; por outro, as sutilezas da linguagem, os trocadilhos, os jogos de palavras vão sugerindo que o corvo que se instala ao lado da mulher (ou em sua cama) é um homem, sedento de carne (sexo).

Atente para a riqueza do emprego da onomatopeia *quá, a cá*, que sugere ao mesmo tempo o crocitar da ave e a ordem do homem: venha cá!. As preposições *sobre* e *acaron* (que significa “ao lado”) foram igualmente usadas com ambiguidade.

(IMAGEM XXXV - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 88-89)

Contudo, à luz da leitura do texto, podem-se reclamar outras interpretações, pois nos versos “Mas não podendo à tentação/carnal do corvo resistir/ logo mudou de opinião:/já de cada não quis sair” são possíveis outras interpretações. Ora, a “tentação” é do

corvo e a mulher diz não poder “resistir”, mas essa resistência seria de não ceder ao próprio desejo de atender a esse ímpeto carnal ou de não ter condições – físicas, psicológicas, de posição social etc. – de ofertar resistência ao desejo carnal desse masculino? O livro claramente comenta o sexo, e o coloca nesse ambiente nebuloso de pecaminosidade feminina, dialogando com séculos de perjúrio da imagem da mulher como nefasto sexual, como tentação, como pecado, como “filha de Eva”. Adversativamente, o livro não oferta posições interpretativas que a defendam, que mostre a vulnerabilidade do feminino na sociedade medieval, sendo um objeto de barganha entre famílias, perseguida pela Santa Inquisição como pecadora original, detentora de nenhuma autonomia sobre si e vítima de constantes violências, com relevo às sexuais. Ora, não foi deliberada a ação de associar a mulher religiosa à imagem da dissimulação de uma falsa beata? Então, não é de igual empenho não problematizar a figura sexualmente selvagem do homem medieval? São escolhas da autoria do livro. E esse cenário, como visto nas análises, é sucessivo e sistemático, seja nos textos trabalhados no eixo da Literatura, como as trovas e cantigas acima ilustradas, seja em textos mais contemporâneos, como “A Mulher sem Medo”, do Moacyr Scliar (p.13-14), igualmente posicionado no eixo da Literatura, em que se tem uma ironia ao machismo estrutural, uma chacota às masculinidades opressivas do feminino, mas o tratamento dado pelo livro didático ao tragar essa crônica do jornal para suas páginas apaga o confronto de sentidos e naturaliza as posturas de violência física e psicológica doméstica impetradas pelo masculino, em face de o trabalho de interpretação de texto não dispor de qualquer menção ao assunto.

Portanto, sob o amparo da Teoria Dialógica da Linguagem, perceber que um enunciado responde a outros e incita respostas a si é essencial. E um dos autores do livro, Cereja, se assume afiliado a essa orientação, e ambos os autores assim subscrevem o livro:

Dar sustentação a esses movimentos de leitura é a função da seção *Literatura comparada*, que enriquece vários dos capítulos de literatura. Com base numa perspectiva dialógica de literatura, e com a finalidade de formar leitores competentes, o trabalho aproxima a literatura brasileira de outras literaturas com as quais ela historicamente vem *dialogando*, como a literatura portuguesa, as literaturas europeias e as literaturas africanas de língua portuguesa. Além de roteiros de análise de pintura, a coleção também traz, nas sugestões para o Manual do professor, roteiros de leitura de *filmes* relacionados com os conteúdos literários, a fim de que o aluno não apenas amplie seus referenciais históricos e culturais e aprimore seu gosto cinematográfico, mas também desenvolva suas capacidades leitoras nesse tipo de linguagem.

(IMAGEM XXXVI - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 342)

Entretanto, por mais que saliente e inscreva-se nesse horizonte epistemológico, como já visto, a teia dialógica exposta à leitura da discência é demasiado recortada e opera

estreitamentos de leitura bastante significativos no tocante às temáticas emergentes e assertivas, como as questões identitárias. Sob um espectro de “literatura comparada”, o livro aborda questões muito mais de Composição e de Estilo, quando não faz uso para explicar conteúdos outros, como “intertextualidade”, “paródia” *etc.*, renegando o Tema, o motivo do dizer e, sendo assim, o discurso fica retalhado, qual das lentes do caleidoscópio de impressões possíveis à leitura algumas fossem propositalmente postas opacas ao olhar discente. Certamente que não se advoga por uma substituição do enfoque, mas pelo seu alargamento, a fim de que o Tema seja elevado à condição equânime em importância e correlacionado enquanto partícipe do acontecimento do discurso: quais relações de sentido se firmam através do enlace Composição, Estilo e Tema nos textos eleitos pelo livro à leitura?

Logo, ao apresentar a leitura, que é mais do que do próprio texto, mas de uma cultura, de um tempo, de um lugar, de uma sociedade e suas formas de ser em contextos de legitimação e abjeção, o livro convoca o alunado à valoração do lido, à apreensão de seus pontos de vista, à aprendizagem de suas lições. Com isso, necessitando-se desse material didático ser igualmente mediador das leituras, das apreciações e dos entendimentos possíveis, haja vista o livro didático brasileiro estar demasiado apartado de ser uma mera coletânea que tão somente dá acesso a textos – sendo só o mero ato da seleção de textos à leitura já uma mediação.

E, com efeito, faz-se relevante pontuar que, ainda que em outras seções e eixos, todo texto no livro didático é dado à experiência lectural, pois sua leitura principia quaisquer outras atividades planeadas pelo manual, seja de análise linguística, interpretação de texto, estudos gramaticais *etc.* Sendo assim, estabelecer diálogo entre esses textos é inalienável ao livro, da mesma forma que o é no processo da leitura do aluno, frente a tudo o que ele já leu do mundo. Portanto, a fim de atualizar sentidos e/ou expandir horizontes de interpretação, o livro didático poderia fazer uso dos seus vários boxes e enunciados de conteúdo, conceito e atividades para dialogar com as representações de identidades presentes nos textos que selecionou para sua composição, de forma fossem mais proficuamente refletidos pelo alunado. Igualmente, isso os tornaria, verdadeiramente, lidos e compreendidos como artefatos da cultura, que possuem raízes em um tempo e em um espaço, mas cuja floração de sentidos avança pelo tempo e se desloca na geografia, demandando que a discência reflita sobre questões identitárias, sociais, econômicas, políticas, religiosas, ambientais *etc.*, pois acessar essas interfaces do texto, essas camadas do discurso é de fato a leitura.

Inclusive, a própria obra fala sobre si em uma metalinguagem que parece pouco

afinada à obra de fato:

O ensino de língua, amparado por um suporte linguístico que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Análise do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de discurso, de intencionalidade discursiva, de discurso citado, de intertextualidade e de interdiscursividade, de variedades linguísticas e norma-padrão, de textualidade e de seus componentes essenciais, como coerência e coesão, continuidade e progressão, etc.

(IMAGEM XXXVII - Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2016, p. 342)

Pensar a Semântica, a partir de um viés enunciativo, seria justamente problematizar para recuperar e dialogar os deslocamentos de sentido de palavras, frases, expressões e discursivizações no tempo e no espaço, aliando a língua à cultura. Da mesma forma, compreender um texto apartado de suas condições de produção e de circulação, sem evoluir o olhar do texto para alcançar a vida do texto, pouco diz respeito à Linguística Textual. Bem como conclamar os estudos da Análise do Discurso, em quaisquer de suas vertentes, traduz-se em observar as relações de poder e as assimetrias vigentes nas camadas do discurso. Por tudo isso, voltando a atenção às análises, percebe-se que *Português: Linguagens* deixa muito a desejar no concernente ao que se propõe ou alega realizar.

À luz do averbado, figura cirúrgico compreender como esses movimentos até então descortinados pelas análises se organizam ao longo da obra. Sendo assim, no momento em que se expunha o *corpus*, optou-se por um alinhavo que costurava os textos conforme suas afinidades discursivas ou pelo tratamento dado pela obra a uma dada temática. Por sua vez, a fim de nitidificar não apenas a progressão da metodologia retórica de *Português: Linguagens* na confecção de sua materialidade ideológica por meio da materialização do artefato curricular político-didático-pedagógico que é o livro didático, mas, igualmente, a recorrência sistemática e sistêmica do tratamento das autorias do livro às questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo, ver-se-á, em resumo, essa sintaxe, em atenção à arquitetura da própria obra investigada. Também será possível vincular os textos analisados aos seus eixos de abordagem, seus eixos de trabalho no próprio livro didático, de forma que fica ainda mais evidente o seu “por quê?” e “para quê?” em cada unidade e capítulo letivo.

Segundo esses termos, tem-se como ilustração do *corpus*:

- Unidade 1: A Literatura na Baixa Idade Média

1) Unidade 1, Capítulo 1 – “O que é Literatura”, texto “A Mulher sem Medo” (p.13-14),

- sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Moacyr Scliar e a verbo-visualidade icônica é de Felipe Rocha;
- 2) Unidade 1, Capítulo 4 - “O Poema”, texto “Minha Desgraça” (p.50), sob o eixo “Produção de Texto”, cuja verbalidade é de Alvares de Azevedo e a iconicidade é de uma agência de imagens;
 - 3) Unidade 1, Capítulo 5 – “A Linguagem do Trovadorismo”, texto “Cantiga de D. Dinis” (p.61), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é do rei D. Dinis e a iconicidade é uma tela de coleção particular não identificada;
 - 4) Unidade 1, Capítulo 5 - “A Linguagem do Trovadorismo”, texto “Mar de Vigo” (p.61), sob o eixo da “Literatura”, cuja verbalidade é de Martim Codax e a iconicidade é de uma agência de publicidade;
 - 5) Unidade 1, Capítulo 8 – “A Produção Literária Medieval”, texto “Cantiga da Ribeirinha” (p.87), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Paio Soares Taveirós e a iconicidade é de uma tela de autoria não especificada;
 - 6) Unidade 1, Capítulo 8 – “A Produção Literária Medieval”, texto “Cantiga de Escárnio” (p.87), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de João Garcia de Andrade e a iconicidade é de uma tela de autoria não especificada;
 - 7) Unidade 1, Capítulo 8 - “A Produção Literária Medieval”, texto “Poema de Santiago” (p.88), sob o eixo da “Literatura”, cuja verbalidade é de José Airas de Santiago e a iconicidade é de Weberson Santiago;
 - 8) Unidade 1, no Capítulo 9, “Figuras de Linguagem”, sob o eixo “Língua: reflexão e uso”, texto “Minha Cama é um Veleiro” (p. 96), cuja verbalidade é de José Paulo Paes e a iconicidade é de Claude Monet.

Sendo assim, através desses 8 exemplares textuais verbo-visuais selecionados para representar o *corpus* extraído da Unidade I, vocacionada à “A Literatura na Baixa Idade Média”, conforme evidenciado na já elucidada exploração analítica desse mesmo material, identifica-se que as autorias de *Português: Linguagens* ofertam tratamento normalizador e normativizador de gêneros sociais. Esse movimento bem se verifica nos casos aclarados em textos como “Minha Desgraça” (p.50), que reforça a imagem do masculino como gênero provedor, haja vista que a impossibilidade da realização do amor se dá pelo amante não possuir fundos que chamem a atenção da amada, causando nele enorme desgraça amorosa.

Também a figura do feminino rejeitante e indiferente à dor do amante se amplifica na Unidade 1, visto que, além do texto ora citado, do Capítulo 4, há igual postura feminina afirmada na “Cantiga de Dom Dinis” (p.61), já no Capítulo 5, em que o amante suplica a atenção de sua amada, que tanto mal faz a seu coração desprezando-o. Nesse caso, figura o acréscimo do icônico ao verbal, pois o livro posiciona uma tela em que uma nobre simboliza o feminino apático e um cavaleiro de lança esse amante suplicante, de maneira que sinaliza novamente para um sentimento não recíproco por falta de correspondência financeira. De forma similar, já na “Cantiga da Ribeirinha” (p.87), no Capítulo 8, vê-se novamente um masculino suplicante de afeto por um feminino que já o correspondeu, mas sem esclarecimentos o renegou. Nesse caso, também o acréscimo icônico operado pelo livro, não original à cantiga, leva à leitura de uma hierarquia de classes entre essas personagens, já que, apesar de ambas as vestes aristocráticas a figura feminina é posta como membra de uma realeza, com postura e expressão esnobe de superioridade, apontando a uma interpretação classista mais uma vez.

Em similar condicionamento apreciativo, o texto “Cantiga de Escárnio” (p.88), no mesmo Capítulo 8, constrói a imagem de uma mulher dissimulada, em um jogo verbal-icônico que não é originário à produção da cantiga, mas produzido pelas autorias do livro: uma mulher jovem, triste, portando uma cruz no peito. Porém, o livro didático a situa como perdida entre o compromisso com a fé e os desejos carnavais, quando a cena pode ser bastante diferente, qual se levantou nas análises: assédios, riscos de estupros *etc.* A partir da verbalidade que aponta uma mulher temente de deixar sua casa para ir à igreja por estar sendo espreitada por um “corvo carniçal”, as autorias do livro não apenas a julgam como “possivelmente uma falsa beata” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.88), mas o fazem logo após afirmar que as cantigas de escárnio e maldizer eram críticas a costumes e representantes sociais do medievo, como “prostitutas” – sendo essa a única apreciação ofertada com desinência de feminino na lista de público-alvo dessas produções literárias, de modo que se dirige um olhar apreciativo para o feminino.

Por outro lado, esses textos abordam masculinidades que deslizam para uma performance mais dócil, mais sensível e mais apartada da imagem autossuficiente, segura, detentora do controle de sua vida e heroica que é o masculino hegemônico. Sendo que esses exemplares dissidentes do modelo viril de masculinidade estão prostrados aos caprichos femininos, sofrendo, sendo desprezados, repudiados e lançados à dor e ao padecimento. Logo, isso não seria ensinar aos jovens que deslizar pelas possibilidades de realização do masculino

pode ser sinônimo de sofrimento próprio? Também não parece dizer que, em se dando ao feminino, em ofertando ao feminino situação de controle e mando, ver-se-á o próprio subjugo, como se ocorresse uma proposital inversão dos papéis sociais de gênero opressor e gênero oprimido?

No Capítulo 1 dessa unidade, encontra-se o texto “A Mulher sem Medo” (p.13-14), cuja função discursiva operacionalizada pelo livro, alijando a natureza irônica, satírica e problematizadora do humor de Moacyr Scliar da situação de leitura do texto, parece justamente didatizar essa cartilha: uma mulher empoderada, sem medo, pode significar a ruína do papel social masculino. Ou seja, estaria, com isso, *Português: Linguagens* apresentando sua contribuição à manutenção do *status quo* genericamente assimétrico e marginalizador, mesmo que contrariando o propósito da Política de Igualdades dos PCN-EM que incide sobre a educação escolar “visando a promover igualdade entre desiguais”, sendo ela conteúdo de ensino transdisciplinar, conclamando “temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade” (BRASIL, 2000, p.66).

Pelo exposto, vê-se que há uma linearidade no tratamento das questões de gênero social, sexualidades e sexo ao longo dos capítulos da Unidade 1, havendo um destaque à depreciação do feminino, que, mesmo quando amante, como em “Mar de Vigo” (p.61), Capítulo 5, acaba sendo diluído por representações outras, mais numerosas e densamente trabalhadas, quiçá sob o intuito da associação do feminino à indiferença, à cobiça, à dubialidade moral. A seu tempo, sem quaisquer surpresas, não se identificam menções às sexualidades não cis-heteronormativas, e a prática sexual é descrita como ato pecaminoso, lúgubre e imoral, como assinalam a “Cantiga da Ribeirinha” e “Cantiga de Escárnio” (p.88), no Capítulo 8.

- Unidade 2: História Social do Classicismo

- 1) Unidade 2, Capítulo 1 – “A Linguagem do Classicismo Renascentista”, texto “Poema de Petrarca” (p.120), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Petrarca e a iconicidade é de Leonardo da Vinci;
- 2) Unidade 2, Capítulo 1 - “A Linguagem do Classicismo Renascentista”, texto “A

Divina Comédia” (p.119), cuja verbalidade é de Dante Alighieri e a iconicidade é de William Bourguereau;

- 3) Unidade 2, Capítulo 3 – “Texto e Discurso, Intertexto e Interdiscurso”, texto “Meu Vizinho Serial Killer” (p.141), sob o eixo Língua: Uso e Reflexão, cuja verbalidade e iconicidade são de Adão Iturrusgarai;
- 4) Unidade 2, Capítulo 7 - “O Quinhentismo no Brasil”, texto “A Caravela” (p. 183), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade e a iconicidade são de Nilson;

Ao longo da Unidade 2, direcionada às produções estéticas do Classicismo, em que emergem as literaturas palacianas e o feudalismo avança em profundo declínio no centro-norte da Europa, marcando o fim da Idade Média, identifica-se a repetição dos padrões aclarados pela Unidade 1. Dessa maneira, descortina-se o padrão ideológico que urde o livro e, conseqüentemente, a coleção, sendo capa parte componente um enunciado concreto que responde a outrem e é também resposta a outrem, dialogicamente (BAKHTIN, 2010).

No Capítulo 1 dessa unidade, encontra-se o “Poema de Petrarca” (p.120), no qual um homem discursa as dores de seu amor, o padecimento de sua entrega aos sentimentos. Assim, verifica-se mais um caso em que a masculinidade deslizada aos sentimentos é sofrida ao sujeito. Da mesma forma, o feminino é descrito por sua beleza física, seus atributos estéticos, qual importância não houvesse à intelectualidade, aos gostos, às preferências e às subjetividades desse sujeito objeto de desejo do masculino.

Dessarte, merece realce a discursivização das questões de gênero social, sexualidade e sexo em “Meu Vizinho Serial Killer” (p.141), presente no Capítulo 3 dessa unidade. Isso em virtude de que a situação de suposto humor se dá pela não percepção da personagem feminina (e da não provocação à percepção do leitor) quanto à intertextualidade de sua situação com a história da Chapeuzinho Vermelho. Ou seja, por uma inoperância intelectual ali manifestada, o risco não foi percebido pela jovem. Mas também não é explorada a intertextualidade temática, em que se aborda o masculino predador e o feminino sexualmente vulnerável e alvo da violência da libido masculina, qual se tem igual ocorrência e apreciação pedagógica no conto original, que visava ensinar para as jovens os riscos que corriam sozinhas na Alta Idade Média. Nenhuma atualização dessa discussão é feita pelo livro didático, bem como quaisquer considerações sobre a personagem principal e sua autoria primária. O efeito irônico, satírico e problematizador é subvertido pelas autorias de *Português: Linguagens* a fim de que o texto seja lido na superficialidade e o discurso seja resumido às relações intertextuais explícitas.

Assim, o feminino não empoderados é frágil e servil aos anseios da masculinidade viril, e essa é forte por sua não atenção às subjetividades sentimentais.

A virilidade reaparece no texto “A Caravela” (p.183), no qual o masculino é apresentado como viril e heroico, pois partirá para grandes missões no desconhecido, evocando-se as Grandes Navegações, seja em nome da conquista e fortuna, seja em nome da sua crença no Deus católico. Diante disso, a iconicidade garante que a condição viril e heroica do masculino seja um atributo para além do físico, pois explora a imagem do soldado atlético e do religioso com sobrepeso em pé de igualdade, quais ambos fossem corajosos, bravos, destemidos e heroicos. Contudo, desconsideram que as conquistas europeias nas Grandes Navegações se deram, sobretudo, dominando povos que desconheciam a pólvora, em uma relação bélica injusta e nada honrosa. E onde fica o feminino nisso? Ora, o livro não menciona que esses invasores heroicos europeus mataram homens, mulheres e crianças, mas também estupraram e escravizaram sexualmente o feminino, sendo aquelas mulheres tidas por meras realizações sexuais, já que, à época, era quase impossível um europeu formalmente desposar uma “indígena”. Sendo assim, ainda que delicado fosse para o livro chegar a essa questão de fato, não seria, porém, pertinente refletir sobre as consequências dessas conquistas invasoras? Que reflexões existem hoje nas regiões subjugadas? Qual o motivo de não haver representação de feminino na tirinha? O livro não realiza quaisquer movimentos nesse sentido. São escolhas.

Portanto, conclui-se que na Unidade 2, qual na sua antecessora, vigoram discursivizações de gêneros sociais, sexualidades e sexo deveras similares, fiduciárias do modelo prototípico binário, cis-gênero, heterossexual. Conforme o visto, defende-se a masculinidade heroica e bravia, bem como a fragilidade feminina como arquétipos dessas formas de ser, enquanto que a sexualidade é igualmente restrita a relações entre homens e mulheres, qual o sexo segue uma prática pecaminosa e errada, pois é discursivizado pela possibilidade de estupro em “Meu Vizinho Serial Killer” (p.141) e pelo lastro histórico de violência sexual incutido nas camadas discursivas e dialógicas de “A Caravela” (p.183). Todavia, carece menção que nessa Unidade 2, o sexo se dissocia da discursivização religiosa, reprodutiva, para ser associado à violência, ao desejo irrefreável, à dominação de gênero, deslocando a percepção biologizada do polo da perpetuação da espécie – que tem ecos religiosos – para o sacio das pulsões animais do homem.

- Unidade 3: Barroco: a Arte da Indisciplina

- 1) Unidade 3, Capítulo 3 - “Sons e Letras”, texto “Kiki” (p. 217), sob o eixo “Língua: uso e reflexão”, cuja verbalidade é Adão Iturrusgarai e a iconicidade igualmente.
- 2) Unidade 3, Capítulo 4 - “O Barroco no Brasil”, texto “Poema de Gregório de Matos” (p.224), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Gregório de Matos e a iconicidade é de Fábio Colombim;
- 3) Unidade 3, Capítulo 6 - “A Expressão Escrita: ortografia – divisão silábica”, texto “Moska” (p.241), sob o eixo “Língua: Uso e Reflexão”, cuja verbalidade e a iconicidade são de Angeli;
- 4) Unidade 3, Capítulo 6 – “A Expressão Escrita: ortografia – divisão silábica”, texto “Lili, a ex” (p.242), sob o eixo da “Língua: Uso e Reflexão”, cuja verbalidade é de Caco Galhardo e a iconicidade também;

Essa Unidade 3, tematizada pela exploração pedagógica da estética barroca, não destoa de suas antecessoras no tocante às questões identitárias de gênero social, sexualidade e sexo. Isso em função de que, em seu Capítulo 3, no texto “Kiki” (p.217), do mesmo autor de “Meu Vizinho Serial Killer” (p.141), tem-se a discursivização de um feminino movido pelas emoções, passional, devoto a uma masculinidade que representa o seu foco de interesse, a sua completude, a supressão de sua ânsia. Mas o que isso tem a ver com o Barroco? São possíveis os pontos de aproximação, como as dicotomias razão e emoção, feminino e masculino, autonomia e passionalidade... Contudo, o livro se faz alheio ao debate e há uma completa desarticulação temática. Então, o que leva os autores a escolherem “Kiki” e a abordarem essa tirinha da forma como o fazem? Parece um reforço a uma identidade ilógica do feminino, não autônoma, não protagonista de sua vida.

Além da “Kiki” (p.141), que fica à mercê da vontade desse masculino e a postos para atendê-lo, há também em “Moska” (p.241) uma representação de feminino igualmente subserviente ao desejo do masculino, pois é iconicamente discursivizada como um pôster na parede, sensual e sexual, pois figura um corpo feminino desnudo. Ou seja, a única participação do feminino nessa tirinha é a sua representação como objeto fetichizado do desejo e da libido masculina, de maneira que se pergunta: seria viável uma inversão desses papéis, uma mulher com pôster de um homem despido na parede? Que apreciações valorativas seriam acionadas? Haveria uma condução da leitura do texto com a mesma

naturalidade e normalidade? E, por fim: 1) qual a relação desse texto com o Barroco? 2) O que motiva o livro didático a se omitir dessa discussão sobre a fetichização do feminino, sabendo que parte considerável de docentes e discentes se identificam ou são identificados nesse gênero? E 3) Por qual motivo omitir o estilo da autoria primária dessa tirinha e a relação irônica que costumeiramente povoa as produções de Angeli, e, talvez, induzir a uma interpretação avessa ao pretendido pelo autor quando da criação do texto? São questões em aberto.

Adicionalmente, em “Lili, a ex” (p.242), no mesmo Capítulo 6, o feminino retoma a discursivização vista em “Kiki” (p.217), explorando-se um feminino desestabilizado emocionalmente, passional e avesso às características atribuídas ao masculino hegemônico, como a razão, a lógica, a autonomia e o autocontrole. Porém, igualmente o masculino é discursivizado de forma pouco normalizada, já que a figura do “ex-marido” parece acovardar-se diante das provocações, buscando evitar o conflito entre o que poderiam ser duas mulheres “desequilibradas”. Essa figura enfática e determinada da protagonista Lili pode recuperar a discursivização da “Mulher sem Medo” (p. 194), na Unidade 1, Capítulo 1, haja vista que causa irritação na figura masculina por sua desobediência e confronto ao desejo do homem. Por não ter medo de se expor ou de incomodar o masculino, “Lili, a ex” (p.242) parece igualmente uma “Mulher sem Medo” (p.13-14), mas sofre o mesmo jugo de um comportamento quiçá patológico, por ser discursivizado como atípico, anormal.

Pelo explicitado, acessa-se um comportamento ainda homogêneo das autorias do livro sobre as questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo. O masculino ainda segue posto como racional e protagonista. Isso porque, mesmo quando tem comportamento anômalo, como em “Lili, a ex” (p.242), ao final das contas, ele parece racionalizar interesses e evitar conflitos, deixando ao feminino a avaliação de desequilíbrio e passionalidade. Assim, a mulher segue sendo retratada por discursos que a esculpem como emocionalmente instável e vulnerável ao protagonismo masculino, como em “Kiki” (p.217) e em “Lili, a ex” (p.242), qual também fetichizada, sexualizada, como em “Moska” (p.241). Novamente, não há menção às formas de ser não normalizadas, como expressões de gênero não cis-gêneras binárias, qual também a sexualidades não heteronormativas, e o sexo é aludido em “Moska” (p.241) apenas por meio de um pôster, o que pode orientar à leitura para os locais em que esses artefatos são naturalmente avistados, como postos de gasolina, oficinas mecânicas, academias de luta *etc.*, o que, conforme na tirinha de Angeli, expressa um aspecto lúgubre, sujo, que pode ser transposto às práticas sexuais na leitura dos discentes.

- Unidade 4: História Social do Arcadismo

- 1) Unidade 4, Capítulo 4 - “O Arcadismo no Brasil”, texto “Chica da Silva: a escrava que virou rainha (p. 300), cuja verbalidade é de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e a iconicidade é de uma agência de publicidade;
- 2) Unidade 4, Capítulo 4 - “O Arcadismo no Brasil”, texto “Lira 77” (p.301-302), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Tomás Antônio Gonzaga e a iconicidade de Ludwig Richter;
- 3) Unidade 4, Capítulo 4 - “o Arcadismo no Brasil”, texto “O Uruguai” (p.306), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Basílio da Gama e a iconicidade é de Mariângela Haddad;
- 4) Unidade 4, Capítulo 4 - “o Arcadismo no Brasil”, texto “Caramuru” (p.306), sob o eixo “Literatura”, cuja verbalidade é de Santa Rita Durão e a iconicidade é de Mariângela Haddad;
- 5) Unidade 4, Capítulo 6 – “Formação de Palavras”, texto “A Mulher Gato” (p.319), sob o eixo “Língua: Uso e Reflexão”, cuja verbalidade é de Fernando Gonsales e a iconicidade também;
- 6) Unidade 4, Capítulo 6 – “Formação de Palavras”, texto “NIK” (p.321), sob o eixo “Língua: Reflexão e Uso”, cuja verbalidade e iconicidade são de Gaturro ;
- 7) Unidade 4, Capítulo 6 - “Formação de Palavras”, texto “Samba do Approach” (p.324), sob o eixo “Língua: Uso e Reflexão”, cuja verbalidade é de Zeca Baleiro e a iconicidade de uma agência de publicidade;

Nessa Unidade, cujo enfoque central permanece nos estudos literários, mas na especificidade da estética árcade, sem surpresas, aprecia-se uma movimentação discursiva dos autores de *Português: Linguagens* no concernente ao tratamento das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo que, via de regra, mantém o perfil já nitidificado nas três unidades anteriores. Assim, em “Chica da Silva: a escrava que virou rainha” (p.300) há a permanência da exploração do feminino como de postura ética duvidosa, que agencia as afetividades masculinas para suprir interesses materiais, de riqueza, de *status* social... ainda que isso custe caro aos sentimentos e à reputação desse masculino, qual foi abordado nos textos “Minha Desgraça” (p.50), na Unidade 1, Capítulo 4, e também na própria Unidade 4, Capítulo 4 em “Lira 77” (p.301-302) e “Samba do Approach” (p.324), na Unidade 4, no Capítulo 6.

Todavia, o livro também opta por não assumir uma discussão racial ligada à sociedade em que estava situada e contextualizada a produção literária do Arcadismo, o Brasil escravagista, escravocrata, oficialmente racista e legalmente misógino, em que não havia leis para proteger as mulheres, seus direitos, seus bens e suas liberdades. Ou seja, Chica da Silva era a convergência ideal à tematização em sala de aula de questões ainda fundantes à construção de sociedade mais justa, igualitária e democrática, sendo, portanto, o trabalho desses quesitos um atendimento aos documentos que erigem o sistema educacional do país e imprescindíveis aos materiais didáticos selecionados às escolas públicas de todo o país, pois o Artigo 3º da LDB afiança que o ensino escolar nacional deve ser baseado em princípios que levam em “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996); qual também que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio advogam inexoráveis à educação escolar “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2012).

E, ressalvem-se, ações em contrário esbarram nos instrumentos de construção da qualidade do ensino público, à luz de que “serão excluídas do PNLD 2015 as obras didáticas que veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2015, p.83-84). Logo, não se poderia considerar que a posição deliberadamente omissa de Português: Linguagens frente às questões raciais, igual às atitudes assumidas com relação às questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo um esforço em prol da manutenção do *status quo* opressivo, violentador e abjeto vigente? Isso não seria descumprir o averbado pelo edital? Bem, fica evidentemente dúvida, mas a postura das autorias do livro parece, com toda vênia, muito explícita.

No mesmo sentido, expandindo o horizonte de reflexão das análises, vê-se “o Uruguai” (p.306) e “Caramuru” (p.306), textos situados na Unidade 4 e no Capítulo 4, mais do que abordarem um feminino subjugado pelo masculino, sendo no primeiro a mulher como objeto de troca de barganhas políticas entre homens em posição de poder e no segundo o feminino passional e vocacionado à coadjuvância de um masculino, qual um girassol e sua estrela, em que se constata o reforço de um feminino passivo e de um masculino heroico, bravio, autônomo (SILVA, 2015), mas igualmente uma questão étnico-racial. Isso em virtude de que se trata da realidade do contato entre humanos eurocêntricos e indígenas, dialogando

culturas, tensões de poder, violência bélica... e o livro didático acaba por não abordar tal cenário, como comprovado nas análises pela exposição das atividades e dos comentários à docência. Portanto, em um país com imensa inequidade racial e étnica como o Brasil, mais do que um tema emergente e transversal, faz-se nodal à realidade das escolas enfocar na consolidação do “combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física” (BRASIL, 2000, p.65). Isso inclusive pelo fato de que essas instituições abarcam um alunado oriundo de afrodescendentes e de ameríndios, quando não se encontram inseridas em áreas quilombolas e terras indígenas, como da mesma forma devem incitar à empatia e à cooperação entre todos os nacionais, raça a raça, etnia a etnia. Tal princípio vigora assinalado na Política de Igualdade dos PCN-EM, o qual define que seu “ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil” (BRASIL, 2000, p.65), não cabendo, assim, segregacionismos de nenhuma ordem.

Mediante o aclarado, não obstante sua omissão em relação às questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo, *Português: Linguagens* silencia a si mesmo na mediação de provocações pedagógicas que deem conta das relações entre gêneros sociais, sexualidades e sexo com raça e etnia, à luz de serem indissociáveis na experiência da vida vivida, e só seccionáveis no plano analítico didático-pedagógico e acadêmico-científico, segundo Moita-Lopes (2003). Noutras palavras, ao calar sua voz no protagonismo da convocação do debate, a obra e suas autorias parecem almejar, por fito, emudecer esses quesitos no espaço escolar, qual pudesse ser advogada a dissociação deles da vida vivida dos seres humanos, logo da comunidade escolar. Da mesma forma, ludibriam a sociedade ao fingir ser possível um exercício educacional apartado de questões deveras primazes da mecânica social, de seu funcionamento ordinário, e, ainda assim, evocar-se uma agência de ensinância “sócio-interacionista” (BRASIL, 2000) e “sociocultural” (BRASIL, 2015), em atendimento às perspectivas epistemológico-didático-pedagógicas, como sentenciam os PCN-EM e o PNLD-2015, respectivamente, à educação escolar no Brasil.

Nesse sentido, explicita-se que a temática étnico-racial é entrecortada ao longo do livro analisado, haja vista que a maior parte da obra se dedica às produções literárias europeias realizadas antes das Grandes Navegações e das invasões às Américas. Entretanto, quando da transposição das apreciações estéticas para o Brasil colonial a fim de explorar didaticamente a “cor local” das produções no Classicismo Quinhentista, no Barroco e no

Arcadismo, faz-se plenamente possível abordar questões raciais e éticas, a exemplo do já elucidado sobre o texto “Caravela” (p.183), na Unidade 2, Capítulo 7, em que homens europeus se preparam para invadir e subjugar territórios e pessoas fora do Velho Continente, sendo, pelas pontes dialógicas da história, negros africanos e indígenas americanos, em um claro movimento de abjeção e dominação racista. O livro não abre ressalva ou tece reflexão acerca, discursivizando esses movimentos como atitudes normalizadas, consensuais, naturalizadas.

Adicionalmente, na perpetuação dos gestos de omissões, tem-se ainda na Unidade 4, Capítulo 6, o texto “Mulher Gato” (p.319), no qual o feminino prototípico branco, loiro, magro de corpos eurocêtricos (CONNELL, 2000), em uma abordagem icônica que muito orienta a uma leitura fetichizada do corpo feminino, sexualizando-o, qual educado a serviço do desejo masculino (LOURO, 1997). Assim, recupera-se o sentido do corpo feminino à disposição da libido do feminino, como identificado em “O Uruguai” (p.306), na igual Unidade 4, mas no Capítulo 4, à semelhança do visto na iconicidade do corpo feminino no pôster de parede presente em texto “Moska” (p.241), na Unidade 3, Capítulo 6.

Na mesma direção, essa Unidade 4 ainda tem o texto “Nik” (p.321), no Capítulo 6, em que se reforça a ideia do masculino provedor, já que o gato iconizado por elementos discursivos marcadores de masculino, reclama para si a necessidade de possuir mais um emprego, ao passo em que sua companheira, a gata discursivizada no feminino, está tão somente bem vestida, bem penteada, bem maquiada e, sobretudo, bem comportada, sob uma metrificação dos “corpos docilizados” (OLIVEIRA, 2015) e conformadamente educados (LOURO, 1997) aos papéis sociais que ocupam. Esse feminino erigido sob a forma discursiva de um felino se ata àquela da “Mulher Gato” (p.319), de maneira que, em ambos os casos, há um feminino afetado por um masculino, deslocado por ele, que age por ele: a gata parece à disposição do gato, subserviente a ele, enquanto que a Mulher Gato precisa se depilar por causa do masculino textualizado na forma de um cão. E como o masculino é pelo feminino afetado? O gato precisa de dois empregos por causa da gata? Não se sabe com clareza. E o cão, o que faz em face de estar na presença da mulher gato? A tirinha a ele não atribui quaisquer reações. Mais importante do que obter as respostas é levar à reflexão e fazer uso de cenas fictícias para didatizar a vida vivida que cerca e que é experienciada pelo corpo discente – mas o livro não toma parte na convocação do debate, tendo por posição o silêncio.

Em síntese, firma-se uma atadura que agrega as partes do livro analisado por meio da unicidade ideológica. Desse jeito, os modos de tratamento empreendidos pelas autorias do

livro para as questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo depõem sobre uma atividade do livro em reforço à naturalização das abordagens do senso-comum para esses quesitos, cujas consequências são os já aclarados contextos de violência às formas de ser não-padrão (SILVA, 2013). Consequentemente, o arranjo dessas vozes outras explicitamente convocadas à urdidura de *Português: Linguagens* efetivamente concorre para a engenharia de um ponto de vista reforçador das ideologias do cotidiano (VOLOCHINOV, 1988), que açoitam a dignidade humana e cidadã dos corpos e dos sujeitos que assumem uma vida além das fronteiras claustrofóbicas do padrão cis-gênero, binário e heterossexual das performances humanas afixadas pela burguesia cristã eurocêntrica (AMBROSINO, 2017). Essa mesma orientação burguesa cis-gênera, binária e heterossexual estabelece uma engenharia de gênero e, atada a ela, uma “moral sexual” que abaliza os corpos, as essências, as sexualidades e, por culminância, as formas de ser e desloca sujeitos para dois grupos: os moralmente destros e os abjetos (FOUCAULT, 2019, p.19), também denominados pervertidos (AMBROSINO, 2017). Justamente em reforço a esse anacronismo edificado em finais do século XIX e início do século XX, sobre o qual repousam as bases discriminatórias do senso comum preconceituoso e violento sobre as formas de ser não normalizadas, é o sentido pelo qual parecem seguir as autorias de *Português: Linguagens* – e não pelas vozes que evocam, mas pelo tratamento dado a elas no trâmite didatizador, em que são ressignificadas à apreciação lectural do alunado.

Em atenção ao percurso ora transcorrido, descortinou-se a linearidade com a qual o livro aborda questões identitárias indissociáveis do sujeito humano, por isso, nevralgias à comunidade escolar e ao processo de formação do sujeito-cidadão, como as referentes às questões de gêneros sociais, sexualidades e sexo. Dessarte, o livro assume tão somente formas de ser realizadas dentro do afunilamento binário e cis-gênero, mediante sexualidades heteronormativas e práticas sexuais majoritariamente atribuídas à reprodução, a fim de não serem taxadas como inapropriadas, pervertidas, sujas... com raras exceções ao exercício sexual dominador masculino – mas ainda heterossexual. Por isso, avançando progressivamente a sintaxe das quatro unidades que compõem o volume analisado da coleção de *Português: Linguagens* para o Ensino Médio, nitidifica-se que ela é realizada de forma uníssona, computando-se um enunciado concreto passível de ser abalizado analiticamente por frações arbitrárias do analista, mas somente realizável na sua concretude discursiva, ideológica e social. De igual maneira, compreende-se que ocorre com toda a coleção, volume a volume, na trinca de exemplares que compõem esse empreendimento de Cereja e Magalhaes (2016) para o último ciclo regular da escola básica pública brasileira. Por isso, ao analisar o

Volume 1, tem-se uma compreensão bastante lúcida do *modus operandi* da autoria no tratamento das questões identitárias investigadas, em um dado de pesquisa extensível aos volumes subsequentes, conforme uma percepção dialógica da obra, em que ela consiste um enunciado que responde e é resposta aos 2 demais da coleção para o Ensino Médio, erigindo junto a eles um enunciado concreto complexo que consiste na íntegra do texto *Português: Linguagens* para esses três anos escolares finais. E, por tudo isso, com efeito, avista-se na obra muito mais potencial produtivo adormecido do que acionado, mas, inequivocamente, ainda assim, um potente universo discursivo, dialógico e dialético nas mãos de profissionais-ensinantes verdadeiramente sensíveis e atuantes na (res)significação da educação escolar como o lugar em que a vida vivida encontra o abraço da cidadanização democrática legítima e legitimadora de todas as formas de ser(-se).

5 PALAVRAS (SEM)FINAIS: DOS LIVROS DIDÁDICOS, DA DOCÊNCIA E DA ESCOLA

*“A Dívida é o Princípio da Sabedoria”
Aristóteles*

Principiam-se estas palavras (sem) finais reconhecendo-se a importância que os livros didáticos possuem para a educação brasileira e para a marcha em favor da democratização do acesso à chamada cultura escolar e/ou mesmo a dita cultura letrada. Assim, em um país profundamente marcado pelas desigualdades estruturais, o livro didático não apenas difunde uma espécie de materialidade curricular para a quase totalidade do perímetro territorial brasileiro, mas também, e quiçá com ainda mais importância, leva a palavra, leva a produção cultural das diferentes matrizes locais, regionais, nacionais a uma coletividade efetivamente heterogênea que, por essa maneira, angaria possibilidades concretas adicionais de se conhecer, se reconhecer, se conectar e nacionalizar-se no sentido de se enxergar uma grande nação de diferentes e diferenças que assumiu para si o propósito de caminhar juntos, uns pelos outros, pois essas diferenciações os fortalecem e singularizam no mundo.

Nesse prisma, em localidades com escassez de acesso a livros, ao teatro, ao cinema, assim como lugares onde a pobreza ceifa o acesso à cultura radialística, televisiva, da internet e das redes sociais, o livro didático se impõe como uma verdadeira janela para o mundo, um alargamento de perímetro para as experiências de docentes e discentes nas suas práticas educativas escolares. Então, com efeito, há que se reconhecer a nevrálgica relevância e a imperativa necessidade de se defender e garantir o livro didático no Brasil, nas escolas, nas bibliotecas, nos centros comunitários, nos presídios e penitenciárias, nas residências de cada um dos 210 milhões de humanos, com suas 210 milhões de formas de ser, que compõem a brasilidade e essa federação democrática.

Ou seja, o intuito da presente pesquisa não é, sob quaisquer hipóteses, desmerecer ou desqualificar o livro didático escolar, seja em sua compreensão coletiva como artefato político-pedagógico-curricular, seja na especificidade da coleção *Português: Linguagens*, alvo da investigação ora em conclusão. Isso porque, em intuito diametralmente oposto, o almejado foi e segue sendo o de substancialmente colaborar com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento não somente dos materiais didáticos, mas sobremaneira da relação que docentes e discentes estabelecem com esse recurso educacional. Consequentemente, a pesquisa descortinou movimentos que carecem de minuciosa apreciação crítica dos agentes

educacionais, a fim de que identifiquem as faltas, as ausências, os tangenciamentos e as omissões deliberadas pelo livro e as instrumentalizem em sala de aula em favor da experientiação de efetivas práticas de aprendizagem crítica. Espera-se por culminância dessas práticas não apenas o fomento ao desenvolvimento de um sujeito letrado eficaz e eficiente nas suas atividades interacionais, mas, imperativamente, de um sujeito humanizado e humanizador, cidadão democrático reflexivo, crítico, responsável e responsivo ao projeto social em curso para si, para seu país e para sua gente.

Então, por mais que existam lacunas e pontos que demandam superação e aperfeiçoamento, não se negam as benesses que o livro didático oferta às salas de aula brasileiras. Justamente por isso é um artigo cultural que recebe bastante atenção e recursos, sendo alvo de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, haja vista atender a escolas desses três níveis federativos, bem como de todos os anos do ensino básico escolar. Dessa forma, mais do que atender às demandas curriculares de vocação educacional para apreensão cultural, preparação profissional e a formação cidadã, o livro didático configura um materializador dos intentos estatais para a população, sendo as instituições públicas as definidoras da própria noção de cidadania que orienta o fazer pedagógico e alcança o livro didático. Assim, o livro depõe não somente sobre si ou suas autorias primárias, contendo diversas vozes e tensões na sua esfera de produção, sendo as condições de suas esferas de circulação igualmente tumultuadas pelos interesses educacionais, políticos, editoriais, ético-morais e cidadão-democrática (GERALDI, 2000).

Entretanto, carece destaque lembrar que a obra analisada atende a um contexto pretérito, pois foi confeccionada em atendimento ao edital do PNLD de 2015/2016, circulando pelas escolas brasileiras a partir do ano seguinte. Ou seja, o volume 1 de *Português: Linguagens*, antes de tudo, é entendido nessa pesquisa como um documento histórico, o qual permite enxergar como aquele momento de limiar de políticas assertivas tão importantes no combate às marginaizações e às abjeções às formas de ser ganhavam corpo não somente nas ações do Estado, mas em seus desdobramentos, como é o caso dos materiais didáticos. Trata-se também e, portanto, de um arquivo inter-paradigmático, haja vista conter em si os acontecimentos de dois paradigmas educacionais que nada mais são do que duas posições ideológicas conflitantes na ideologia do cotidiano: aquela que é e que mantém o *status quo* hegemônico e a outra que a confronta, que a resiste, que a fissura ressignificadamente.

Ou seja, quando do pontapé da pesquisa já se expectava identificar um cenário parecido ao experienciado no *corpus*, em que, por mais que haja uma forte discursivização depositária de ordenações patriarcais, machistas, misóginas, racistas e classistas, existem também pontos de fuga. Não há apenas a masculinidade tóxica, insensível, egoísta (AMBROSINO, 2017) ou a bravía e heroica (SILVA, 2015), como as vistas em “A Mulher sem Medo” e “A Caravela”, pois há igual marcas de sensibilidade e entrega, devoção e passionalidade, como na “Cantiga da Ribeirinha de Dom Dinis”. Da mesma forma que não figura unicamente o feminino dócil e obediente (OLIVEIRA, 2015) ou o satânico, tentador e dependente (STELLMANN, 2007), como na “Cantiga de Escárnio de João Garcia Guilhade” ou na “Cantiga de Maldizer de José Airas de Santiago”, na mesma ordem. Isso porque há expoentes femininos fortes, como a protagonista de “A Mulher Sem Medo”, “Chica da Silva” e “O Uruguai”. Logo, evidencia-se uma movimentação discursiva no tratamento do livro didático para as questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo, por mais que haja um perfil hegemônico, há igualmente uma tomada de responsabilidade na oferta de exemplares não normatizados.

Contudo, salta às vistas o tratamento dado pelo livro didático perquirido aos exos que assumiu para sua coletânea de exposição cultural das estéticas Trovadoresca, Classicista, Quinhentista e Árcade, pois, costumeiramente, verificou-se um apagamento do tempo-espaço da obra, das constituintes da dimensão sócio-histórica de cada materialidade discursiva, verbal e verbal-icônica. Isso porque a maioria das obras não possuía complementariedade icônica, sendo esses arranjos, quase sempre, produzidos pelo próprio livro didático, não ofertando quaisquer reflexões acerca, mas imprimindo movimentos bussolares na produção e negociação de sentidos. Além de que, esse apagamento das constituintes sociais e históricas de cada texto os deforma em sua materialidade discursiva, pois essa atende ao contexto enunciativo seminal do dito na obra. Logo, ao abordar tantos textos de forma descontextualizada, *Português: Linguagens* advoga na contramão de sua própria autodeclarada orientação epistemológica dentro da Teoria Dialógica do Discurso, ceifando o texto de sua existência social e cultural enunciativas originárias.

Assim, problematizando esse tratamento, parece que o livro busca castrar uma leitura mais profunda e plurissignificativa das obras didatizadas em sua composição, a fim de deixar o aluno na superficialidade e negando-lhe uma imersão e apreensão das complexidades significativas negociadas em suas camadas, acessíveis por uma leitura crítica (ROJO, 2004). Consequentemente, de igual forma, parece que essa leitura míope reforça estruturas de

normalização e naturalização de lugares sociais e metrificações das formas de ser implementadas pelo *status quo*, as quais ordinariamente são agenciadas e sustentadas pelas instituições, ações e significações da vida vivida, graças a ideologia do cotidiano e suas instâncias de controle social (VOLOCHINOV, 1988). Então, em se fazendo calar no debate sobre a legitimação das formas de ser não hegemônicas, não estaria *Português: Linguagens* atuando como mais uma instância de reprodução e controle deste enquadre comportamental afiançado pela ideologia do cotidiano e sua classe dominante beneficiada? São questionamentos do hoje a pensar um ontem impactando do ontem ao agora.

Inclusive, essa postura homogeneizadora do livro, que é o primeiro volume de uma coleção do Ensino Médio, é bastante extensa. Isso em virtude das majoritárias representações presentes, pois, iconograficamente, tem-se um livro que dá lugar à branquitude, mostrando pessoas de pele branca e etnicidade eurocêntrica. Ainda que o livro se vocacione ao trabalho com estéticas literárias europeias, mas, afora isso, ao longo do livro, nos vários boxes e ambientes adicionais, por qual razão não incluir as pessoas e as culturas não brancas? E o gancho indigenista? E o mote escravagista? Seriam boas entradas, mas não há qualquer trabalho consistente nesse sentido. Igual não há sobre as autorias femininas, pois, o próprio corpus analítico conta somente com 11 textos cuja autoria verbal é não-masculina, de um total de 91 obras, com base no que a ideologia do cotidiano afirma sobre a relação de genericidade dos nomes próprios. No mesmo sentido, no tocante à verbo-visualidade iconográfica, apenas 7 recursos imagéticos são de autoria feminina. E, frise-se, uma homogeneização das classes sociais, pois obras literárias e obras verbo-visuais icônicas dizem muito do universo de uma classe média nacional, havendo basicamente nada das classes emergentes, periféricas *etc.* Com isso, percebe-se que, entendendo-se o livro como um enunciado concreto, ele possui uma identidade discursiva que ostenta lugar de fala masculino, quiçá, promovendo silenciamento do feminino na exploração discente sobre as manifestações artísticas da cultura.

Acerca do averbado, com efeito, de 2016 para cá, 2021, muito já se avançou nas questões estudadas e muito se aperfeiçoou nos livros didáticos. Certamente, não se deve apostar em algum estágio quimérico, pois a perfeição apenas ilude aos cansados e aos conformados à mediocridade ora alcançada. Sempre existe um outro horizonte após o horizonte que se avista, e, por isso, cabe-nos sempre nunca atirar pedras, mas movê-las à construção de pontes, de passagens, de vigas mais frondosas a uma educação vigorosamente universal, universalizadora, inclusiva, democrática, cidadã, empática, racional, emotiva... humana, humanizada e humanizadora.

Por esse caminho, essa pesquisa espera auxiliar no caminho educacional de abertura real e respeitosa do espaço escolar para as diferenças, para masculinidades e feminilidades flúidas, para gêneros além dos binarismos, para sexualidades sem celas ou fronteiras, para performances além do normalizado. Anseia-se abrir a escolar à travestividade, à transgenericidade, à bissexualidade, à feminilidade sem aspas ou diminuições... Alicerçar, por conseguinte, uma escola para pessoas, para todas as gentes, tipos de gentes, formas de gentes, formas de ser e vir a ser. E, no mesmo caminho, que se pense na autoria docente frente ao livro didático, já que o livro não é autor da práxis, e sim apenas parte dela, gerido pela ação professoral. Então, que as análises e reflexões auxiliem a docência no agenciamento produtivo a ensinanças que situem o alunado em situações de leitura de si, do outro e do mundo, da cultura de forma crítica, camada após camada, dialogando o máximo de sentidos, abrindo o máximo de portas significativas nos dizeres. Que seja caminho de posicionamento crítico, tomada de posição e desenvolvimento de opinião. Nisso, o professor é o senhor da engenharia didática, da mobilização pedagógica e do encaminhamento da discência às condições mais efetivadoras da construção do pensamento crítico de mundo, explicitando-se, com efeito, as sempre atuais lutas pelas melhores condições e potencializadas dignificações do trabalho docente.

E, pensando em diálogos e em como os livros didáticos dialogam entre si, mesmo sendo *Português: Linguagens* um marco temporal de grande capilaridade nos anos 1990, 2000 e 2010, com três décadas de grande adesão, há dissidências às posturas por ele assumidas. Exemplo disso se dão em livros que figura como réplicas e tréplicas por refração, em que discursos assumem outras perspectivas e são elencadas discursivizações mais críticas, mais empáticas, mais sensíveis e mais acolhedoras de temáticas emergentes, como na coleção Veredas da Palavra, de autorias femininas e com assertiva valorização do feminino, da negritude, das plurais formas identitárias de ser. Logo, há caminhos outros possíveis para o tratamento do humano nos livros didáticos. Certamente, nunca haverá um livro ideal, mas o quanto menos silenciador, ausente, normalizador e homogeneizante ele for, mais justo à humanidade e às identidades será, concretizando-se fiduciário da cidadania democrática.

Nesse sentido, a presente pesquisa almejou a todo instante refletir a lida do material didático pelo seu público discente, sendo esse a razão de existirmos todos como agentes educadores e escolares. Todavia, inequivocamente, cada página dessa investigação rende louros e gratidão à figura docente, pilar e força motriz desse esperar que nos move na crença por um futuro sebastianista em que a Educação nos faz papel messiânico: os martírios

desse mundo de assimetrias e subjugos sociais sucumbindo à consolidação de uma dignificação societária cidadã, letrada e livre. Dessarte, credita-se à atividade professoral a árdua honra de protagonizar a luta contra as adversidades passíveis de serem fissuradas pela cultura escolar, sendo a docência uma figura generalíssima, já que mediadora das experiências, conclamadora das reflexões, instigadora das problematizações, abalizadora dos dissensos, abençoadora das plurais conclusões. E, por tudo isso, jamais doutrinadora, doutrinária ou doutrinada.

Contudo, utopias à parte, vige-se a consciência inefável das limitações tanto humanas quanto didático-pedagógicas desse fazer docente, de maneira que, ainda que o melhor possível não seja o melhor, será sempre a escolha mais acertada e, portanto, mais digna de ser empreendida nas atividades de formação discente para a construção e apreensão de saberes, preparo laboral e exercício cidadão. Logo, nas limitações não se devem ser enxergadas barreiras àquilo que a docência entende como o justo à sala de aula, mas como exemplo que deve ser clarificado ao alunado de como a sociedade, o saber, as relações sociais e a vida humana são efetivamente vivificados conforme uma ideologia do cotidiano que imprime sobre nós relações de poder que, não raro, nos tolhem um exercício ético em prol de uma moral coercitiva. Isso também é ensino (VOLOCHINOV, 1988).

Diante do exposto, descortinados os movimentos no Volume 1 de *Português: Linguagens* que são entendidos como marcos de sua autoria por toda a produção para o Ensino Médio, em face de sua natureza dialógica de enunciado concreto não somente como livro, mas como coleção didática, exorta-se à figura docente a agência do bom uso do mau exemplo. Ou seja, usando-se uma máxima dentre o professorado: “um bom professor pode usar bem um livro ruim, como um professor inapto pode subutilizar um excelente livro”. Assim, a exemplo de que o que se produz como discurso no livro sobre as questões identitárias se dá mais pelas ausências do que pelo efetivo dizer, pois a manutenção do estamento opressivo se presentifica não pelo que o livro faz, mas pelo que deixa de fazer, torna-se viável à docência explorar os signos da neutralidade e sua perversa ação material e ideológica. Então, conforme advogado nas análises e na discussão dos dados, os movimentos supostamente de reforço das normalizações dos padrões hegemônicos opressivos das questões identitárias de gêneros sociais, sexualidades e sexo possuem riquíssimo potencial de exploração de subversão à abjeção e de resistência ao *status quo* marginalizador, de maneira que a experiência em sala de aula pode partir da discursivização opressiva para clarificar o estatuto opressor e, com base nessa dinâmica, construir reflexões edificadoras de práxis

advocatícias das diferenças, das diversidades, das liberdades, das plurais e genuínas formas de ser.

Noutros termos, o mau exemplo apresenta reais condições de alicerçar as boas práticas, se explorado de maneira a descortinar suas raízes e os seus efeitos nocivos ao estamento societário. Para tanto, vincular o tratamento das formas de ser como performances legitimadas somente quando inseridas na metrificação cis-gênera, binária, heteronormativa pudico-reprodutora às realidades violentas do cotidiano do Brasil, esse um país marcado pelos pódios de agressões e mortes de mulheres, crianças, homossexuais, transexuais e mesmo heterossexuais de comportamento não hegemonizado, emerge como estratégia pedagógica de ilustração de cenário discursivo demasiado contrastante: a realidade imposta pelo preconceito *versus* a possibilidade de uma vida verdadeiramente digna, cidadã e democrática.

Então, a expertise na prática docente é reclamada aqui para fazer um bom uso de um mau artifício, pois justamente ele pode ser o instrumento ideal de promoção reflexiva à experiência discente. No contato com o produto dessa cultura normalizadora e normativizadora das formas de ser, o alunado tem em mãos as condições de identificar os instrumentos castradores que a lógica hegemônica de imposição do querer de poucos sobre o ser de muitos sentencia sobre a totalidade da existência humana. E tudo isso sob as provocações docentes, que, aquém de intuitos conclusivos, designa-se a semear a desestabilização dos falsos estáveis, para que cada sujeito-estudante elabora para si a sua verdade, estabilize para si uma verdade – e a entenda necessariamente fugaz.

Em face do trazido à baila, infere-se que *Português: Linguagens* materializa o momento de mudança vivido na década de 2010 no tocante às temáticas identitárias em sala de aula. Por sua importância no cenário educacional brasileiro, tanto à época de sua publicação e inserção nas carteiras escolares quanto hoje, como documento histórico, registro político-pedagógico, expoente curricular e material de consulta para ensinantes e estudantes, outra obra não poderia melhor evidenciar a volumetria de informações levantadas, as quais, indelevelmente, operam como matéria-prima para outras pesquisas e, de modo mais nevrálgico, outros movimentos aperfeiçoadores de materiais e práticas escolares. Essa é a grande riqueza do ontem: postar-se qual farol para a descoberta no hoje das melhores condições de se urdir um amanhã que valha ainda mais a pena.

No tocante à especificidade da Educação, munir-se de melhores formas de realizar um futuro digno significa orquestrar uma engenharia que impacta direta e indiretamente na vida

de milhares de pessoas. E, justamente por isso, todo esforço para tal vale a pena. Toda gota de suor, lágrima e sangue se pagam pelo propósito que as germinam, haja vista que, enquanto for preciso suar, chorar ou sangrar para que alguém tenha vida e educação dignas, ainda existe muito trabalho por fazer nessa honrosa trincheira chamada escola. Porém, assinale-se que quaisquer associações da docência a franciscanismos é equivocada, errônea e improdutiva, sendo chancelada por um senso comum nefasto que busca associar a profissão e a prática educacional à caridade, à esmola. É direito! E quem a pratica o faz profissionalmente, demandando, necessitando e merecendo remuneração justa e qualidade de condições de trabalho para seu exercício laboral. Então, o quanto mais se enxergar luta pela depredação da escola e dos educadores, que não se deixe de descortinar a toda a gente: intenta-se calar quem ensina a ver, a ouvir, a falar, a escrever, a agir sobre si, sobre outrem, sobre o mundo.

Quem bem educa, forma criadores, não imitações. Assim entendamos a escola, sua comunidade, seus materiais e, com certeza, seus livros didáticos como essa necessária folha em branco em que o sujeito aprende a pintar-se.

Às pessoas que fazem do ensinar um esperar no futuro, o singelo legado desse ofício.

*“A escola é um edifício
Com quatro paredes
E o amanhã dentro dele”*

George Bernard Shaw

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt>. Acesso em: 5 de maio de 2021.
- ADICHIE, C. N. **Para Educar Crianças Feministas** – um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: CATROGIOVANNI, A. C.1 et al. (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161- 174.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares In: **Estudos Feministas**. Vol. 9, N. 2/2001, pp575-585. Florianópolis, SC, UFCS/ CFH/CCE. 2001.
- AMBROSINO, B. **Como foi criada a homossexualidade como a conhecemos hoje**. In BBC Future. BBB NEWS Brasil, 2017. Disponível em: <https://bbb.com.portuguese/vert-fut-40093671?ocid=socialflow_facebook&fbclid=IwAR3K2LKN6NF_TOcof9aW8TzJa56rJagPfdynILLrE_GzMzB2ZwPQsg0oN7E&sfns=mo>, acessado em 4 de dezembro de 2019.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17-43.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mulheres em perigo: Brasil registra 181 estupros por dia**. Disponível em:<<https://observatorio3setor.org.br/noticias/mulheres-em-perigo-brasil-registra-181-estupros-por-dia/>>. Acessado em 13.05.2021.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAGÃO FILHO, I. L. **Religião e gênero: o imaginário sobre o lugar da mulher na igreja neopentecostal**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011. p. 87. Acessado em 18.12.2020. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/831/1/IRAN%20LIMA%20ARAGAO%20FILHO.pdf>>.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 Ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC ANNABLUME, 21002.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920 -1924], p. 3-186.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2013b.

BARBOSA, A. Implicações dos Baixos Salários Para o Trabalho dos Professores Brasileiros, **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 2 – Jul/Dez. Uniararas, 2012.

BARONAS, R.L.; ARAÚJO, L.M.B.M; PONSONI, S. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 24-42, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/03.p1df>>. Acessado em: 04.08.2020.

BARTHES, R. Texte (théorie du). In. **Oeuvres complètes**. Tome II (1966-1973). Édition établie et présentée par Eric Marty. Paris; Seuil, 1994, p.1.677-1.689.

BARTON, D. The Social Nature of Writing. In: Barton, D. & Ivanic, R. (orgs.) **Writing in the Community**. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications, Inc., 1991

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2019.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin** – outros conceitos. 2ª Edição. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p.9-32.

BRAIT, B. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I. L. & MENDES, E. (org.). **Discurso e imagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.L.P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BRAIT, B. Bakhtin: **Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 2005.

BRANDALISE, C. **Violência Doméstica também existe entre casais gays: entenda**. Universa. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/16/violencia-domestica-tambem-existe-entre-casais-gays-entenda.htm>>. Acessado em 23.05.2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da1 União. Brasília**, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**.

Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 13/03/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Parte I: Bases Legais. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN**. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizescurriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 05.09.2021.

BRASIL. **Mapa da Violência de Gênero**. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>>. Acessado em 13.05.2021.

BOENAVIDES, W. M. **Sobre o conceito de “Tema” em Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Organon, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 211-224, jul/dez. 2015.

BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.

BUKHARIN, N. **Tratado de materialismo histórico**. Tradução de Edgar Carone. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970.

BUNZEN, C. **O antigo e o novo testamento**: livro didático e apostila escolar. Revista Ao Pé da Letra. Recife, v.3.n1, p.35-46. 2001.

BUNZEN, C. **Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o Ensino Médio**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. N. 43. – Jan./Jun. 2004.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269281>>. Acessado em 30.06.2020.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

BUNZEN, C. MÁXIMO, J. O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. **Eutomia** – Revista de Literatura e Linguística. Recife. n. 11. v. 1. p. 362-385, Jan./Jun. 2013.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa**. 2015. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-linguaportuguesa>. Acesso em: 29 de agosto de 2016.

BUNZEN, C. Um Breve Decálogo sobre o Conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional De Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 44-51 | jul./dez. 2019.

BUNZEN, C. Conhecimentos Gramaticais no LDP: com a BNCC, sem a PNCC e apesar da BNCC. In.: ABRALIN. **Leituras da BNCC** – Ensino de Gramática no Currículo Nacional e em Livros Didáticos. Online, 2021. Disponível em: <<https://aovivo.abralin.org/lives/leituras-da-bncc/>>. Acessado em 08.04.2021.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero** –1 Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAMACHO, R. S.; ALMEIDA, R. A. de. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate**. Formação (Online), v. 1, n. 15, p.36-60, 2011.

CAMPOS, D.; SOUZA, N.B. **Bakhtin e a Educação**. Educar e resgatar valores. Interletras Dourados-Mg. V.2, p. 01-13, 2010.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CANEN, A., & XAVIER, G. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: Ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 16(48), 643-645. 2011.

CARREIRA, P. A HOMOSSEXUALIDADE AFRICANA PRÉ-COLONIAL. **Revista Esqrever** – Pluralidade, Diversidade e Inclusive LGBT. Maio, 2015. Acessado em 14.12.2020. Disponível em: <<https://esqrever.com/2015/05/18/a-homossexualidade-africana-pre-colonial/>>.

CHODOROW, N. The Reproduction of Mothering. Berkeley: **University of California Press**. 1978.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens 1**. 11ª.Ed. São Paulo: Saraiva, 2016. Disponível em: < https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637986>. Acesso em 29.05.2020.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o Estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./ dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 01/01/2017.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires**: historie et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin** (1984). Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998. 381p.

COELHO, P. SANGUE E CANNIBALISMO: A HISTÓRIA REAL DE CHAPEUZINHO VERMELHO. In.: **Aventuras na História**. Curiosidades. Literatura. Disponível em:<<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/sangue-canibalismo-historia-real-de-chapeuzinho-vermelho.phtml>>. Acessado em 12.05.2021.

CONNELL, R. W. **Masculinities**: Knowledge, power and social change. Berkeley/Los

Angeles: University of Califórnia Press.1995.

CONNELL, R. W. Understanding men: **Gender sociology and the new international research on masculinities**. Sidney: University of Sidney, 2000. Disponível em: <http://www.europofem.org/contri/2_04_en/research-on-masculinities.pdf> Acessado em 25.11.2020).

COUTINHO, A. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.

COSTA, J. F. **A Face e o Verso**: Estudos sobre o Homoerotismo II. São Paulo: Escuta, 1995.

COSTA, K. R. L.; GONÇALVES, F. M. S. ABORDAGEM DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v.3, n.01, janeiro/junho-2019, p.69-84.

CRISPE, S. E. O Papel da Mulher no Judaísmo. Chabad. **Vida e Sociedade**. 2017. Disponível em: <https://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/3757665/jewish/O-Papel-da-Mulher-no-Judismo.htm>, acessado em 26 de Dezembro de 2019.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, Alysson, SALES, Fátima (orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

D'ANGELO, H. Estudo mostra diversidade de práticas sexuais entre indígenas no Brasil pré-colonial. **Revista Cult**. Jun. 2017. Acessado em 14.12.2020. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/estudo-mostra-diversidade-de-praticas-sexuais-entre-indigenas-no-brasil-pre-colonial/>>.

DAWSON, J. **Este livro é gay** - e hétero, e bi, e trans. Tradução Rafael Mantovani. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

DE PAULA, K. M., SILVA, A. G. Percepção da abordagem de gênero nas disciplinas do Ensino Médio em escola pública estadual na cidade de Catalão – Goiás. **P@rtes.V.00 p.eletrônica**. 2010. Disponível em <<https://www.partes.com.br/2010/04/05/percepcao-da-abordagem-de-genero-nas-disciplinas-do-ensino-medio-em-escola-publica-estadual-na-cidade-de-catalao-goias/>>. Acesso em 10.04.2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI FANTI, M. Da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>> Acessado em 15 de Junho de 2020.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Mais de 6% das crianças foram registradas sem o nome do pai no primeiro semestre de 2020**. Pernambuco, 2020. Disponível em:<<https://www.diariodepernambuco.c1om.br/noticia/vidaurbana/2020/08/mais-de-6-das-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-no-primeir.html>>. Acessado em 06.05.2021.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista – UFPR**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

ECODEBATE. **Necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais**

motivos para abandono escolar. s/l. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2020/07/17/necessidade-de-trabalhar-desinteresse-e-gravidez-sao-os-principais-motivos-para-abandono-escolar/>>. Acessado em 06.05.2021.

ESTANTE VIRTUAL. **Livros Mais Vendidos de 2020.** Didáticos. 2020. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros-mais-vendidos/didaticos>>. Acessado em 13.03.2021.

EXAME. **Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>>. Acessado em 05.05.2021.

FANON, F. **Pele negra, máscara1s brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, F. B. M. **Assassinatos de travestis e "pais de santo" no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa.** Saúde debate vol.37 no.98 Rio de Janeiro July/Sept. 2013. Acessado em 18.12.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042013000300012&script=sci_arttext&tlng=pt>.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. Afinal, o que é a crônica? In: TRAVALLIA, Luiz Carlos [et al.]. **Gênero de texto:** Caracterização e Ensino. Uberlândia, EDUFU, 2008. p. 347-394.

FERREIRA, S. N. PARÂMETRO CURRICULAR E O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: UM SABER NECESSÁRIO AO PROFESSOR. **Anais do XVIII ENDIPE** - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. UFMT, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10319_36251.pdf>. Acessado em 19.03.2021. ISSN 2177-336X.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e Intertextualidade. In. BRAIT, B. **Bakhtin** – outros conceitos. São Paulo: Contexto, 2016, p.161-193.

FOLHA DE SÃO PAULO. **71% dos feminicídios e tentativas têm parceiro como suspeito.** Folha Mulher. São Paulo, 2019. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/71-dos-feminicidios-e-das-tentativas-tem-parceiro-como-suspeito.shtml>>. 1Acessado em 25.05.2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRY, P., & MACRAE, E. **O que é homossexualidade.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

FREYRE, G. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 2. ed. São Paulo: São Paulo: Nacional; Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1979. (Coleção Brasileira; 370).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. 26ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPED), Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf>. Acesso em: 25 de Novembro de 2020. 1

FURTADO, A. G.; MACHADO, D. P.; REIS, P. C.; STACHESKY, V. S. **EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL E O LIVRO DIDÁTICO. Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7079_5675.pdf>. Acessado em 15.04.2021.

GERALDI, J. W. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. **Revista Leitura** – teoria e prática, Campinas, ano 06, n. 09, jun. 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: João Wanderley Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. In: Sweder Souza; Andréia Rutiquewski. (Org.). **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - PROPOSTAS E DESAFIOS** (BNCC & ENSINO FUNDAMENTAL II). 1 aed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2020.

GREEN, E. E. Cristianismo e violência contra as mulheres. Entrevista de Elizabeth E. Green para Martha d'Áuria. **Riforma.it**, 2015. (Tradução Moisés Sbardelotto). Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/540539-cristianismo-e-violencia-contra-as-mulheres-entrevista-com-elizabeth-e-green>>. Acessado em 30 de Dezembro de 2019.

GÊNESIS. Cap. 1. v. 28. In. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1982.

GUEDES, I. L. **MARCA DAS VÁDIAS COMO RESPOSTA CARNAVALIZADA DO FEMINISMO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE UMA CAMPANHA FOTOGRÁFICA**. (Dissertação). Universidade Estadual do Ceará. 170. 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O-Indira-Lima-Guedes.pdf>> Acessado em 21.10.2020.

G1. **Brasil teve 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020; pandemia é fator, diz Damares**. Política. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/07/brasil-teve-105-mil-denuncias-de-violencia->

contra-mulher-em-2020-pandemia-e-fator-diz-damarees.ghml>. Acessado em 13.05.2021.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola. In: **Revista Presença Pedagógica** n. 20 e 21, mar/abr 1998 e mai/jun 1998. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/gestao/ges_basico/etapa_2/p3.html. Acesso em: 02 mar. 2018.

HENRIQUES, E. Se língua é poder, ensinar língua consiste em quê? in.: MONTENEGRO, R. K. A. **Educação: caminhos e possibilidades**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019, p. 471-486.

HENRIQUES, E. **O Masculino e o Feminino Imperiais: uma análise sistêmico-funcional da biografia "O Castelo de Papel"**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. 130 p. Letras, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25124/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Eduardo%20Oliveira%20Henrique%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>> Acessado em 12.03.2020.

ISTOÉ. O Jesus das outras religiões. **Comportamento**. 2009. Disponível em: <https://istoe.com.br/33861_O+JESUS+DAS+OUTRAS+RELIGIOES+/> Acessado em 13.04.2020.

JESUS, J. B. **Os Desafios Enfrentados Pelo Professor de Educação Física no Ambiente Escolar**, 2014, 38 f. Monografia (Curso Licenciatura em Educação Física), Universidade Aberta do Brasil, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set./mar. 2010

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 271 p. (Coleção idéias sobre linguagem).

KRISTEVA, J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. Critique. **Revue Générale de publications**. Paris, v.29. Fascicule 239, abril 1967, p. 438-465.

KRISTEVA, J. Une poétique ruinée. In: **Bakhtin**, M. M. La poétique de Dostoïevski. Paris: Seuil, 1970. (Trad. livre).

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006).

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, n 69, p 2-9, 1996.

LAQUEUR, T. **Making sex: Body and Gender from Greeks to Freud**, Cambridge, Harvard University Press, 1990.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S.. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos.____ In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** São Paulo: Cortez, 2003. p. 355-378

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. in. LOURO, G. L. (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.43-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, L. de O. Introdução ao pensamento de Bakhtin. **Locus**: revista de história, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 210-215, 2007.

MAGALHÃES, M. T.; CEREJA, W. R. **Português: Linguagens 1**. Ensino Médio. Manual do Professor. Editora Saraiva. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://api.plurall.net/media_viewer/documents/1637986>. Acessado em 17.06.2021.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. in. BRAIT, B. **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016, p. 115-132.

MARIANO, H. M. **As problemáticas da pornografia na era do Capitalismo**. Jornal Prédio 3. S/l., 2020. Disponível em <<https://jornalpredio3.com/2020/09/21/as-problematicas-da-pornografia-na-era-do-capitalismo-informacional/>>.Acessado em: 06.05.2021.

MCCALLUM, C. Nota sobre as categorias “gênero” e “ sexualidade” e os povos indígenas. **Revista Cadernos Pagu** (41), julho-dezembro de 2013, p. 53-61. Acessado em 13.12.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n41/06.pdf>>.

MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.

METROPOLES. **Dia dos Pais para quem?** Brasília, 2020. Disponível em:<<https://www.metropoles.com/brasil/dia-dos-pais-para-quem-com-80-mil-criancas-sem-pai-abandono-afetivo-cresce>>. Acessado em 06.05.2021.

MILLER, J.B. **Toward a New Psychology of Women**. Boston: Beacon Press, 1976.

MIRANDA, C. E. A. **Orbis Pictus**. Pro-Posições vol.22 no.3 Campinas Sept./Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014#:~:text=%22Orbis%20Pictus%22%2C%20concebido%20em,cartilha%20do%20mundo%20crist%C3%A3o%20ocidental.&text=A%20necessidade%20de%20Come%20nius%20de,de%20sua%20experi%C3%A4ncia%20como%20professor.> Acessado em 11.11.2020.

MISKOLCI, R., **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa**. 12. ed. São Paulo, Cultrix, 1974.

MOISÉS, M. **A criação literária**: Prosa. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1982

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. in.: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.227-248.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. in. MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, L.P. (Org). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. São Paulo: Mercado de

Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 2002.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana, Revista de Estudos Discursos**. Vol.7. no.2. São Paulo: July/Dec. 2012.

MONACO, H. M. Gênero e sexualidade no livro didático: Conteúdos e abordagens do livro Sociologia em Movimento em contexto de disputas no âmbito educacional brasileiro. **Anais da 31ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Brasília/DF. 2018. Disponível em: <<https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZnT0iYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSzZPIjtzOjQ6IjE5ODYiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiYzdmZDRiMWE3YWViZTIwOTljNWNkNjM2YTFiNjc3ZDAiO30%3D>> Acessado em 21 de Março de 2021.

MORAES, R. de A.; DE PAULA, N. M. **Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin**: reflexos na pesquisa e docência. Dialogia, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

MOTT, L. **Etno-História da homossexualidade na América Latina**. Pelotas. Ed.UFP. 1994.

MOTT, L. Raízes Históricas da Homossexualidade no Atlântico Lusófono Negro. **Revista Afro-Ásia**. (n). 33. p.9-33. Acessado em 13.12.2020. Disponível em : <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/21099/13982>>.

MURARO, R. M. **História do Masculino e do Feminino**. Coleção Um Novo Mundo em Geração. Rio de Janeiro: Editora ZIT, 2007.

NARZETTI, C. A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE V. VOLOSHINOV E O CONCEITO DE IDEOLOGIA. **Alfa**, São Paulo, 57 (2): 367-388, 2013.

NIETZSCHE, F. **O Anticristo e ditirambos de Dionísio**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007,

NOGUEIRA, J. K. et al. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero 8** – corpo, violência e poder. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-FelipeTeruya_01.pdf Acesso em 18 Abr. 2014.

OLIVEIRA, J.B.A.et. al. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, J. R. G.; TAGLIAPIETRIA, B. E.; OLIVEIRA, A.C.B. As Dificuldades Enfrentadas por Professores de Educação Física das Escolas Públicas do Município de Sorriso-MT. **Revista Científica Cultural** - O Futuro que Transforma - ISSN 2526-0766 Ed. 2 Vol 1 – 2017/2.

OLIVEIRA, F. D. S. **Liderança e Gênero: estilos, estereótipos e percepções masculinas e femininas**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Programa de Pós-Graduação em Administração. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/15653/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%282015-02-26%29%20-%20FL%C3%81VIA%20DANIELLE%20SANTOS%20OLIVEIRA.pdf>>. Acessado em

06.05.2021.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**. Referenciais para análise. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 144p.

PARSONS, T. Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 1, n. 1, p. 63-85, 1956.

PETRONI, M. R. OLIVEIRA, E. de S. Livro didático de Língua Portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.132-146, jul./dez., 2010.

PLEKHANOV, G. **Os princípios fundamentais do marxismo**. Tradução de Sônia Rangel. São Paulo: HUCITEC, 1978.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. Tradução de Valdemir Miotello et al. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTE, D. O Texto Literário no Livro Didático: tradição e novidade. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 03, nº 02, ago/dez, 2011 ISSN: 2176-9125. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/110.pdf>>. Acessado em 13.03.2021.

RAMOS, M. B. J. Psicanálise e literatura: noite na taverna. **Revista Estudos em Psicanálise**. n. 29 Belo Horizonte set. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-4372006000100015. Acessado em 15.05.2021.

RANGEL, O. & SORRENTINO, S. Gênero: conceito histórico. **Revista Princípios**. Fundação Maurício Grabois. Edição 33, Maio/Junho/Julho, 1994, Páginas 47, 48, 49, 50, 51. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/33/cat/1797/g&ecircnecrconceito-hist&ocuterico-.html>>. Acessado em 27 de Dezembro de 2019.

RANGEL, E. de O. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Angela Dionisio, org. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.

RANGEL, E. de O. **Para não esquecer**: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do guia? Brasília, COMDIPE/SEF/MEC, 2002.

RANGEL, E. de O. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: Problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. dos S. (org) **Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

RANGEL, E. de O. Com a palavra: Egon de Oliveira Rangel. In: Sweder Souza; Andréia Rutiquewiski. (Org.). **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - PROPOSTAS E DESAFIOS** (BNCC & ENSINO FUNDAMENTAL II). 1 aed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2020, v. , p. 207-224.

REVISTA ÉPOCA. **Maior segmento do mercado editorial é o de livros didáticos**: Autores de livros para escolas são os que mais vendem no país. S/d. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR79649-5856,00.html>>. Acessado em 21.10.2020.

RODRIGUES, R. S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**, n. 2, 2008. Edição especial.

ROJO, R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza

de pensamento. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) **Por uma lingüística indisciplinada**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, CENP, São Paulo. 2004. Disponível em: web.me.com/rrojo/...Rojo/...leitura.../Rojo_2004_CapacidLeitura_1.pdf. Acesso em: 24 out. 2010.

SAMPAIO, M. C. H. Origens filosóficas da ética em Bakhtin: releituras da metafísica e da fenomenologia ontológico-hermenêutica. In: ZANDWAIS, A. (org.) **História das ideias: Diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Editora de Passo Fundo, 2012, p. 192-215.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do Trabalho Docente e Seus Efeitos Sobre as Práticas Escolares**. Educação e Sociedade. V. 25, nº 89, Campinas, Set/Dez. 2004.

SANTOMÉ, J. T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Revista sem Fronteiras**. v. 4, n 2, jun/Dez, p. 5-32. 2004.

SANTOS, F. F. **O Professor e o Livro Didático: implicações metodológicas na prática de ensino em Geografia**. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/2363/1300>>. Acessado em 11.11.2020.

SANTOS, D. Ogó: encruzilhadas de uma história das masculinidades e sexualidades negras na diáspora atlântica. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2014. DOI: 10.5102/univhum.v11i1.2923. Acessado em: 13.12.2020. Disponível: <https://www.rel.uniceub.br/universitashumanas/article/viewFile/2923/2454>.

SARAIVA, A. J. & LOPES, O. **História da Literatura Portuguesa**. 5. ed. Porto, Editora Porto, s.d.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. [et. al.]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 3. ed. Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 2001.

SCHIEBINGER, L. "Skeletons in the Closet: The First Illustrations of the Female Skeleton in Eighteenth-Century Anatomy". In: C. Gallagher (ed.), **Making of the Modern Body**. Berkeley: University of California Press. 1987, p. 42-82.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a Educação a Distância**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.30, n.03, p.245-265. Julho-Setembro, 2014.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, D. P. F. **A imagem do “bom texto” em discursos sobre a redação em exames vestibulares:** uma análise dialógica do discurso. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 208 páginas. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. 2020.

SILVA, R. F. O BABADO DO XIRÊ E DA GIRA: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9304_6813.pdf>.

SILVA, D. de P. M. da. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PCNs: UMA PROPOSTA DESCONHECIDA. **ANAIIS DA ANPED.** GT: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < <https://anped.org.br/sites/default/files/gt23-2871-int.pdf>>. Acessado em 12.03.2021.

SIMÕES, P. H. de O. Ser e Linguagem em Bakhtin: diálogos com a filosofia Heideggeriana. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 18.1 – 2016, p.107-126.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-62, nov./dez. 1996

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, R. L.; SILVA, M. R. S. UM AXÉ A HOMOAFETIVIDADE O CASAMENTO HOMOAFETIVO NA UMBANDA. **Revista Diversidade e Educação**, v.1, n.2, p. 15-19, jul./dez. 2013, p.15. 19.

SOATMAN, K. J. G. **A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa:** Um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas. Recife. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE), 2017.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

SOBRAL, A. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SPENCE, J.T. (1985). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. Em T.B. Sonderegger (Org.), **Nebraska Symposium on Motivation:** Psychology and Gender (Volume 32, pp. 59-96). Lincoln: University of Nebraska Press.

STEANRS, P. N. **História das relações de gênero.** (Tradução: Mirna Pinsky). São Paulo: Contexto, 2007.

STELLA, P. R. Palavra. In.: BRAIT, B. **Bakhtin** – Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2016.

STELLMANN, R. **A Masculinidade na clínica.** 2007. 250 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIVE, G. M. G. **Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares:** contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação.* v. 20 n. 63. out-dez. 2015, p. 827- 843.

THORNE, B. **Gender Play**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1993.

TOLEDO, M. R. A Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 99-118.

UNESP. **Traçando uma visão geral da indústria pornográfica**. Repórter UNESP. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://reporterunesp.jor.br/2016/05/31/tracandoumavisaogeraldaindustriapornografica/>>. Acessado em 06.05.2021.

UNIVERSITY OF ROCHESTER. **Feeling Blue and Seeing Blue: Sadness May Impair Color Perception**. University of Rochester Press, 2015. Disponível em www.psychologicalscience.org/index.php/news/releases/feeling-blue-and-seeing-blue-sadness-may-impair-color-perception.html. Acessado em 10 de outubro de 2021.

VERITATIS. **Homem e mulher têm a mesma dignidade, mas não a mesma identidade**. Formação. Comunidade Shalom, 2018. Disponível em: <<https://www.comshalom.org/a-relacao-entre-o-homem-e-a-mulher-na-ordem-da-criacao/>>. Acessado em 30 de Dezembro de 2019.

VIANA, L. D. C. & SOUZA, E. M. F. Livro didático como gênero do discurso complexo. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N.. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006, p.31-39.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 4ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

VOLÓCHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137 [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929-1930].

WITTING, M. Paradigm. In MARKS, E. & STAMBOLIAN, G. (orgs). **Homosexualites and French Literature: cultural contexts/critical texts**. Ithaca: Cornell University Press, 1979.

WITTING, M. **The Trojan Horse**. Feminist Issues, v. 3. nº 2, 1984.

ZARTH, C. **Autoria no Livro Didático de FLE sob um olhar bakhtiniano**: atividades de leitura em foco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2015, p. 225. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135146/334473.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em 30.06.2020. 1