

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – CCEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**LER A VIDA E SE LER A PARTIR DE UMA OBRA PARADIDÁTICA: UM
PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA ENVOLVENDO OS TEMAS
GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ARRANJOS FAMILIARES COM
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Paulo Almeida de Oliveira Júnior

Anápolis - GO

2022

PAULO ALMEIDA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**LER A VIDA E SE LER A PARTIR DE UMA OBRA PARADIDÁTICA: UM
PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA ENVOLVENDO OS TEMAS
GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ARRANJOS FAMILIARES COM
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas sociais

Professor orientador: Hέλvio Frank de Oliveira

Anápolis – GO

2022

**LER A VIDA E SE LER A PARTIR DE UMA OBRA PARADIDÁTICA: UM
PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA ENVOLVENDO OS TEMAS
GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ARRANJOS FAMILIARES COM
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para defesa e futura obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de maio de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira
(Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)
Orientador/ Presidente

Prof^a. Dr^a. Ariovaldo Lopes Pereira
(Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)
Membro interno

Prof^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
(Universidade Federal do Tocantins – PPGL/ UFT)
Membro externo

Anápolis-GO, 27 de maio de 2022

Ficha catalográfica

O481

Oliveira Júnior, Paulo Almeida de.

Ler a vida e se ler a partir de uma obra paradidática [manuscrito] : um projeto de educação linguística envolvendo os temas gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares com estudantes da educação básica / Paulo Almeida de Oliveira Júnior . - Anápolis, 2022.

161 f.

Orientador: Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias , Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas . Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1.Educação linguística crítica. 2. Raça. 3. Gênero e sexualidade. 4. Leitura paradidática - Arranjos familiares. 5.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH.
I. Oliveira, Hélivio Frank de. II.Título.

CDU: 37:81'1(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

*Dedico este trabalho ao escritor e autor do livro
“Vento Forte, de Sul e Norte, Manuel Filho, que, com
sua criatividade, trouxe mais uma possibilidade, para
que crianças e adolescentes reflitam e transformem
seu mundo, por meio da leitura e educação.*

*Dedico, ainda, àqueles/as que oferecem seus
melhores momentos de vida em prol da
transformação de pensamentos, por
um país justo e digno para todo/as.*

AGRADECIMENTOS

A escrita desta parte me traz muita alegria, pois é a comprovação de que deu certo. Os vinte e quatro meses que estão se findando foram de muitos desafios, desespero, decepções, mas também de aprendizados, esperança e realizações pessoais e profissionais. Neste momento ímpar, em que fazer um mestrado em meio às turbulências de uma pandemia que ceifou tantas pessoas queridas, com todas as limitações para realização da pesquisa campo, foi gratificante ver que eu consegui. Assim, agradeço a todos/as que, direta ou indiretamente, participaram desta pesquisa, que me apoiaram, me aconselharam, ou mesmo me advertiram. Agradeço em específico:

A Deus, que me manteve firme no propósito de finalizar este trabalho, me deu sabedoria e capacidade de conhecer, pois como se diz em Provérbios 3 – 13 e 14: Feliz é a pessoa que acha a sabedoria e que consegue compreender as coisas, pois isso é melhor do que a prata e tem mais valor do que o ouro.

À Teresa, minha mãe, que desde minha tenra infância, não se cansou de incentivar a mim e a meus irmãos a buscarmos, nos estudos, melhor qualidade de vida. Mulher que, devido às dificuldades de sua época, precisou desistir dos estudos na juventude, mas que não desistiu de aprender e conseguiu finalizar o Ensino Médio, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola pública de Itapuranga. Tudo o que eu escrever em agradecimento não encerra o quanto eu sou grato por ter nascido seu filho. A senhora é a coluna que sustenta meus passos, o esteio que protege a minha fé.

Ao Paulo, meu pai, que, a sua maneira, me ajudou e me ensinou a lutar por meus sonhos e objetivos. Um homem que não teve oportunidade de finalizar nem mesmo o Ensino Fundamental, mas que sabe o valor de ser uma pessoa de caráter honestidade.

À Marina, minha esposa, que entrou em minha vida no meio desse processo intranquilo do mestrado, que tem estado ao meu lado com todas as suas forças, que tem me dado injeção de ânimo a cada dia, para que eu não me arrefeça. Te amo, vida!

À Elizabeth, minha irmã, que sonhou meus sonhos comigo, intercedeu e lutou por mim em todos os momentos que pôde e que me incentivou a não desistir de correr atrás dos meus objetivos.

Ao Leonardo, meu irmão, e sua esposa Elizama, que na medida do possível me apoiaram nos momentos de dificuldade e desânimo.

À Kálita, minha prima, que com sua amizade e parceria me incentiva, que, mesmo distante, aplaude e comenta nas redes sociais a cada apresentação, me dando impulso para prosseguir.

À Edilaine, minha amiga de longa data, e seu esposo Marcélio, que são meus confidentes e participam da minha vida em tudo.

Aos/Às funcionários/as, alunos/as, responsáveis e comunidade da Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio (EMRSS), em especial, à minha amiga e professora Ma. Andrea Macedo, que desde 2018 me incentivou a lutar por uma vaga em um programa de mestrado.

À professora Ednalva, que com muito carinho me cedeu espaço para executar o projeto de leitura crítica em uma de suas turmas. Pelas contribuições e pela parceria, muito obrigado, de coração.

À professora Maria Umbelina, amiga e que, no período da execução do projeto de leitura, esteve como gestora da escola campo. Meu carinho e gratidão por você sempre me dar suporte e não impedir em nenhum momento para que esse projeto fosse executado. À sua luta pelos direitos de todos nós servidores/as da educação municipal de Rubiataba. Obrigado por acreditar em todos/as nós.

Às/aos alunas/os do 9ºA da EMRSS, pela participação e dedicação no projeto de leitura, desenvolvido no período de aulas híbridas e presenciais do ano letivo de 2021. Vocês, jovens, são a garantia de um mundo diverso, equânime e crítico.

Às/aos professoras/es do PPG/IELT, em especial, à professora Viviane Silvestre, pelas contribuições nos seminários de pesquisa. Também ao professor Raimundo Márcio, por me permitir contribuir em edições de publicação da Revista Plurais.

Ao Hélvio Frank, meu orientador, por ser um agente (trans)formador, que desde minha graduação, especialização e por todo o mestrado tem fornecido ricas contribuições para minha formação acadêmica nas áreas linguística e pedagógica. Obrigado, professor, por me apresentar a educação de forma diferente, crítica, decolonial e transformadora.

Ao professor Ariovaldo que esteve acompanhando como coordenador, professor e arguidor no seminário de pesquisa, durante todo meu período de estudos

no mestrado. Obrigado pela leitura acurada de meus textos e aportes fornecidos para entrega de um trabalho de qualidade.

À professora Selma Maria, excelente profissional na área da linguística aplicada, que conheci há pouco tempo. Obrigado por dispor de tempo para ler esta pesquisa e sugerir tantos melhoramentos na qualificação.

Às/aos colegas do PPG/IELT, especialmente aos meus amigos Daniel, Diêgo, Pricila e Hugo. Muito obrigado pelos momentos de desabafo e acalento. Vocês são muito especiais para mim. Estivemos juntos de forma presencial por apenas duas semanas, mas Itapuranga, Anápolis, Campinorte, Barra do Garças e Goiânia nem são tão distantes assim (risos). Espero que continuem brilhando... E que venha o doutorado.

Enfim... Muito obrigado!

Portanto, agora existem estas três coisas: a fé, a esperança e o amor.
Porém a maior delas é o amor.

Paulo de Tarso, I Coríntios 13:13 – Bíblia Sagrada NTL

Somo sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Louro, 2019, p. 13

RESUMO

OLIVEIRA JUNIOR, Paulo Almeida de. Ler a vida e se ler a partir de uma obra paradidática: um projeto de Educação Linguística Crítica envolvendo os temas gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares com estudantes da educação básica. Ano 2022. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

Orientador: Dr. Hélio Frank de Oliveira

Defesa: 27 de maio de 2022

Este estudo analisa uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006, 2011) conduzida por um professor e pesquisador-acadêmico que buscou problematizar questões abordadas por um livro paradidático, com estudantes do último ano do ensino fundamental, numa cidade interiorana de Goiás. Tem por objetivo central problematizar temas de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares, através da leitura de vidas dos/as estudantes e do livro paradidático “Vento Forte, de sul e norte” de Manuel Filho, gerados dentro de um projeto institucional de leitura com base na educação linguística crítica. Tais problematizações estão suscitadas com base nos temas de raça (QUIJANO, 2005, FERNANDES, 2008; NASCIMENTO; FONSECA, 2013), gênero e sexualidade (WEEKS, 2019; LOURO, 2019; DANTAS, 2010; CUGINI, 2020) e arranjos familiares (FACO; MELCHIORI, 2009; CAETANO et al, 2016; BIROLI, 2014; LACERDA, 2006). As praxiologias acadêmicas que conduzem esta pesquisa estão sustentadas por abordagens críticas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2003/ 2006/ 2009; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; KLEIMAN, 2013; PENNYCOOK, 2006/ 1998; FRANK, 2021; OLIVEIRA, 2014, 2016, 2021), da pedagogia crítica (FREIRE, 2021a/ 2021b; hooks, 2017) e da Leitura crítica e formação leitora crítica (CORADIM, 2008; BRAHIM, 2007). O suporte metodológico é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006, 2011) que se deu a partir de um projeto de leitura intitulado: Aprendendo a ser Junco. O material empírico produzido deriva dos encontros do projeto de leitura com interações gravadas em áudio, atividades escritas de problematizações sobre os temas e fichas de leitura do livro paradidático construídos pelos/as participantes da pesquisa. Os resultados indicam que as manutenções dos poderes hegemônicos estão continuamente presentes nas relações sociais, em especial na escola e nas instituições familiares e religiosas. Contudo, as problematizações sobre temas de diversidade racial, gênero, sexual e família geraram nos/as participantes pontos de reflexão sobre suas ações, que podem contribuir (ou não) para desestruturação das práticas dominadoras, por meio da linguagem.

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Raça. Gênero e sexualidade. Arranjos familiares. Leitura paradidática.

ABSTRACT

OLIVEIRA JUNIOR, Paulo Almeida de. Reading life and reading oneself from a paradidactic book: a critical linguistic education project involving gender, sexuality, race and family arrangements with basic education students. Ano 2022. 161 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

This study analyzes an action research (THIOLLENT, 2006, 2011) conducted by a professor and academic researcher who sought to problematize issues addressed by a paradidactic book, with students in the last year of elementary school, in a rural town of Goiás. Its main objective is to problematize themes of gender, sexuality, race and family arrangements, through reading the lives of students and the paradidactic book “Vento forte, de sul e norte”, by Manuel Filho, generated within an institutional reading project based on critical language education. Such problematizations are raised based on the themes of race (QUIJANO, 2005, FERNANDES, 2008; NASCIMENTO; FONSECA, 2013), gender and sexuality (WEEKS, 2019; LOURO, 2019; DANTAS, 2010; CUGINI, 2020) and family arrangements (FACO; MELCHIORI, 2009; CAETANO et al, 2016; BIROLI, 2014; LACERDA, 2006). The academic praxiologies that conduct this research are supported by critical approaches to applied linguistics (MOITA LOPES, 2003/ 2006/ 2009; KUMARAVADIVIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; KLEIMAN, 2013; PENNYCOOK, 2006/ 1998; FRANK, 2021; OLIVEIRA, 2014, 2016, 2021), critical pedagogy (FREIRE, 2021a/ 2021b; hooks, 2017) and critical reading and critical reading training (CORADIM, 2008; BRAHIM, 2007). The methodological support is action research (THIOLLENT, 2006, 2011) which took place from a reading project entitled: Learning to be Junco. The empirical material produced derives from the meetings of the reading project with interactions recorded in audio, written activities of problematization on the themes and reading sheets of the paradidactic book constructed by the participants of the research. The results indicate that the maintenance of hegemonic powers are continuously present in social relationships, especially at school and in family and religious institutions. However, the problematizations on themes of racial, gender, sexual and family diversity generated in the participants points of reflection about their actions, which may (or may not) contribute to the deconstructing of dominating practices, through language.

Keywords: Critical linguistic education. Race. Gender and sexuality. Family arrangements. Paradidactic reading.

Lista de imagens

Imagem 01: Redação – Negros no Brasil	34
Imagem 02: Modelos de família	35
Imagem 03: Capa e contracapa do livro paradidático analisado	42
Imagem 04: Primeira e segunda orelhas do livro paradidático	43
Imagem 05: Fragmento de resposta das Problematizações – Encontro 2	61
Imagem 06: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Carol	123
Imagem 07: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Batista	123
Imagem 08: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Quim	125
Imagem 09: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Dressa	126

Lista de quadros

Quadro 1: Informações sobre os participantes	29
Quadro 2: Cronograma do projeto de leitura	33
Quadro 3: Códigos utilizados nas transcrições	44

Lista de abreviações

- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CC – Código Civil
- CF – Constituição Federal
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça
- DC-GO – Documento Curricular para Goiás
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística
- LAC – Linguística aplicada crítica
- LA – Linguística aplicada
- LC – Linguística crítica
- LGBTQIA+ – Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e outros
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PPP – Projeto político pedagógico
- SAEB – Sistema de avaliação da educação básica
- SNA – Sistema nacional de adoção
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TALE – Termo de assentimento livre e esclarecido
- TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. SITUANDO O ESTUDO	21
2. METODOLOGIA	27
2.1 A pesquisa-ação	28
2.2 Participantes da pesquisa	29
2.3 Geração de dados da pesquisa	30
2.3.1 Condições para execução do projeto	31
2.3.2 Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco	31
2.3.3 Diagnóstico da turma	33
2.3.4 Diário de campo: As rodas de conversa	36
2.3.5 O livro paradidático: Vento forte, de sul e norte	42
2.3.6 O estudo dos materiais empíricos produzidos na pesquisa	44
3. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	46
3.1 Atravessamentos entre pedagogia crítica, LAC e educação linguística crítica	46
3.2 Leitura crítica e formação leitora crítica	56
4. REFLETINDO SOBRE AS PROBLEMATIZAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ARRANJOS FAMILIARES	59
4.1 Problematizações sobre gênero e sexualidade	60
4.2 Problematizações sobre raça e negritude	87
4.3 Problematizações sobre arranjos familiares	99
4.4 Outros ventos	120
5. REFLEXÕES TRANSITÓRIAS	130
5.1 Refletindo sobre as perguntas deste estudo	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
Anexo 1 – Atividade 1	145
Anexo 2 –Atividade 2	145
Anexo 3 – Problematizações - Encontro 1	146
Anexo 4 – Problematizações - Encontro 2	146
Anexo 5 – Ficha de leitura	147
Anexo 6 – Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco	151
Anexo 7 – Aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).....	157
Anexo 8 – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	158
Anexo 9 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	159

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, de modo geral, passa por momentos de transição na aplicabilidade de seus modelos e métodos de ensino. Mas, infelizmente, o ensino de grande parte das instituições educacionais ainda é, de fato, muito tradicional. Análogo, portanto, àquilo que Paulo Freire (2021a) chama de Educação bancária. Estamos falando de um ensino baseado apenas na transmissão de conhecimentos, em que o/a educando/a não é participante ativo de sua própria aprendizagem, mas um mero receptor de informações, ou seja, “tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (hooks, 2017, p. 26). No contexto de ensino de línguas, uma práxis baseada em regras gramaticais, com o intuito de aparente neutralidade quanto aos aspectos sociais, políticos e históricos da linguagem.

Incomodado com a práxis rotineira docente observada, resolvi desenvolver um projeto de leitura em meu contexto profissional, com o propósito de problematizar aspectos da vida a partir de leituras de livros paradidáticos. Para tanto, escolhi uma obra cujos temas serviriam para uma ‘conversa sobre a vida’ com estudantes pertencentes à escola em que atuo. O material gerado – nos encontros, atividades, fichas de leitura e diário do pesquisador – foi produzido ao que se pretendia, com base na participação reflexiva, que possibilita o desenvolvimento da transformação das práticas de todos/as os/as participantes, nos moldes da pesquisa-ação.

Falar sobre raça, sexualidade, gênero, arranjos familiares - e adoção, que integra arranjos familiares - gera, muitas vezes, desconforto às pessoas, assuntos que ainda são tidos como polêmicos que continuam tabus em pleno século XXI. Com toda a diversidade de cores, raças, etnias, orientações sexuais, identidades de gênero e formações familiares, os temas abordados neste estudo estão latentes, muitas vezes silenciados, por uma concepção de padrão hegemônico da sociedade branca, heterossexual e da família nuclear/ tradicional. Os/As participantes envolvidos/as nesta pesquisa tornam tais questões ainda mais evidentes em seu aspecto político-social, pois, de forma direta ou indireta, compartilham dos temas abordados pelo livro.

Espero, com este estudo, nas rodas de conversa e por meio da leitura e discussão do livro paradidático “Vento forte, de sul e norte”, problematizar noções de arranjos familiares, gênero, sexualidades e raça/cor, na busca por (re)conhecermos novas/ outras possibilidades.

Haja vista tamanha envoltura dos tópicos discutidos e as necessidades das práticas de desenvolvimento educacional e pedagógico dos/das discentes, tenho por objetivo geral nesta pesquisa-ação problematizar temas de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares, com alunos/as de nono ano, numa escola básica, por intermédio da leitura de vidas dos/as estudantes em conexão com a leitura do livro paradidático “Vento Forte, de sul e norte”, em um projeto de leitura crítica com base na educação linguística crítica. Especificamente, almejo (1) problematizar questões de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares abordadas no livro e levantadas durante as rodas de conversa com estudantes, com vistas a uma educação linguística crítica; (2) Identificar a (não) criticidade dos/das participantes da pesquisa-ação e suas visões de mundo acerca dos temas explorados.

Em vista de tais objetivos, esta investigação pretende propor reflexões a partir das discussões sobre as seguintes perguntas:

1. A partir do conhecimento da trama do livro “Vento Forte, de Sul e Norte”, de que forma os/as estudantes problematizam as relações sociais de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares?
2. Que tipo de percepções e relações possuem acerca desses temas articulados à vida social e à própria vida?

O Problema de pesquisa vincula-se a pensar na relação entre os aspectos sociais de diversidade sexual, de raça e arranjos familiares, e a história fictícia da personagem Luísa, com problematizações críticas, na medida em que se lê e se discute um livro paradidático juvenil, com vistas a gerar transformação e reflexão nas práticas sociais, em especial de adolescentes, para desconstrução do modelo de sociedade heteronormativa, de hegemonia eurocêntrica. A relevância deste estudo está em promover experiências de leitura crítica, estudo e discussões para que os/as alunos/as desenvolvam pensamento reflexivo e transformador acerca de situações latentes na sociedade atual.

Como ideia inicial deste projeto, minha atuação foi, primeiramente, desenvolver um projeto de leitura, com a utilização de rodas de conversas com discentes de ensino fundamental de segunda fase e a professora regente, numa escola pública no interior do estado de Goiás, com discussão da obra paradidática “Vento forte, de sul e norte” à luz do enredo da vida de Luísa e do contexto social

dos/das participantes. Assim também, eu, como participante das rodas de conversa, integrei o grupo de pesquisados, como sujeito social, visto que “o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Mediante alguns encontros entre mim e os/as demais participantes, problematizei, de forma acessível aos/às alunos/as, questões de raça, gênero, arranjos familiares, levando em consideração a heterogeneidade constante na comunidade escolar, quais sejam, a diversidade discente no que tange a questões de sexo (feminino e masculino, diático, intersexo e altersexo); de raça/ cor (branca, preta e parda); de filiação (biológica, adotiva, afetiva); de identidades de gênero (transgênero, cisgênero, agênero etc.); de sexualidade (homossexual, heterossexual, bissexual, transexual, pansexual etc.); e de formações familiares diversificadas. Dessa forma, abordei os respectivos temas numa perspectiva crítica da educação linguística, em que o/a educador/a crítico/a está compromissado/a, primeiramente, com a comunidade, visto que a sala de aula é uma pequena e fiel amostra da sociedade (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016).

O material empírico gerado é oriundo dos questionários escritos e as rodas de conversa, conduzidas durante três encontros gravados em áudio-vídeo contendo discussões sobre os temas raça, gênero e arranjos familiares e alusões à leitura do livro paradidático: Vento Forte, de Sul e Norte. As perguntas possuíam um roteiro previamente elaborado, mas, com as interações produzidas em sala de aula, geralmente extrapolavam as temáticas. Além disso, fiz anotações, como participante e pesquisador, num diário de campo, para registrar minhas percepções no decorrer das aulas do projeto de leitura, as problematizações suscitadas durante as rodas de conversa e minhas experiências com os/as adolescentes e seu desenvolvimento crítico.

Infausto, em decorrência da paralisação das aulas presenciais em 16 de março determinadas pela nota técnica 001, da Secretaria de Saúde (GOIÁS, 2020) das recomendações da Lei 13.979 (BRASIL, 2020a), para enfrentamento da pandemia do vírus SARS-Cov2 ou COVID-19¹ e das normas excepcionais do ano letivo para educação básica estabelecidas pela Medida Provisória n° 934 (BRASIL, 2020b), as aulas presenciais das escolas básicas em Rubiataba estiveram suspensas

¹ Coronavirus Disease 2019 – Doença do Coronavírus 2019.

até agosto de 2021, sendo substituídas por aulas remotas. As medidas de distanciamento social, muito importantes para a diminuição de contaminação pelo coronavírus, tornaram utópica a execução do projeto de leitura e rodas de conversa, uma vez que muitos/as alunos/as nem mesmo tiveram acesso às aulas on-line, tendo acesso ao conteúdo das aulas apenas por meio de atividades impressas, entregues uma vez por semana, ou de 15 em 15 dias.

No mês de outubro de 2021, todos/as os/as alunos/as voltaram de forma presencial. Porém, em decorrência das dificuldades enfrentadas pelos/as discentes e docentes durante o período de aulas remotas, o que causou grandes danos à aprendizagem e ao rendimento dos/das alunos/as, e em virtude de ser período de aplicação da prova Saeb², a adaptação da rotina pós-covid, junto com a execução do projeto de leitura e das rodas de conversa, neste ano, estava comprometida. Por sorte, no mês de outubro e novembro, já no finalzinho do ano letivo, foi possível executar o projeto, de forma presencial e acelerada, mas factível.

A razão pela qual decidi trabalhar os temas propostos consiste na necessidade social de desenvolver a criticidade e a conscientização de assuntos manifestados no dia a dia dos/as participantes e que estão emudecidos pelo poder hegemônico da neutralidade escolar. As salas de aula são compostas por pessoas com gostos, cores, desejos, sexualidades, arranjos familiares e interesses diversos, o que as torna totalmente heterogêneas. Por isso, o/a educador/a linguístico/a precisa estar sensível às relações sociais estabelecidas entre discentes e comunidade escolar.

As discussões iniciais que compõem esta dissertação estão organizadas por esta seção intitulada “Introdução”. Logo após, divido o trabalho em quatro eixos subdivididos em tópicos. No primeiro eixo, intitulado “Situando o estudo”, apresento os pontos que marcaram minha trajetória acadêmica até aqui, frente aos temas de diversidade de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares. No segundo eixo, com o título “Metodologia”, faço uma breve descrição das contribuições metodológicas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006, 2011). Descrevo, também, os/as participantes e contexto da pesquisa, além de explicar os materiais empíricos gerados, bem como o

² As provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021 foram aplicadas entre os dias 16/11 e 10/12. A ação é realizada bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e visa avaliar e diagnosticar a qualidade da Educação Básica brasileira.

projeto de leitura, o *corpus* da pesquisa – o livro paradidático “Vento forte, de sul e norte” –, e o estudo dos materiais gerados.

No terceiro eixo, intitulado “Caminhos para uma educação linguística crítica”, dividido em quatro tópicos, discorro sobre apontamentos de educação linguística a partir das teorias da linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009; KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2003), da linguística aplicada crítica (KLEIMAN, 2013; PENNYCOOK, 2006, 1998; MOITA LOPES, 2003; FRANK, 2021; OLIVEIRA, 2014, 2016, 2021), da pedagogia crítica (FREIRE, 2021a, 2021b; hooks, 2017), e de aspectos da leitura crítica e leitor crítico (CORADIM, 2008; BRAHIM, 2007).

No quarto e último eixo, denominado “Refletindo sobre as problematizações de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares”, trago em quatro tópicos as problematizações e reflexões sobre o material gerado à luz de cada tema abordado de maneira separada, a fim de didaticamente discutir a percepção e o posicionamento dos/das participantes, e refletir sobre como os temas abordados emergem nas práticas sociais e vidas pessoais de todos/as os/as participantes.

Finalizo a dissertação com o eixo “Reflexões transitórias”, no qual levanto reflexões sobre temas outros abordados nas rodas de conversa articulados aos temas principais, e teço considerações transitórias a partir das perguntas que orientam e delineiam todo o estudo, sugerindo um momento para novas reflexões e novas escritas, uma vez que a prática da educação linguística crítica é contínua.

1. Situando a Pesquisa

Desde o ano de 2007 trabalho como professor de Língua Inglesa. À época, preocupado apenas com o ensino da língua de forma tradicional, não me atinha ao que os/as estudantes queriam aprender ou ao que eu precisava trabalhar para mudar a realidade a minha volta, que, em geral, sempre foram crianças e adolescentes de classe baixa, muitos/as inscritos/as em programas de renda do governo. Mas, enfim, isso não era problema meu...

Eu só precisava ensinar o inglês, o qual, na visão de responsáveis e até colegas de trabalho, era uma disciplina sem importância. Eu mesmo não via a disciplina como algo tão importante no âmbito social, pois eu queria apenas que meus/minhas alunos/as compreendessem as pronúncias ou as gramáticas aplicadas na língua estrangeira estudada. Assim, como afirma Mattos:

aqueles professores que, consciente ou inconscientemente, escolhem limitar o ensino à dimensão operacional [questões relacionadas apenas a estrutura das línguas], fatalmente transmitem a seus alunos as questões culturais presentes nos usos que eles próprios fazem da linguagem, pois não existe uso neutro. (2018, p. 29 e 30)

Desde 2012, após ser aprovado em concurso público, faço parte do quadro de professores/as de línguas, numa escola municipal de Ensino Fundamental, primeira e segunda fase, na cidade de Rubiataba, interior de Goiás. Durante quatro anos de concurso, ministrei apenas aulas de inglês.

Todavia, no ano de 2017, iniciei como professor de língua portuguesa, para turmas de 6º ano. Apesar de formado em Letras – português, inglês e respectivas literaturas –, sempre trabalhei com disciplinas de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) e ministrar aulas de língua portuguesa seria uma experiência nova para mim. Desenvolvi um projeto de leitura, em que os/as próprios/as alunos/as deveriam escolher um livro paradidático da biblioteca, para sua faixa etária, lê-lo em casa e, no período das aulas de Língua Portuguesa, apresentar um resumo e suas percepções acerca da leitura feita. Uma aluna, que vou chamar ficticiamente de Lana, de 12 anos, contou sobre a escolha do livro “Vento Forte, de Sul e Norte”, de Manuel Filho. Comentou comigo e os/as demais colegas de sala que, ao começar a leitura do livro,

achou muito estranho o fato de a personagem principal ter dois pais, mas que decidiu finalizar sua leitura e que gostou muito.

O livro – destinado ao público juvenil e distribuído em escolas públicas de todo país pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) – narra a história de vida de uma adolescente chamada Luísa, que vive, no seu dia a dia, algumas situações corriqueiras de uma adolescente, perpassando relações que envolvem amizade, sentimentos e, além disso, situações que esbarram nas práticas hegemônicas e normativas da sociedade brasileira: Luísa é uma menina negra, é filha adotiva e tem dois pais homossexuais.

Ao narrar esses fatos, Lana atraiu a atenção de seus/suas colegas para si, como um ímã. Todos/as ficaram em total silêncio, bastante interessados/as no desenrolar da história. Afinal de contas, era algo incomum um livro paradidático, com tal temática, ser lido e ter sua estória contada dentro da escola. Após a contação, perguntei a Lana se seus pais sabiam que ela havia lido tal livro. Disse-nos que, sim, a mãe a questionou se ela queria terminar o livro e, ao demonstrar o interesse pela história, sua mãe a deixou concluir.

No segundo semestre de 2018, tive a oportunidade de cursar uma disciplina, como aluno especial, no mestrado acadêmico de Literatura, Língua e Interculturalidade, na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina, na Cidade de Goiás. Na disciplina, intitulada “Língua e Diversidade”, ministrada pelo professor Dr. Hélio Frank – hoje, meu orientador nesta pesquisa – tive a grande felicidade de aprender mais sobre linguística aplicada (BOHN, 2013; OLIVEIRA, 2011/2016; PINTO, 2015); linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003 DUBOC, 2014), inter/trans/multiculturalidade (BRENNEISEN, ; LIMA, 2013), relações sociais e pós-modernidade (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016; GONÇALVES, 2013; LOURO, 2010), teoria queer (SPARGO, 2017; LOURO, 2015; BORBA, 2015), gênero (LINS/ MACHADO/ ESCOURA, 2016; OLIVEIRA, 2016), raça (MELO/ MOITA LOPES, 2015; FREITAS/ MOITA LOPES, 2017) e os estudos decoloniais (WALSH / 2013; QUIJANO, 2005; LANDER, 2005), os quais utilizei para produzir um artigo científico.

A partir dos excelentes e des/construtores estudos desenvolvidos, e como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de língua portuguesa, eu elaborei um artigo, com o título “Interculturalidade e pedagogia decolonial e *queer* por meio do livro paradidático ‘Vento forte, de sul e norte’, de Manuel Filho”, para

conclusão da disciplina. Para a execução do trabalho, convidei quatro adolescentes para que lessem o livro e, a partir da leitura, respondessem a um questionário estruturado, que consistiam em perguntas acerca dos assuntos principais da estória, quais sejam: raça, arranjos familiares, gênero e sexualidade.

A aluna que, àquele momento, no sétimo período escolar, me apresentou a obra, a partir do projeto de leitura, compunha o grupo de quatro adolescentes. Lana vivia com seu pai, sua mãe e um irmão, o que podemos afirmar se constituir como o padrão de composição familiar, também chamada de família nuclear ou família tradicional. Vin, à época, compunha seu arranjo familiar com sua mãe, uma família monoparental, e foi convidado, pois era o aluno com maior quantidade de livros lidos na biblioteca da escola, naquele ano.

Vin, ao comentar sobre a estória com sua amiga, Gal, da mesma turma, fez com que ela se interessasse e passasse a ler também, e por isso a convidei. Gal compunha o arranjo familiar com sua avó, chamada família anaparental. Finalmente, convidei também a aluna Issa. Sua família era extensa – o que podemos chamar de pluriparental – pois, até o ano anterior à pesquisa, viviam Issa, o pai, a mãe e um irmão. Entretanto, Issa também compunha uma família homoparental, já que, no período da produção do artigo, seu arranjo familiar era composto por ela, sua mãe e sua madrasta, enquanto seu irmão vivia com o pai e a madrasta. O irmão e a irmã passavam tempos com o pai, tempos com a mãe.

Infelizmente, Lana foi a única, dos/as quatro convidados/as, que não aceitou participar da pesquisa. Alegou que seu pai não a permitiu participar, especialmente por achar que isso é errado e vai contra sua religião. Eu não tive conhecimento de nenhum/a aluno/a que fosse filho/a por adoção, naquele ano. Dessa forma, três discentes participaram da pesquisa.

No final de 2019, com a esperança de encontrar maneiras de transformar a realidade social no meu ambiente de trabalho, tendo em vista que “nossa visão do mundo é situada nas nossas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável” (MATTOS, 2018, p. 31), decidi me inscrever em programas de mestrado e fui aprovado. Desenvolvi um projeto de pesquisa com a proposta de trabalhar com meus/minhas alunos/as o livro “Vento Forte, de Sul e Norte”, sob uma perspectiva de educação linguística crítica, analisando nossas experiências (dos/as discentes e minha) acerca dos temas atuais da nossa sociedade,

sabendo que “é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas.” (RAJAGOPALAN, 2003).

Por conseguinte, ao trabalhar algum conteúdo, hoje, tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa, eu procuro, a partir das habilidades estruturantes definidas no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolver atividades que possam gerar problematizações sobre questões sociais do dia a dia dos/das adolescentes, em especial questões de raça e gênero. As salas de aula são ambientes heterogêneos, cada pessoa – docentes e discentes – compõe um tipo de arranjo familiar, cada família com suas ideologias, conseqüentemente, falar sobre família é falar sobre gênero, raça, sexualidade.

Me defino como homem branco, cristão, cisgênero, bissexual, de classe média e habilitado no Sistema Nacional de Adoção (SNA) como pai solo. Sou casado com uma mulher parda, cristã, cisgênero e heterossexual. Desde os 17, 18 anos, eu já tinha a intenção de ser pai, mesmo que fosse na modalidade solo, mas sabendo da árdua responsabilidade de criar uma criança, procurei obter estabilidade financeira para poder adotar ou talvez ter meu filho de forma natural, por meio de barriga solidária, pois até então não me imaginava um homem casado.

Aos 31 anos, ainda solteiro, iniciei o processo de adoção no dia 06 de setembro de 2018, na comarca da cidade onde resido, Rubiataba. E em 16 de outubro de 2020 fui habilitado, à época ainda solteiro. Em 2020, encontrei numa amiga a possibilidade de me tornar pai pela coparentalidade, com a guarda compartilhada, porém, após alguns meses de conversa, minha amiga desistiu dos planos de ser mãe coparental, por medo da reação dos seus pais, familiares e da sociedade em geral, especialmente, pelo fato de nós dois sermos cristãos evangélicos e vivermos em cidades bastante religiosas: ela, em Itapuranga, eu, em Rubiataba.

Ao me deparar com a aluna Lana, a qual me instigou a ler a história de Luísa, protagonista da obra, encontrei muitas semelhanças com minha própria história de vida, pois ela foi adotada por Valmir, um pai solo. Assim também eu tinha esse desejo em ser pai na modalidade solo.

Nesses arranjos familiares, que fogem aos padrões de normalidade da heteronormatividade vigente, Valmir encontrou muitas barreiras por conta de sua sexualidade e de adotar Luísa, especialmente por parte de sua família. Da mesma maneira, eu tive muita dificuldade em que minha família aceitasse minha

bissexualidade e que eu pudesse ser um pai solo, por adoção. Além de alguns/algumas amigos/as e colegas de trabalho que, de forma sutil, sempre tentavam me dissuadir deste propósito, após as felicitações: “-Parabéns! Mas tem certeza que quer criar uma criança sozinho?”.

De forma tão singular para mim, como ser humano, a ficção imitou a realidade, ou melhor, ficção e realidade se cruzaram de maneira emocionante. Ler a vida se lendo a partir de uma trama literária que imita a vida me despertou a necessidade de fazer com que mais e mais pessoas tivessem acesso ao livro paradigmático que conscientiza e problematiza construções sociais de forma simples e tocante.

No processo de ensino-aprendizagem, nós, como professores/as, estamos acostumados a ler os discentes, mas é essencial que, numa prática transformadora, leiamos a nós mesmos no processo de construção para uma educação crítica, numa ação problematizadora. Como propõe Freire (2021a), aquele que ensina, aprende ao ensinar e aquele que aprende, ensina ao aprender. Nesse processo de criticidade, necessitamos estar conscientes do mundo ao nosso redor e de que não pensamos sem o outro ou pelo outro, assim como o outro não pensa por nós e nenhum dos dois pensam sozinhos. Entretanto, há os sujeitos coletivos, que pensam e se formam uns através dos outros.

Segundo Landim (2018) e Duboc e Ferraz (2017), é necessário que o indivíduo esteja ciente de que é um sujeito coletivo, que busca aprender a ouvir e aprender a se ouvir ouvindo, e aprenda a ler, se lendo, ou seja, uma atitude consciente do sujeito da emancipação de sentidos que lhe atribui o desenvolvimento de ação social. Para Menezes de Souza (2011) a conscientização crítica transforma e torna o sujeito um ser reflexivo e problematizador, que considera como o eu produz a significação, ou melhor, como os Eus a produzem. No exercício de ler, se lendo, ao invés de buscar pela igualdade “é necessário mostrar aos alunos que devemos conviver com a diferença, que ela não é errada, é apenas diferente do ‘eu’” (SILVA; NUNES, 2020, p. 191).

Pensando assim, os encontros trouxeram novas perspectivas de reflexão acerca das temáticas abordadas. Me surpreendi com a receptividade dos/das participantes da pesquisa, que, em geral, disseram estar satisfeitos com a execução do projeto de leitura, o qual lhes deu a oportunidade de falarem sobre suas vidas/identidades, ou melhor, nossas. “Tanto a educação quanto a linguagem fazem parte

dos aspectos mais essencialmente políticos e constitutivos da vida” (PENNYCOOK, 1998 *apud* MEOTTI, OLIVEIRA, 2017, p. 100) e trazer à existência é linguisticamente permitir (se) ler.

Igualmente, me surpreendi com a aceitação da comunidade escolar – responsáveis, docentes, pois assuntos que contestam a hegemonia vigente, geralmente, recebem resistência em relação a suas práticas. Em minha prática docente, venho trabalhando com temas sociais cuja leitura chama bastante a atenção dos/as discentes, pois são leituras relevantes, que os instiga à reflexão de seus próprios atos, mudança de posicionamentos, e transformação.

No entanto, durante a pesquisa-ação desenvolvida o movimento de ler-se lendo foi muito profícuo. A partir desse movimento, enxerguei a oportunidade de compreender e desenvolver novas possibilidades de problematização de temas sociais, reflexão e aprendizagem, pois “a concepção problematizadora faz com que a autorreflexão se torne uma prática constante, descobrindo limites e possibilidades sobre o mundo para possivelmente transformá-lo” (MEOTTI, OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Reconheço que – enquanto professor, mas, sobretudo, como ser humano – preciso, constantemente, refletir sobre minhas ações, ler-me e ler a vida nas transições e conflitos com minhas identidades, construindo significados em meio às vivências pessoais e sociais, uma vez que sou ser do discurso, construído e reconstruído por intermédio da palavra, que é, por seu turno, matéria principal das aulas de línguas. (MEOTTI, OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Enfim, essas são situações que me envolvem como ser humano e me instigam como educador crítico. No eixo 4, nas análises dos temas discutidos, trago mais algumas falas pessoais que entrecruzam com a história de Luísa e seu arranjo familiar.

2. METODOLOGIA

A linguística aplicada crítica (doravante LAC) geralmente tem sua investigação focada no contexto, nas mudanças e nas ações humanas, relacionadas à “vida sociocultural, política e histórica [e necessita assim] da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA LOPES, 2006, p. 21 e 22), ou seja, os estudos da LAC precisam estar alinhados às premências da pessoa humana, especialmente, daquelas desprovidas de justiça e igualdade sociais, as subalternizadas, problematizando as práticas hegemônicas, refletindo maneiras de transformar sua realidade sócio-histórica. Para que isso ocorra, a LAC deve dialogar com teorias outras, que estudem e reproduzam mudanças nas áreas das ciências sociais.

Nesse sentido, autores/as (CELANI, 2017; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2016) apontam uma maior proximidade da LAC com as ciências sociais do que da própria linguística. Por isso, “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestado construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p.72).

As metodologias que orientam a LAC, em suma, “se vinculam ao paradigma qualitativo de pesquisa, já que esta abordagem incita a desestabilização do *status quo* das ciências modernas ao não preconizar apenas um tipo de metodologia no processo investigativo” (CAPPARELLI, 2020, p. 27). Porque se entende que não há neutralidade, ou despretensão na formação dos discursos, pois são construídos dentro de suas ideologias particulares, o que significa que “os textos [discursos] são políticos porque todas as formações discursivas são políticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140).

Considerando as afirmações anteriores, este estudo segue uma abordagem qualitativa de pesquisa, num processo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2003) e agrega as falas de sujeitos participantes, nossas ações e experiências numa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006/2011; SILVESTRE, 2008). Os percursos metodológicos estão detalhados nos próximos tópicos.

2.1 A pesquisa-ação

A metodologia de pesquisa adotada para essa pesquisa é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006/ 2011; SILVESTRE, 2008) que se constitui como uma pesquisa social, embasada empiricamente, que problematiza e conscientiza sobre temas importantes e necessários, num trabalho de reflexão e possibilidade de transformação de algum aspecto da sociedade, em que os/as pesquisadores/as e participantes da pesquisa estão envolvidos/as diretamente com a pesquisa, seja de forma cooperativa e/ ou participativa. Isso se dá porque é necessário que exista ação por parte das pessoas implicadas no problema em análise. (THIOLLENT, 2011)

Nos estudos de pesquisa-ação, participantes e pesquisadores/as estão em constante processo de mudança, de acordo com os novos conhecimentos adquiridos que são colocados – ou não – em prática. Assim também, na pesquisa pós-moderna “tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, e temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo” (CAVALCANTI, 2006, p. 236). Ou seja, pesquisa-ação e pesquisa aplicada crítica não estão estáticas, mas sofrem modificações em todo o processo.

A opção pela pesquisa-ação se deu pelo seu cunho participativo e colaborativo nos processos de problematização, conscientização e reflexão dos temas abordados, incidindo sobre questões sociais que envolvem de forma direta ou indireta todos/as os/as participantes da pesquisa – neste caso discentes, a docente e o pesquisador responsável –, na busca pela transformação do saber.

Os estudos com base na pesquisa-ação têm como ênfase “três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Haverá situações em que a pesquisa-ação alcançará apenas um desses três aspectos, e numa pesquisa bem conduzida poderá se chegar aos três aspectos simultaneamente.

Thiolent (2011) ressalta que não há neutralidade nessa metodologia, nem por parte de participantes, nem de pesquisadores, sendo que ao haver confronto entre o pensamento de uns/umas e outros/as, pode-se chegar a um consenso, ou em sendo inconciliáveis os pensamentos, devem ser respeitadas e registradas as alternativas levantadas.

Nesta pesquisa, os/as participantes desempenham papel ativo e principal na pesquisa, que experimenta uma situação real por meio da qual o/a pesquisador/a

precisa intervir conscientemente, na busca por reflexão e possibilidades de transformação da realidade de seus/suas participantes. Em outras palavras, trata-se de um trabalho árduo de estimular a reflexão, criticidade, conscientização e transformação das práticas sociais, observando as condições histórico-políticas e culturais, num caminho de des/estabilização, des/estruturação e des/re/construção de saberes, ideias e ideais da sociedade hegemônica (SILVESTRE, 2008).

2.2 Participantes da pesquisa

No processo de pesquisa deste estudo, o termo “participantes” condiz com o termo utilizado na metodologia de pesquisa-ação. Baseado nas concepções de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2006/2011; SILVESTRE, 2008) atribuídas neste tópico, apresento, no quadro abaixo, algumas informações sobre os/as participantes do estudo:

Quadro 1: Informações sobre os/as participantes

Nome	Cor/ Raça	Arranjo familiar	Sexo	Crença/ Religião
Paulo	Branca	Nuclear	Masculino	Evangélico
Naiva	Branca	Unipessoal	Feminino	Evangélica
Clara	Negra/ Parda	Monoparental (de mãe viúva)	Feminino	Evangélica
Carol	Branca	Nuclear	Feminino	Católica
Dressa	Branca	Nuclear	Feminino	Cristã
Kaká	Negra/ Parda	Nuclear	Masculino	Católico
Nanda	Negra/ Parda	Nuclear	Feminino	Cristã
Batista	Branca	Nuclear	Masculino	Cristão
Biel	Branca	Nuclear	Masculino	Cristão
Geo	Negra/ Parda	Nuclear	Feminino	Cristã
Jotacê	Negra/ Morena	Nuclear	Masculino	Evangélico
Kari	Branca	Nuclear	Feminino	Cristã
Quim	Negra/ Parda	Nuclear	Masculino	Evangélico
Duda	Negra/ Parda	Monoparental (de mãe solo)	Feminino	Cristã
Mari	Branca	Nuclear	Feminino	Católica
Rai	Negra/ Preta	Monoparental (de pai solo)	Feminino	Cristã
Tatá	Branca	Nuclear	Feminino	Cristã
Mavi	Negra/ Preta	Afetiva (adoção)	Feminino	Católica

Observações:

- Os/as discentes estão com idade entre 13 e 14 anos, a professora regente, com 38 e o professor-pesquisador, com 34;
- Durante os encontros, todos/as os/as participantes se disseram cristãos, contudo, alguns/algumas discentes fizeram questão de enfatizar sua religião, a evangélica e a católica;
- A classificação de raça/cor morena não é mais utilizada pelo IBGE, entretanto, um aluno se define como moreno.

Fonte: Rodas de conversa

Na condição de professor e pesquisador, optei por utilizar meu próprio nome civil, Paulo. A fim de garantir o anonimato nas informações prestadas, os/as demais participantes foram identificados/as com apelidos. Primando pelo compromisso ético da pesquisa, os/as participantes menores de idade assinaram os termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) – Anexo 8 – e seus responsáveis assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – Anexo 9 –, após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) – Anexo 7.

Apesar de a definição de identidades ser demasiada complexa – como veremos mais adiante –, visto que as pessoas mudam suas próprias identidades, pelos seus contextos e eventos sócio-históricos, as informações dispostas no Quadro 1 são relevantes para se compreender melhor quem fala e de que lugar social se posiciona cada um dos participantes deste estudo. Segundo Weeks (2019, p. 93), “as lealdades conflitantes colocadas pela ‘identidade’ são reais. Mas, outra vez, elas sugerem a importância da escolha em adotar uma identidade que possa ajudar um indivíduo a negociar os riscos da vida diária”.

2.3 Geração de dados da Pesquisa

Para a geração dos dados empíricos da pesquisa, os seguintes instrumentos foram utilizados: gravação em áudio e vídeo de conversas iniciais sobre os temas “negritude e arranjos familiares” e questionários, impressos e orais, sobre os temas abordados; rodas de conversa para discussão sobre o livro “Vento forte, de sul e norte”, após leitura individual da obra pelos/as participantes, seguindo a metodologia de pesquisa-ação. Todos os instrumentos estão organizados no projeto de leitura crítica “Aprendendo a ser Junco” – Anexo 6. Assim, procedo, a seguir, à apresentação e detalhamento de cada um dos instrumentos empíricos utilizados e aponto algumas dificuldades enfrentadas para a execução do projeto, principalmente, devido ao momento ímpar que todo o mundo está enfrentando em decorrência da Pandemia de Covid-19.

2.3.1 Condições para execução do projeto de leitura

Devido às restrições estabelecidas em decorrência da Pandemia de Covid-19, as escolas básicas substituíram as aulas presenciais por aulas remotas³, desde março de 2020 até meados de 2021. Com o avanço do Programa de vacinação contra Covid-19, no início do mês de agosto de 2021, as escolas de educação básica no estado de Goiás – escolas estaduais – deram início às aulas presenciais, para continuidade do ano letivo de 2021, no formato híbrido⁴. Contudo, as instituições municipais de ensino, como é o caso específico de Rubiataba, apenas iniciaram a partir de 19 de agosto, por meio do decreto municipal nº 332/2021 (RUBIATABA, 2021a). Finalmente, no dia 19 de outubro, o decreto municipal nº 387/2021 permitiu o retorno presencial de todos/as os/as discentes, observados os protocolos e medidas de segurança (RUBIATABA, 2021b).

2.3.2 Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco

A obra “Vento Forte de Sul e de Norte” serviu de inspiração para a confecção do projeto de leitura em âmbito institucional. A escolha do nome “Aprendendo a ser Junco” foi feita a partir da referência a duas espécies de plantas – o Junco e o Carvalho – feita pela personagem Luísa. Apesar de parecer tão frágil, quando o vento sopra, o junco se dobra, podendo até quebrar alguns galhos, mas resiste. Já o carvalho é muito forte, no entanto, quando o vento sopra com força, pode derrubar o carvalho que não volta mais a ficar em pé.

Esse projeto foi elaborado para ser desenvolvido na escola em que atuo profissionalmente durante as aulas de português, ministradas de forma síncrona, e contendo atividades de forma assíncrona. Cronologicamente, o projeto foi dividido sequencialmente em a) uma atividade escrita, um encontro presencial e uma problematização por escrito, b) outra atividade escrita, outro encontro presencial e outra problematização por escrito e, finalmente, c) uma atividade e um encontro presencial, com discussão do livro paradidático e encerramento.

³ Adaptação do cronograma e conteúdo disponibilizado de forma on-line ou impressa, acompanhado pelo/a docente de forma síncrona ou assíncrona, utilizando método tradicional de ensino.

⁴ Medida que permite a mescla de aulas on-line e presenciais de forma síncrona, onde, uma parte dos/das discentes de uma mesma turma estudam o conteúdo on-line e a outra parte, presencialmente.

Em consequência do formato híbrido das aulas, nos meses de agosto a meados de outubro, metade da turma participava presencialmente, outra metade virtualmente, na semana seguinte a participação era alternada. Assim, para proceder com o projeto com a mesma turma o desenvolvimento também teria de ser alternado.

Como enfatizei, devido a algumas prioridades da instituição parceira quanto aos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo de 2021, por causa da prova SAEB, e avaliações bimestrais e outras demandas, a execução do projeto só foi possível em meados do mês de outubro e início do mês de novembro do mesmo ano.

A escola parceira possui vários projetos didático-pedagógicos, incluindo projetos interdisciplinares, que são inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e executados ao longo do ano letivo, com foco nas disciplinas do ensino fundamental. Dentre os projetos do PPP, está o “Roda de leitura” que é desenvolvido em quatro etapas no ano letivo, uma em cada bimestre. Infelizmente, os projetos institucionais foram interrompidos em decorrência da pandemia e, além disso, a biblioteca da escola permaneceu fechada de março/ 2020 ao fim do ano letivo de 2021. Para utilizar o livro paradidático, adquiri um exemplar e a partir deste, os/as alunos/as tiveram acesso à história de Luísa, por meio de fotocópias e o texto em pdf.

É válido ressaltar que a professora regente trabalhou o tema raça em outras aulas durante esse período de desenvolvimento do projeto, porém estas não foram gravadas. Ela é uma mulher branca, cisgênero, heterossexual e cristã evangélica, formada em Letras, e leciona português e inglês na escola militar da cidade, no ensino médio, e na escola campo, na segunda fase do ensino fundamental.

A seguir apresento um quadro-síntese com informações sobre a execução do projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco.

Quadro 2: Cronograma do projeto de leitura

Cronograma	Data	Sigla	Rodas de conversa	Duração aproximada
Atividade 1	16/10/2021	AT1	Atividade prévia sobre raça (anexo)	-
Encontro 1	18/10/2021 19/10/2021	E1D1 E1D2	Negritude	2h10
Problematização 1	20-22/10/2021	P1	Problematizações sobre negritude (anexo)	-
Atividade 2	23/10/2021	AT2	Atividade prévia sobre arranjos familiares (anexo)	
Encontro 2	22/10/2021	E2D3	Arranjos familiares, gênero e sexualidade	1h20
Problematização 2	23/10/2021	P2	Problematizações sobre arranjos familiares (anexo)	-
Atividade 3	22/10/2021- 02/11/2021	AT3	Leitura do livro paradidático: Vento forte, de sul e norte/ Ficha de leitura por escrito (anexo)	-
Encontro 3	03/11/2021 04/11/2021	E3D4 E3D5	Discussão do livro paradidático e encerramento	4h10
Siglas: E – Encontro; D – Dia; AT – Atividade; P - Problematização. Exemplos: E1D1: Encontro 1, Dia 1; AT1: Atividade 1; P1: Problematização 1.				

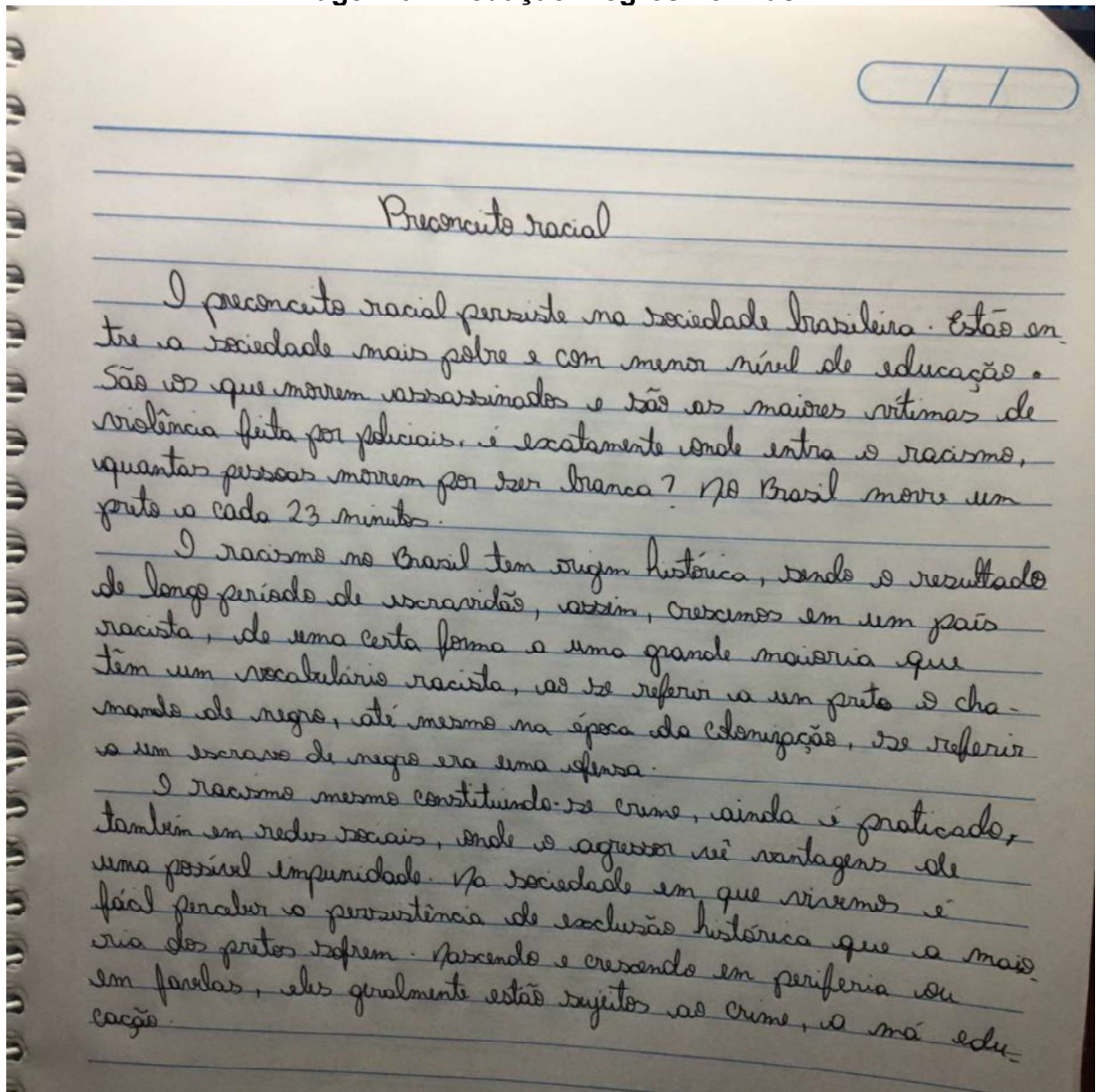
Fonte: autoria própria

2.3.3 Diagnóstico da turma

Os/As participantes da pesquisa fizeram previamente algumas atividades escritas sobre os temas raça, arranjos familiares, gênero e sexualidade. Essas atividades escritas serviram para obter um diagnóstico sobre o conhecimento prévio e a familiaridade dos/das participantes acerca dos temas levantados no trabalho de pesquisa-ação, observando o que tinham a comentar. As imagens 1 e 2 são exemplos das atividades 1 e 2, respectivamente, realizadas pelos/pelas discentes.

Antes de iniciarmos os encontros do projeto de leitura, entreguei aos/às alunos/as uma atividade em folha impressa, que pedia para que os/as discentes pesquisassem notícias ou histórias que retratassem a vida de pessoas negras no Brasil, tanto na atualidade, quanto sobre fatos históricos. Dos/das quinze alunos/as, nove enviaram seus textos por meio do aplicativo *Whatsapp*, durante a semana que antecedeu o primeiro encontro. A imagem, a seguir, é uma das redações redigidas pelos/as participantes do projeto.

Imagem 01: Redação: negros no Brasil.

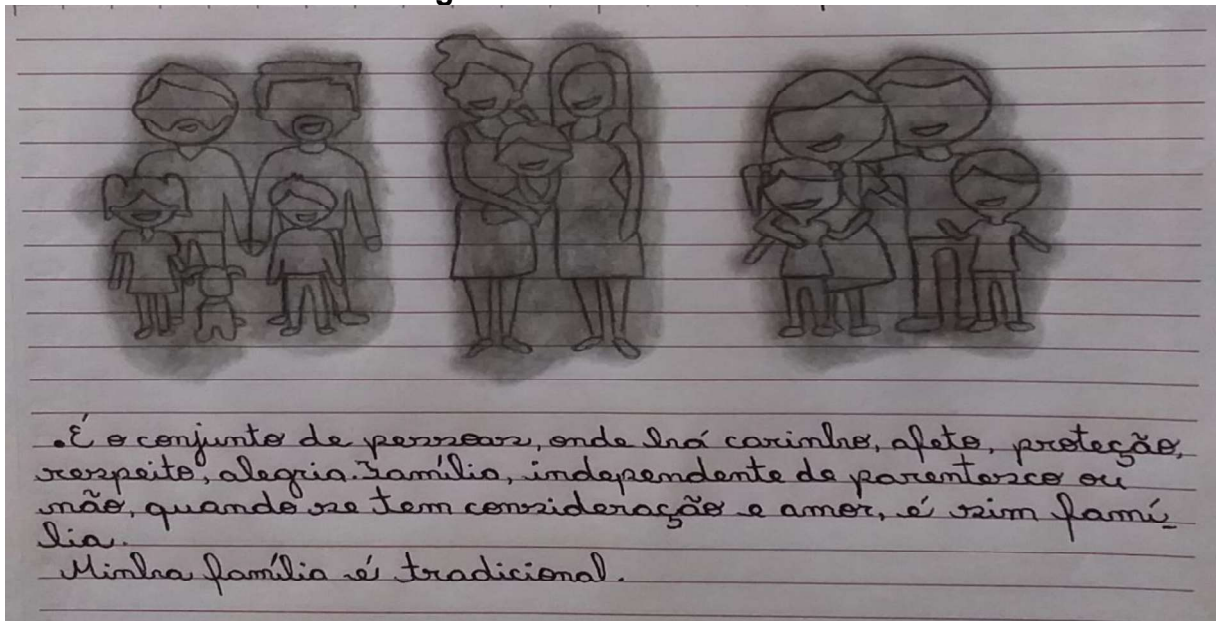


Atividade 1. Geo, outubro/2021

Pela leitura dos textos (como, por exemplo, a imagem 01), percebi que o conhecimento sobre o tema racismo está presente no cotidiano dos/as discentes e que nos encontros aprofundaríamos a criticidade dos/as discentes e de nós, professor e professora presentes, para que pudéssemos compreender o tema tratado além das suas linhas, ou seja, em suas entrelinhas.

Para o segundo encontro, entreguei aos/às estudantes, no final do segundo dia, uma atividade na qual pedia que pesquisassem imagens que pudessem retratar um modelo de família, além de escreverem um pequeno texto expondo o que entendiam por família e quais eram seus arranjos familiares.

Imagem 02: Modelos de família



Atividade 2. Carol, outubro/2021

No entanto, apenas duas alunas enviaram essa atividade antecipadamente, pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Ambas apresentaram imagens de três arranjos familiares: Numa imagem: um casal homossexual masculino, dois filhos e um animal de estimação; um casal homossexual feminino e um filho; um casal heterossexual e dois filhos. Na outra: um casal homossexual masculino e dois filhos; um casal heterossexual e um filho; um casal homossexual feminino sem filhos. As duas alunas são irmãs gêmeas, seu arranjo familiar é nuclear: pai, mãe e três irmãos.

Além das atividades, os dois primeiros encontros serviram, também, para diagnosticar lacunas e possibilidades de problematizações e novos questionamentos no que concerne aos temas de raça, arranjos familiares, gênero e sexualidade. É possível notar que os alunos têm um conhecimento superficial dos temas, que foram adquiridos através de falas rasas em períodos de comemoração à consciência negra, por exemplo, ou devido ao fato de algumas alunas e um aluno se identificarem como homossexuais. No entanto, observo que eles/elas ainda não desenvolveram habilidades de reconhecer as construções sócio-históricas, culturais, políticas e econômicas que determinam os binarismos, portanto, a execução do projeto nessa pesquisa teve papel fundamental de tornar nossos/as participantes cidadãos/ãs críticos/as, capazes de perceber e transformar o mundo a sua volta.

2.3.4 Diário de campo: as rodas de conversa

Neste tópico descrevo, de forma breve, os momentos relevantes e minhas percepções sobre as situações discutidas nos encontros anteriores e posteriores à leitura do livro paradigmático. As falas dos/das participantes serão expostas e analisadas no próximo eixo. Dessa forma, o intuito desse tópico é trazer, resumidamente, minhas percepções anotadas no diário de campo e as situações marcantes nos encontros realizados, as quais acabam por formarem as bases de reflexão que teço neste texto.

A ideia inicial e definida no projeto de leitura seria executar um encontro por semana. No entanto, foi necessário redefinir os dias de encontros. A seguir, recupero descritiva e objetivamente os principais eventos anotados em meu diário, os quais, além de servirem de contexto, servirão qualitativamente para as posteriores análises deste estudo:

O primeiro encontro se deu presencialmente no dia 18/10/2021, em que eu, professor-pesquisador, agradei aos/às alunos/as pelo envio da atividade proposta, comentei sobre os textos e recomendei que lessem os textos uns/umas dos/as outros/as, uma vez que em cada texto produzido, continham informações diferentes acerca do tema negritude e raça.

Nas três primeiras aulas do projeto, a professora regente permaneceu na sala de aula, pois meu intuito era o de que ela fosse integrante de todo processo da pesquisa-ação, para que pudessem ser analisadas falas dos/das discentes e docentes (a professora regente e o professor-pesquisador) em seus processos de des/construção de conhecimento. Infelizmente, por questões particulares a professora regente da turma não pôde participar de todos os encontros com os/as estudantes.

Na primeira aula, iniciei a discussão apresentando aos/às alunos/as o vídeo *Cores e Botas*, de Juliana Vicente, disponível no canal @pretaportefilmes, no *youtube*. O curta-metragem se passa no ano de 1989 e conta sobre Joana, uma menina negra de classe média alta, que sonha em ser paqueta. Joana participa de uma competição na sua escola, onde é a única trajada com as roupas de paqueta e, visivelmente, a que teve a melhor performance. Porém, ela perde na competição para sua amiga, Vanda, que não sabe dançar, mas é branca. Joana, fica decepcionada, mas, então, joga suas botas no lixo e diz que fotógrafa não precisa de botas, o que mostra que ela já tem outros objetivos e não quer mais ser paqueta.

Após assistirmos ao vídeo, indaguei aos/às discentes quanto às suas percepções sobre o vídeo, porém eles/elas estavam acanhados/as e não quiseram iniciar. Então, a professora regente expôs, de forma bastante pertinente, seu ponto de vista sobre o aspecto de racismo abordado. A partir disso, os/as alunos/as passaram a interagir.

Em um momento da conversa, a aluna Carol se posicionou sobre o tema de forma contrária à professora regente. Após o término do primeiro dia, encontro 1, Carol veio até a professora regente pedir desculpas por ter discordado de sua opinião.

Diante da relação hierárquica para com discentes, o contestar pode ser considerado um ato de afronta sob o senso comum, a ponto de professores/as se sentirem demasiadamente desconfortáveis com o dissenso, considerando-o como reflexo de implicância pessoal (FRANK, 2021, p. 301).

No entanto, a professora regente e eu a confortamos, dizendo que ela não deveria pedir desculpas, pois o intuito das aulas era justamente este, para conversarmos, e que não havia obrigatoriedade de concordarem com as falas do professor e da professora, mas que o posicionamento dela mostra que ela tem argumentos e posicionamento crítico diante do assunto exposto.

Eu havia planejado apenas um dia para o encontro 1, para discussão do assunto Negritude. Entretanto, devido à sua abrangência e ao interesse dos/das discentes, foi necessário outro dia, para que pudéssemos prosseguir com os outros encontros. Apesar de eu organizar os temas separadamente, todos eles se interseccionam, o que possibilitou haver discussões sobre negritude, arranjos familiares, gênero e sexualidade de forma entrecruzada.

Minhas primeiras impressões sobre o início do projeto foram que os/as alunos/as estavam bastante acanhados/as num primeiro momento. No entanto, se desenrolaram no percorrer dos minutos seguintes, expondo opiniões diversas sobre o racismo estruturado e estruturante na nossa sociedade. Acredito que isso tenha ocorrido pelo fato de que os/as estudantes ainda não estavam acostumados/as com o formato do projeto, de pesquisa-ação, em que a participação deles/delas deveria ser ativa, ou seja, eles/elas poderiam expor suas opiniões, concordar ou contestar com as demais pessoas, sejam colegas ou professores/as.

No segundo dia do Encontro 1, (19/10/2021), continuamos com a temática sobre Negritude. A participação dos/as alunos/as foi bem proveitosa. Foram necessárias mais 2 aulas, para que pudéssemos finalizar o tema Negritude. Em dado momento, emerge um comentário de Quim, ao diferenciar sua cor (que é parda) da cor preta. Ele menciona: “eu mesmo que sou uma pessoa normal” invés de dizer “eu mesmo que sou uma pessoa parda” o que causou um alvoroço, como um comentário descabido. Pedi que os/as demais discentes e a professora regente o deixassem terminar em seu raciocínio, para que depois pudéssemos, também, expor nossas opiniões sobre sua fala. Detalhe é que Quim, pouco antes, havia se declarado pardo, o que o caracterizaria na categoria de raça negra, junto com a cor preta. As classificações de raça/cor – utilizadas pelo IBGE.

Segundo Nascimento e Fonseca (2013, p.53), “as linhas de cor estão marcadas pela lógica do dégradé resultante do processo de miscigenação produzido pelos descendentes de africanos, europeus e indígenas”. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no entanto, de forma segregacionista, classifica as pessoas em brancas e não-brancas. Dentro desse mesmo bolo de categoria estão incluídas as pessoas pretas, pardas, indígenas e amarelas.

Segundo Mignolo (2007), a lógica da racialização, surgida a partir do século XVI, tem propósito racista de classificar as populações não-europeias de modo epistêmico – seres menos racionais – e ontológico – seres humanamente inferiores. O entendimento dos próprios pesquisadores do IBGE passa pela percepção de segregacionismo das classificações de brancos e não-brancos, em que há “ativa e intensa participação dos atores e/ou grupos brancos na construção e difusão do sistema classificatório racial multicolor, **mas hierárquico**, no Brasil e também em outras regiões do globo” (NASCIMENTO; FONSECA, 2013, p.56, grifos no original).

Nas classificações de raça/cor, amarelos são descendentes de asiáticos, e pretos e pardos são afrodescendentes e inseridos num mesmo grupo final, de pessoas negras. Por essa razão, Quim é, então, uma pessoa negra, pelo fato de que a classificação de pessoas de raça negra no Brasil se dá pela soma dos que se autodeclararam de cor parda e preta (PETRUCCELLI, 2013).

No segundo encontro que fizemos no dia 22/10, abordei os temas ‘Arranjos familiares e adoção’. Neste dia, o período de estudo foi mais explicativo, onde iniciamos com o entendimento de família nuclear – conhecida pelos/as estudantes como família tradicional –, utilizada nas Constituições Federais brasileiras, além da

nova interpretação trazida pela última Carta Magna de 1988 e o Código Civil de 2002, em que famílias são constituídas por vínculos sanguíneos e/ ou afetivos.

Neste encontro, houve algumas mudanças quanto à frequência dos/as alunos/as, pois o Decreto 387/2021, da Prefeitura de Rubiataba, por meio de seu artigo 1º, alterou o artigo 29, seus parágrafos e incisos, do decreto 362/2021 que rege: “Art. 29. Fica autorizado o retorno às aulas presenciais integrais nas unidades escolares (faculdades) privadas e públicas municipais, a partir de 20 de outubro de 2021” (RUBIATABA, 2021b). Com isso, a sala estava com mais de 30 adolescentes.

Os/as discentes se demonstraram bastante interessados/as pelo assunto exposto, especialmente na discussão sobre arranjos familiares, pois a compreensão dos mesmos sobre família era aquela composta por consanguinidade. No entanto, no decorrer da aula, foram se mostrando e sendo descobertos novos arranjos familiares, que em alguns casos estavam presentes na sala de aula dos/as próprios/as colegas, como a família afetiva (por adoção), monoparental (mãe solo ou pai solo), pluriparental (cônjuges que se unem já com sua prole) e anaparental (primos, avós, tios). O fato é que a maioria dos/das alunos/as relatou integrar uma família nuclear, chamada também de tradicional.

Devido ao grande número de pessoas na sala de aula, alguns dos/as alunos/as que participaram do primeiro encontro decidiram por não participarem do restante do projeto. Enquanto isso, outros/as que não haviam participado do encontro anterior pediram para participarem da leitura e discussão do livro paradidático.

Contamos, no último encontro – da discussão do livro paradidático –, com 17 participantes (16 discentes e o pesquisador). Todos/as participaram por vontade própria, sendo que os/as que não desejavam participar, tiveram seu direito respeitado. A professora da turma não pôde participar desta última etapa, pois esteve com os/as alunos/as não participantes do projeto, em outra sala, aplicando-lhes outras atividades pedagógicas.

Este encontro foi feito em cinco aulas, que ocorreram nos dias 03 e 04 de novembro. No primeiro momento, fizemos um apanhado das temáticas abordadas no livro, quais sejam, a vida de Luísa e seus encontros. Por vários momentos a questão religiosa foi tema de discussão especialmente no tópico homossexualidade, um estudante chegou a levar uma Bíblia (Livro Sagrado para cristãos), e até mesmo leu em Romanos 1:21-27, uma citação análoga a condições de imoralidade sexual.

Neste primeiro dia da roda de conversa, que compreendeu duas aulas, narrei partes da minha história de vida e de algumas semelhanças como a história dos pais de Luísa. Pois, assim como Otávio, sempre tive o desejo de ser pai, a ponto de solicitar judicialmente o direito de adotar uma criança, como pai solo. Naquele momento, em meados de 2018, eu era solteiro, mas me relacionava mais com homens cisgênero.

Relatei também aos/às discentes que eu não queria ter que me identificar como heterossexual ou homossexual, mas que, no período de minha adolescência, onde o binarismo imperava (e ainda tem grande influência), pela pressão social, eu deveria ser hétero, ou, em último caso, homossexual, mas jamais bissexual. Essa condição de sexualidade era tão invisível na cultura brasileira que o termo (criado em 1994) utilizado pela nossa comunidade era apenas GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes. A letra B, de bissexual, foi inserida apenas no ano de 2008, com a mudança para a sigla LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais - (MILLER, 2020). Atualmente, dentro do próprio movimento, as siglas variam, como LGBTTT, ou LGBTQ, sendo a mais completa, a sigla LGBTQPQA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, Pansexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e o + que inclui pessoa que não se sentem representadas por nenhuma das outras sete letras)

O primeiro dia de discussão da obra paradigmática foi cheio de conversas ligadas ao cunho religioso, o que causou certo desconforto em vários/as estudantes, pois a Bíblia é um conjunto de livros sagrados e de fé para todos/as da sala. Porém, a maneira de interpretar suas escrituras é diferente para cada um, de acordo com seu segmento religioso e suas individualidades.

No segundo dia do encontro 3, para continuarmos nas discussões sobre a obra e as opiniões e personalidades dos/das discentes, necessitamos de três aulas. As discussões foram mais argumentativas e os/as alunos/as debateram e levaram em conta outras especificidades além da religiosa. O aluno que havia levado a Bíblia no encontro anterior, mostrou-se mais aberto a compreender e aprender sobre a diversidade, porém, algumas alunas (acredito que, como maneira de autodefesa) estavam sempre refutando as falas do garoto, mesmo quando o mesmo tinha intenção de concordar com as falas delas.

Os/as adolescentes se disseram felizes com a realização do projeto, pois abria espaço para discussões de assuntos complexos, muitas vezes silenciados ou

negados, mas que, sobretudo, faziam parte, de forma direta e/ ou indireta, com suas maneiras de ser, já que havia discentes que durante a roda de conversa se identificaram como homossexuais. Houve, também, o relato de uma aluna que se identificou como heterossexual. Clara disse que mesmo tendo convicção de sua sexualidade, já teve dúvidas sobre sua orientação sexual. Esta afirmação foi confirmada por Jotacê que, também, se identifica como heterossexual. Optei por não questionar a orientação sexual dos/as discentes – tanto de forma oral, como escrita – para que não se sentissem pressionados/as a definirem uma identidade sexual naquele momento, pois são adolescentes entre 13 e 15 anos. No entanto, durante as conversas algumas pessoas disseram sua orientação sexual.

Os/as estudantes levantaram, em um momento do segundo dia do último encontro, uma discussão sobre pessoas com deficiência física e mental, e a necessidade de se falar mais sobre o assunto, trazer mais acessibilidade aos deficientes e informação aos que não tenham deficiência. Vale ressaltar que este assunto não está elencado no livro paradidático discutido, entretanto, os/as alunos/as têm consciência da necessidade em abordarmos em sala de aula assuntos outros que são relevantes para a formação da diversidade social.

Os/as discentes comentaram ainda que é necessário que haja discussões sobre temas considerados delicados, pois são situações latentes na nossa sociedade, as quais, por muito tempo, lhe foram negadas e que a juventude, de modo geral, está aberta a compreender e a aprender sobre tais assuntos, para respeitar o/a próximo/a. Importa que os temas essenciais da obra em análise, assuntos cotidianos, contextos sociais, vivências individuais e coletivas sejam partilhados e reconhecidos na pluralidade da sala de aula. Famílias compostas por membros diversos. Estudantes

“querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas [professores/as] não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.” (hooks, 2017, p. 33)

Enfim, para mim, foi extremamente gratificante trabalhar o projeto de leitura “Aprendendo a ser Junco”. Infelizmente, o projeto precisou ser feito num período curto, pela demanda do ano letivo, ainda sob várias restrições em decorrência da pandemia de SARS-Cov2, entretanto, foi prazeroso e cheio de aprendizagem.

2.3.5 O livro paradidático: Vento forte, de sul e norte

A obra literária base da educação linguística implementada constitui-se de um livro paradidático para o público juvenil, do autor Manuel Filho (2015), que narra a história de uma adolescente negra que foi adotada, ainda criança, por um homem homossexual, sendo pai solo. Essa personagem posteriormente casou-se com outro homem, a quem a protagonista tem, também, como pai. Dessa forma, a obra abrange temas como raça, arranjos familiares, gênero e sexualidade. Havia a necessidade de se trabalharem estratégias que abrangessem vários aspectos que estão em pauta na sociedade atual e que pudessem dialogar com o espaço de sala de aula, no qual eu estou inserido como docente. A discussão desse livro paradidático foi uma das estratégias encontradas. Abaixo, a imagem 03 ilustra a capa e contracapa da obra paradidática.

Imagem 03: Capa e contracapa do livro paradidático analisado



“Vento forte, de sul e norte” é dividido em narração e narrativa. As narrativas são as falas das próprias personagens, contadas em primeira pessoa. Estas são contadas por Luísa, Otávio e Valmir – pais de Luísa – e Gabriel. As narrações são em

terceira pessoa, contando situações do dia a dia da Luísa. Além disso, as narrações estão divididas em dezoito capítulos. Para diferenciar as narrações das narrativas, a estratégia do autor da obra foi utilizar fontes de letra diferentes. As narrações tinham a letra de imprensa, já as narrativas estavam com letra de datilografia, dando aspecto de cartas pessoais.

Desde criança, Luísa teve de lidar com algumas situações de preconceito contra ela e sua família, por ser uma menina negra, ser filha adotiva e por ter pais homossexuais. Luísa enfrenta essas situações com maturidade. Contudo, algumas situações, às vezes, fogem ao seu controle, e até mesmo Luísa produziu uma situação constrangedora, para se vingar de um colega da escola, gerando aquilo que ela mais temia, o preconceito. Devido ao seu arranjo familiar, o círculo de amigos/as de Luísa e seus pais é constituído por poucas pessoas. Entretanto, segundo a personagem, são as melhores. Além dessas situações destacadas, Luísa vive sentimentos adolescentes, muitos comuns nessa fase da vida. A obra é dinâmica, dividida em capítulos que contam o dia a dia de Luísa, sua família e seus amigos, e momentos em que algumas personagens narram situações complexas de suas vidas.

Imagem 04: Primeira e segunda orelhas do livro paradidático



Conforme a imagem 04 ilustra nas orelhas do livro paradidático analisado, o autor, Manuel Filho, nasceu em São Bernardo do Campo/SP em 06 de março de 1968, é escritor e cantor. Possui mais de sessenta livros publicados por várias editoras, sendo agraciado pelo prêmio Jabuti 2008. Integra o projeto Literatura Viva, do Sesi, desde 2011, e já recebeu por cinco vezes o selo de Acervo Básico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Suas obras estão sempre ligadas a assuntos totalmente atuais na sociedade, como raça, questões sociais e econômicas, gênero e sexualidade, e sua linguagem é voltada para o público infante e juvenil.

2.3.6 O estudo dos materiais empíricos produzidos na pesquisa

No período de desenvolvimento do projeto de leitura “Aprendendo a ser Junco”, mantive os encontros nos períodos de aulas de Língua Portuguesa da turma selecionada – 9º A – no turno matutino. Ocorreram durante os meses de outubro e novembro, na sala de aula convencional do prédio da escola parceira – instituição municipal de ensino fundamental de segunda fase, onde foi executado o projeto de leitura, com autorização expressa da diretora escolar e da secretária municipal de educação de Rubiataba. Antes do início do debate, eu posicionava, em lugares estratégicos, dois celulares e um gravador na sala de aula, tentando captar, com maior exatidão, os áudios resultantes das interações do grupo. Optei pelo vídeo para facilitar a identificação de cada fala, por haver uma turma numerosa. Ao todo, os nossos encontros somaram sete horas.

O estudo dos materiais gerados na pesquisa-ação se deu de forma interpretativista. As interações entre os/as participantes foram transcritas parcialmente com base nas convenções abaixo:

Quadro 3: Códigos utilizados nas transcrições

Código	Significado
<i>Itálico</i>	Trecho destacado pelo autor
[comentário]	Comentário explicativo inserido pelo pesquisador
...	Interrupção/ assunto incompleto
(?)	Trecho inaudível/ incompreensível
[...]	Trecho suprimido

Fonte: com base em Silvestre (2017)

Os procedimentos para análise dos materiais empíricos gerados por meio de gravações em áudio e em vídeo se deram em dois momentos. Primeiramente, assisti ao material em vídeo, observando as ações discursivas dos/das participantes. Em segundo momento, selecionei e transcrevi os trechos relevantes ao que esta pesquisa propõe.

Uma vez que a proposta deste estudo é analisar as problematizações vinculadas aos temas de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares feitas com os/as participantes, não precisamente sua forma linguística, utilizarei o modo de transcrição *non verbatim*. Em casos de necessidade, fiz adequações formais, cuidando para que a materialidade dos discursos produzidos não fosse alterada. (SILVESTRE, 2017; CAPPARELLI, 2020).

Após a transcrição, estudei todo o material empírico produzido – fichas de leitura, atividades e problematizações, diário reflexivo e material transcrito – pelos/pelas participantes do projeto de leitura. Desta forma, apresento na seção seguinte as principais teorias utilizadas nesta pesquisa, além de algumas possibilidades de reflexão e interpretação do seu *cópus*.

3 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Neste eixo, dividido em quatro tópicos, trago conceituações sobre a linguística aplicada, a linguística aplicada crítica, a educação linguística crítica, a leitura crítica e o leitor crítico.

3.1 Atravessamentos entre pedagogia crítica, LAC e educação linguística crítica

“Os pedagogos críticos têm chamado nossa atenção para o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137). Mesmo diante de situações limitadoras, num ensino conservador e/ ou restrito ao ato de transmitir conteúdos, o/a educando/a, em resistência a essa educação bancária, deve manter “vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’” (FREIRE, 2021a, p. 27).

Segundo Freire (2021a), só se pode dizer que o aprendiz, de fato, aprendeu algo quando aquilo que lhe foi ensinado o transforma em sujeito real da construção e reconstrução de si e do saber ensinado, possibilitando-o aprender o que não pode ser simplesmente transferido do/a educador/a para o/a educando/a.

No trabalho com discentes, o/a professor/a, na prática de ensinar, de forma democrática, traz à discussão temas que aproveitam as experiências de vida dos/das adolescentes. O/A professor/a precisa problematizar assuntos pertinentes ao dia a dia do/da educando/a, associando os conteúdos programáticos estabelecidos pelas matrizes curriculares.

Freire (2021a) expõe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.12). Dessa maneira, a bagagem que cada discente traz consigo para sala de aula precisa ser considerada como objeto valioso de conhecimento. Faz parte da dinâmica da aula a heterogeneidade, a diversidade física e social, na cor da pele, na sua formação/ arranjo familiar, bem como a diversidade das circunstâncias, uma vez que algumas crianças apenas brincam no seu tempo livre, outras não têm esse tempo, pois ajudam nos afazeres de casa, ou ainda contribuem para a renda familiar com seu trabalho irregular.

A “educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar.” (hooks, 2017, p. 26). Portanto, todos/as na sala de aula ensinam e aprendem, alunos/as, com suas bagagens de vida, e professores/as, que de forma pragmática podem apresentar algo novo, ou contribuir para o aperfeiçoamento daquilo que seus/suas discentes já possuem.

Nessa perspectiva de uma pedagogia crítica para transformar, encontramos, de maneira interdisciplinar, o ensino na perspectiva da LAC, que nos instrui que não basta apenas relacionar a aprendizagem – de línguas – a questões sociais e políticas, mas

“é necessário *politizar* o ensino de [línguas], o que não significa simplesmente adotar uma postura de esquerda, mas questionar as implicações éticas e políticas do nosso trabalho como professores (as) de [línguas] nos contextos micro e macro onde atuamos. (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 225),

Isso nos leva a perceber que a língua jamais é neutra, mas política, e que pode corroborar ou confrontar suas marcas de poder nas relações e práticas sociais envolvendo raça, gênero, classe, sexualidade, arranjos familiares etc. “Afim, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70)

Agir de forma crítica é, para Freire (2021a), nem sempre estar certo/a em suas opiniões e ações, mas reconhecer que errou na sua tentativa de acertar. Reconhecer que mesmo sendo antirracista, às vezes, posso me expressar de forma racista. Mesmo levantando a bandeira da diversidade, pela comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e outros), às vezes ajo de maneira homo/bi/transfóbica, talvez por princípios em que fui criado, talvez por elementos do sistema hegemônico impregnados no meu íntimo, que resistem e persistem, mesmo na minha busca por conhecer e viver com novas formas e de reconhecer as diferenças existentes além do meu ambiente.

É um constante trabalho de transformação e mudança de pensamentos e de atitudes que precisamos nos permitir viver todos os dias. Freire (2021a) manifesta a importância de trazer ao/à nosso/a discente a capacidade de conscientização de que a situação concreta em que vivem as pessoas subalternizadas “não é destino

certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (p. 77). Na releitura de seu contexto social, de forma crítica, ser capaz de refletir e, se necessário, agir pela sua transformação, pela construção social, não apenas de si próprio/a, mas de todas as pessoas ao redor.

Como afirma Freire (2021a) “educação é uma forma de intervenção no mundo que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2021a, 96). É impossível que a educação – ou o/a docente – atue profissionalmente de forma neutra, que não queira intervir nos aspectos sociais do/da aluno/a.

O ato de falar, ou mesmo de não falar, do/da docente pode eternizar ou tornar permanentes as práticas hegemônicas vigentes ou dismantelar as máscaras que dominam o poder do conhecimento. Daí temos a certeza de que não existe neutralidade nas ações de um/a docente, pois até seu silêncio é um posicionamento ideológico que mantém as estruturas dominantes intactas e irrevogáveis. Diante da impossibilidade da neutralidade, o/a docente precisa se posicionar para um trabalho árduo de equidade, não de igualdade. Esse processo de libertação não chegará por acaso, mas só o conseguiremos com a luta por equidade da sociedade, a práxis de reflexão e crítica transformadora a partir das pessoas subalternizadas/ oprimidas (FREIRE, 2021b)

Em seus discursos colonizados, os/as próprios/as oprimidos/as tornam-se, muitas vezes, opressores/as de si mesmos/as e de outros/as, ou como os/as chama Freire (2021b): “subopressores/as”, que condicionam seu agir ao pensamento e ordem de seu/sua dominador/a, o/a opressor/a colonizador/a. Aqueles/as, ao lutar contra o/a opressor/a, infelizmente, objetivam apenas inverter o papel, deixando de serem oprimidos/as, para serem também opressores/as, talvez mais atrozés que aqueles/as que dantes os/as oprimiram, e não lhes interessa desconstruir o modelo hegemônico implantado para transformar, mas apenas mudar as posições de poder. Essa é a visão opressora/ colonizadora do/a próprio/a oprimido/a-colonizado/a.

A busca por justiça e equidade deve iniciar-se justamente pelas pessoas subalternizadas e entre elas mesmos/as. Os/As próprios/as oprimidos/as é que, por meio do conhecimento de sua condição sócio-histórica, reconheça que seu papel é não silenciar, mas lutar, debater, refletir, agir mediante as situações de opressão e dominação.

A partir de sua práxis de busca pelo conhecimento para uma sociedade humanista e libertadora é que aquele/a que vive à margem/ na fronteira terá oportunidade de transformar sua coletividade, para que a história de sofrimento e injustiça vivida pelos/as seus/suas antepassados/as seja conhecida e lembrada, para que jamais se repita, pois, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2021b, p. 73). A prática, quando crítica, gera transformação, mudança. A mudança mexe com as estruturas de poder prevalente, que resistirá, sendo imprescindível a contínua busca pelo conhecimento, a reflexão crítica e a práxis.

Essa transformação, que gera cidadãos/ãs reflexivos/as e críticos/as, é possível com o uso da linguagem de forma problematizadora, dialógica entre discentes-docente. A possibilidade é dada ao/à discente na medida em que pode expor sua história, na esperança de mudá-la. A comunicação constante entre os conteúdos programáticos e os anseios da sociedade é que tornarão realidade um povo diverso e equânime, com direitos, deveres e garantias asseguradas, não apenas pela Carta Magna, mas, também, no seio da comunidade.

Para Freire (2021b), o/a oprimido/a precisa se conscientizar da sua condição de opressão, para que através do seu conhecimento possa reverter sua situação, libertar a si mesmo/a. O opressor, por sua vez, não buscará inverter a posição opressor-oprimido, mas construir um caminho de humanidade (decolonialidade) para ambos.

O trabalho de decolonizar (QUIJANO, 2005) é, assim, bem próximo ao pensamento de Freire (2021b). A decolonialidade visa trazer equidade à sociedade, não um processo de simples inversão de posições entre dominado/a dominador/a; mulher/ homem; preto/a e branco/a; homossexual/ heterossexual etc. Ou seja, o intuito da decolonialidade, assim como o da humanização, é tornar a sociedade um ambiente diverso, não igual, em que uma pessoa não se sobreponha a outra. Temos, cada qual, nossas próprias características e diferenças, antes de sermos cis ou trans, mulher ou homem, gay ou hétero, preto ou branco, pobre ou rico, somos todos seres humanos.

Os estudos decoloniais surgiram a partir de movimentos sociais envolvendo pessoas jovens pretas, pardas e “mestiças” que fizeram ressurgir em todo mundo discussões sobre raça, desta vez, “como estratégia política para incluir, não para excluir, de reivindicar e não de sujeitar” (GUIMARÃES, 2011, 266). Esses movimentos

geraram estudos acadêmico-científicos, especialmente, nos países latino-americanos.

Hoje se discute um pensamento decolonial pedagógico, tendo em vista que a educação também é um instrumento de dominação e/ ou libertação, o qual através da linguagem, das ideologias – dos discursos de poder ou dos discursos transgressores/ de libertação – construirão uma nova geração que perpetua práxis colonial ou que produza um mundo de diversidades.

A condição interativa da linguagem é muito bem desenvolvida por Bakhtin (2009) e seu círculo, e tem servido como base para os rumos que a Linguística Aplicada crítica toma, de modo geral, ao vincular a linguagem às práticas sociais. Para o autor, a linguagem é conceituada nos pilares da interação verbal, constituída dentro de enunciados, significada ideológica e dialogicamente. A linguagem em interação verbal toma como natureza própria o ato de comunicar-se, de se dirigir a outro(s). É a comunicação materializada, que realiza de forma concreta a interação verbal/discursiva, gera o discurso, pois toda palavra redonda de alguém e se direciona para alguém, ou seja, um processo de relação com/a o/a outro/a, não simplesmente para o/ outro/a.

Esse/a outro/a não se posiciona como interlocutor/a passivo/a, mas ativa, possuindo uma posição responsiva, o que torna o discurso dialógico. A linguagem, numa perspectiva sócio-historicamente situada, atua de forma única e irrepetível no espaço temporal; é expressão de um em relação ao/à outro/a num espaço de contingências.

No processo dialógico, o enunciado concreto construído na interação verbal por sujeitos sócio-historicamente situados e reais se materializa carregando consigo o signo e a ideologia. O signo é ideológico, porque está sujeito a avaliação ideológica, ou seja, se está correto, justificável, distorcido, falso etc. (MOLON; VIANNA, 2012).

Para além da linguagem e sua dimensão interativa, a relação entre a linguagem e o fazer social estão conectados por muitos elementos linguísticos, em que discursos, relações de poder, culturas, identidades, ideologias se constituem no uso social da linguagem por pessoas que existem e significam. Aqueles/as que constituem a comunidade escolar não estão alheios/as à maneira política do fazer educação (FRANK, 2021).

É por meio das problematizações diárias em sala de aula, questionando aquilo que se julga serem conhecimentos únicos estabelecidos, que estabelecemos a

criticidade na educação linguística (FRANK, 2021). Considerando o movimento de ler, compreender e refletir sobre o mundo e sobre as transformações possíveis e necessárias para a mudança social.

Da perspectiva bakhtiniana de linguagem, nasce a concepção de discurso, o qual, por sua vez é representado como construção social. À luz do discurso, o significado é construído entre os/as participantes do ato e da situação comunicativa. Logo, a construção social do significado deve ser colocada em um momento sócio-histórico particular, mediada por práticas discursivas específicas, nas quais os/as participantes se posicionam balizados/as por relações de poder. É por meio da interação, isto é, da linguagem, que as pessoas constroem significados com os quais convivem (MOITA LOPES, 2006).

A construção discursiva em Bakhtin (1997) permite, de outra perspectiva, construir as identidades daqueles/as inseridas/os em práticas sociais. Apesar de a identidade ser um construto importante em Linguística Aplicada crítica, por não se fazer necessária na análise deste estudo, considerando os objetivos elencados, torna-se relevante depreender que, apesar de muitas vezes tentarmos manter a(s) identidade(s) como imutáveis e singulares, as identidades não correspondem a algo fixo, rígido, único e estável, mas, pelo contrário, é transitória, multiforme e conflitiva. O Eu – ou os Eus – que, intencionalmente somos dentro de um contexto sócio-historicamente situado, vive uma relação de assunção da(s) identidade(s) – as quais muitas vezes confrontam e conflituam entre si –, porque podem se tratar de reivindicações que emergem de imposições etc. (BARBOSA, 2015).

O ponto fulcral é que a linguagem é um fenômeno social que serve de amálgama social para prender e libertar a mente, ou seja, “do mesmo modo que serve sutilmente para segregar e discriminar relações e pessoas, serve também para empoderá-las à medida que novas nomeações surgem e são reforçadas em atos” (FRANK, 2021, p. 298). Nisto se confirma a criticidade: na percepção das referências de linguagem que se naturalizam, nas expressões que causam segregação, especialmente, as raciais, além de seu engajamento para desestabilizar dadas naturalizações, no intuito de desconstruir significados, fornecendo o uso de novos símbolos linguísticos de equidade ou o empoderamento dos/as subalternizados/as por meio das próprias palavras que antes discriminavam.

Segundo Kleiman (2013) “toda teoria crítica é histórica” (p. 46), onde as pessoas das pesquisas e reflexão trazem consigo suas próprias marcas e viveres

históricos, assim a vida pesquisada parte de agentes sociais subalternizados/as, que agem no e a partir do local de subalternidade. Esse posicionamento dos/as próprios/as agentes sociais participarem das pesquisas, num caráter participativo, leva ao pensamento de fronteira, na subversão da ordem hegemônica, em que a pessoa deve “pensar o que sim deveria ser pensado, fazer o que sim deveria ser feito, dizer o que sim deveria ser dito” (KLEIMAN, 2013, p. 47).

Do ponto de vista do senso comum, ao não discutir os assuntos subalternizados, em geral, as pessoas entendem que isso é a melhor maneira de tolerar e respeitar o diverso. Todavia, esse silenciamento é, de fato, o que faz com que a cultura de dominação colonial moderna impere sobre as outras.

Caetano et al afirmam que:

[A] cultura dos diferentes grupos foi reverenciada, por muitas vezes, de forma folclórica, sem que houvesse o questionamento dos mecanismos de discriminação, de silenciamento e de marginalização responsáveis pela construção e pela manutenção de desigualdades socioculturais. (CAETANO et al, 2016, p. 131)

O/A professor/a, especialmente, o/a de línguas – materna ou estrangeira – tem a opção de manter o sistema e a marginalização do ensino, perpetuando os problemas de sociedade e a manutenção de pessoas subalternizadas, ou pode subverter a situação em que seu povo se encontra, transformando, transgredindo ou fronteirizando a sua realidade social. Sabemos que sozinho/a, o/a docente não pode transformar o mundo, mas pode começar pela sua própria comunidade, um grupo de pessoas, que poderão influenciar o desejo de transformar a outros grupos de pessoas.

A perspectiva crítica em Linguística Aplicada não se refere apenas a argumentar contra o cânone do pensamento reconhecido, mas segundo Pennycook (1998)

a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade (p. 39).

O intuito da educação, de forma crítica, está voltado para a sócio-história daqueles/as que a compõe, ou seja, toda a comunidade escolar, sejam discentes,

docentes e demais pessoas do grupo escolar e família. Pensar a educação criticamente é saber que tudo o que se faz ou se torna práxis no ambiente escolar é político. Portanto, pensar e agir politicamente para transformar o mundo exige que “todo professor – e na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando” (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

O ensino crítico traz sentidos e significados às construções sociais, por meio da reflexão, permitindo ao/à discente inferir e interferir na sua própria história, na sua própria comunidade e até mesmo no seu próprio país. Compreender a posição pessoal no mundo em que estão, estar aberto a caminhos alternativos de mudança, observar a “sócio-história que vê o aluno não somente por meio de sua classe social, mas também por seu gênero, seus desejos sexuais, sua raça etc. inscritos em seu corpo: um sujeito fragmentado, heterogêneo e contraditório” (MOITA LOPES, 2003, p. 32) são caminhos que vão construindo cada cidadão/ã discursivamente, e nessa construção vão se estabelecendo as múltiplas relações de poder.

Como é sabido, a linguagem está presente em todas as situações e ações da vida humana, seja essa linguagem verbal ou não. Por menos pretensiosa que seja, compõe o dia a dia de todo/a pessoa, o que torna precíua a utilização/ participação da educação linguística, em todo e qualquer momento e lugar da vida humana. Para Moita Lopes (2003), a linguagem está no centro da vida social moderna, tanto para sua manutenção, quanto para mudanças na sociedade, sem a qual não se produz nada de importante no mundo.

Com base nos trabalhos de Bakhtin, Voloshinov e Foucault, [no discurso dialógico, a concepção de linguagem] não é somente uma descrição de uma estrutura abstrata nem meramente uma teoria de linguagem, mas constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e de como ela produz mudança e é mudada na vida humana. (PENNYCOOK, 1998, p. 37)

A sociedade vive atualmente momentos de grande reflexividade, o que permite que a linguagem, numa perspectiva discursiva, vá se moldando e nos moldando de forma constante. Para o autor, “o discurso deixa de ser compreendido apenas com base em uma visão que indica a natureza representacional da linguagem

e passa a ser percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social (MOITA LOPES, 2003. p. 34).

Moita Lopes (2003) aponta que os discursos, dentro de uma condição tecnológica e global em que vivemos,

têm promovido uma série de questionamentos sobre a vida privada (a sexualidade, a reprodução humana, a organização da família etc.) que têm afetado a vida pública e as políticas formais (a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, a efetiva implementação dos direitos civis de pessoas homoeróticas, políticas afirmativas para compensar os negros etc.)” (p. 35)

Esses novos discursos e possibilidades abrem caminho para o acesso de minorias para que tenham voz nos novos debates criados e assim abram-se também à reflexividade para as múltiplas vivências sociais. Para essa condição é essencial a compreensão sobre os discursos e seu fundamento na vida social contemporânea, além de suas construções em relação à classe hegemônica que colonizam e politizam – sob a falsa pretensão de neutralidade e imposição do silenciamento – os discursos mais recentes. Com a linguagem, é possível legitimar, assim como deslegitimar, os discursos das sexualidades/ gênero, negritude, formações e arranjos familiares, “que se mostram cada vez heterogêneas, múltiplas, contraditórias e em contínua transformação” (MOITA LOPES, 2003, p. 39).

Ao problematizar algum assunto com os/as estudantes, no entanto, precisamos evidenciar que a problematização, que é crítica, nos faz reconhecer que “nosso saber não é único e pode inclusive oprimir os outros” (PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 61). Por isso, é vultoso que o/a docente busque para si e aos/as discentes o acesso a discursos possíveis e diversos, para a partir de seus conhecimentos, compreensão e expansão de pensamentos, possam ser capazes de refletirem e decidirem sobre o que fazer para a re/des/construção da sua realidade social. (MOITA LOPES, 2003).

Devemos sempre, como docentes críticos/as e reflexivos/as, levar em consideração os conhecimentos pré-adquiridos dos/das alunos/as em constante reflexão sob um trabalho de problematização que leve ao/à discente – e também ao/à docente – um posicionamento de pensamento e uma atitude ética em sociedade. Dessa forma, a LC compreende que à educação linguística crítica não cabem atos

neutros, porque nem mesmo a decisão de não envolvimento trata-se de um posicionamento político e não neutro.

Ao mesmo tempo, fazer educação linguística crítica, assim como em LAC, não é se dedicar a um sistema político fixo e determinado, nem definir uma posição política, mas, para além disso, o desafio político desse viés de educação requer a formação de novas formas de politização (PENNYCOOK, 2006).

Fazer educação linguística crítica, em contexto de aulas de língua portuguesa, demanda desenvolver a criticidade dos/as alunos/as, com procedimentos de leitura e interpretação de textos para problematizar aspectos da vida social, usando a linguagem nas diversas áreas que possamos nos inter-relacionar e ultrapassar os limites entre áreas de conhecimento, quais sejam a educação, sociologia, ciências sociais e culturais etc., o que demanda considerável número de leitura de vida, de si e do mundo.

A transgressão em sala de aula crítica não é algo ilícito, mas que prima pela busca de algo proibido pelas forças dominantes, pois podem desestruturar as colunas do poder que se perpetua por meio da força e do silenciamento. O ato de transgredir é a oposição e resistência à opressão que impera sobre assuntos ainda tabus na sociedade, como os temas explorados por este estudo: gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares.

Transgredir é adquirir a consciência crítica de que se pode escolher estar inerte ou ir à luta, numa situação de injustiça e preconceito, de saber que a verdade de outras pessoas nem sempre é a sua verdade e ter a liberdade de expressá-la, sem ser reprimido/a ou combatido/a por ter uma verdade diferente de outros/a.

A educação linguística crítica docente reside no fato de não compreender os textos como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. (FRANK, 2021, p. 304)

A sala de aula é ambiente real, onde docentes e discentes vivem situações reais. Nesse sentido, o ensino educacional precisa buscar maneiras de problematizar as situações vividas também fora da sala de aula. Para a formação de seres humanos com habilidades crítico-reflexivas, a sala de aula deve retratar o mundo como ele é e

trazer os/as alunos/as a pensarem para além do quadro-de-giz e as regras de decoreba e gramática.

Devemos utilizar a língua/ linguagem não somente para comunicar ideias e informações, mas também para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, assim como para propor soluções e contestar as ideias que nos são apresentadas como discursos únicos. (PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 60)

Os/As professores/as de línguas têm o papel de despertar no/a aluno/a a natureza performativa da linguagem, para que sejam capazes de agir em prol de mudanças sociais, demovendo a injustiça por meio da linguagem.

Devemos ensinar com base em nossas identidades sociais (brancos, negros, ricos, pobres, heterossexuais, homossexuais, mulheres, homens, jovens, velhos, desempregados etc.), visto que lemos, escrevemos e falamos de um lugar específico, além de compartilharmos uma história e uma cultura também peculiares. (AUSTIN, 1962, *apud* PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 62)

Somente promovendo vozes é que será possível fazer uso da língua/ linguagem para expandir pensamentos e criticamente transformar discursos hegemônicos que insistem em permanecer ferindo a diversidade na sociedade contemporânea. (PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2017). Sendo assim, sucedo a seguir com a Leitura crítica e a formação para o leitor crítico

3.2 Leitura crítica e formação leitora crítica

Na era da informação e tecnologia, em que as pessoas têm acesso aos meios de comunicação em massa, como TV, rádio e internet, e um grande número de pessoas possui redes sociais, a sala de aula, muitas vezes, parece um ambiente cada vez mais distante da realidade, o que vai na contramão do verdadeiro significado e utilidade da escola, que para além de retratar e representar a realidade da vida social, é a própria vida ocorrendo (PESSOA; URZÊDA-FREITAS 2016).

Mesmo com o acesso às mídias em geral, muitas pessoas não têm a habilidade crítica de desvelar, dentro das informações que recebe, a inteligibilidade sobre os discursos e as ideologias presentes, geralmente as hegemônicas. Do

contrário, são naturalmente tratadas como corretas justamente por conta de sua manutenção e não questionamento. Além disso, a prática de leitura e busca de conhecimento, nas mídias e tecnologias, de forma autônoma, inexistem ou são prejudicadas, cabendo à escola o papel de despertar no/na aluno/a o gosto pela leitura e, principalmente, o desejo em descobrir, conhecer e reconhecer os contextos e para que fins tal informação foi produzida.

Um procedimento oportuno para tornar-se crítico/a é letrar-se, engajando-se em práticas de letramentos e em atividades problematizadoras que são solidificadas pela linguagem como práxis, isto é, representadas pela leitura e interpretação de textos. Ler é uma prática social e individual que produz sentidos e na qual os efeitos de sentidos se dão por meio da relação entre leitor/a, autor/a, texto, contexto (histórico, cultural, econômico) tanto da obra quanto do autor (COSSON, 2014).

Sabemos, grosso modo, que letramento diz respeito às práticas de leitura e de escrita. Entretanto, essa noção envolve uma complexidade de elementos dentro de um contexto social e cultural, na tentativa de se buscar o desenvolvimento intelectual, conhecimento e habilidades. O letramento pode estar em níveis distintos em cada leitor/a, a depender da própria individualidade, seu meio de convivência, contexto social e cultural. (SOARES, 2004).

Pesquisadores como Cosson (2014), Soares (2004) e Kleiman (2013) têm se concentrado, especialmente, na prática do letramento literário em sala de aula, pois a escola é a instituição que mais promove (ao menos deve ser) a leitura literária (principalmente, quando a cultura do país não facilita o acesso à leitura). No letramento literário, a literatura produz sentidos, cria vínculos entre o leitor e o mundo, entre o leitor e outros leitores.

No contexto de sala de aula, o professor como mediador deve escolher/ selecionar/ apresentar obras aos/às alunos/as, levando em consideração o/a leitor/a, com seu meio, cultura e interesse. visando ao letramento literário do/a aluno/a-leitor/a. O papel da escola é priorizar a formação literária discente por meio da leitura, reflexão, discussão, devendo o/a professor/a mediar estratégias de ensino para conduzir o processo de formação de leitor/a literário/a. É indispensável que se construa, no/a leitor/a, a identidade de sujeito letrado/a, em que permita que suas leituras literárias construam relações de sentido.

“Ler criticamente é aprender a desafiar o texto e agir contra as ideias que desejam manipulação” (CORADIM, 2008, p. 21) Ao reconhecer no texto, a linguagem

e discursos utilizados, o/a leitor/a crítico/a é capaz de interpretar, “trazer à tona as convenções sociais e revelar ideias do ‘senso comum’ que produzem as interações linguísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles” (BRAHIM, 2007, p. 17). Ou seja, é tarefa leitora a compreensão da linguagem utilizada no texto e a percepção dos discursos e suas ideologias, de modo a transformar o/a leitor/a crítico/a em um/a agente ativo/a, questionador/a e autônomo/a.

Destarte, após apresentar as principais teorias que embasam esta pesquisa, ressalto que este estudo está interessado em tratar dos assuntos latentes na sociedade e expostos no *corpus* da pesquisa a partir da obra paradigmática “Vento forte, de sul e norte”. Dizem respeito a temas complexos, polêmicos e que foram abordados de forma dinâmica pelo autor, Manuel Filho, especialmente por se tratar de uma obra juvenil, indicada a adolescentes, a partir do nono ano fundamental. Temos consciência dos riscos uma vez que, consoante Pessoa (2019, p. 37), “discussões sobre esses conteúdos só começaram a fazer parte da agenda educacional, quando manifestações não heteronormativas passaram a acontecer de forma mais explícita e frequente na sociedade e na escola”.

Nos próximos tópicos abordaremos os temas raça, gênero e sexualidade e arranjos familiares trazendo análises, reflexões e possibilidades na trans/formação de uma sociedade diversa e equânime.

4. REFLETINDO SOBRE AS PROBLEMATIZAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E ARRANJOS FAMILIARES

O preconceito existe, está em todos os lugares. Pobres, Mulheres, Negros/as, *Queers*, pessoas que votam, mas não são votadas, ouvem, mas não são ouvidas, pessoas que desde a infância, veem-se desagregadas dos padrões. Imagina-se que o preconceito só exista se o assunto for colocado em pauta e discutido. Mas, o que se vê são preconceitos velados, onde não se discute o assunto, para não mexer com os pensamentos dos/das educandos/as, futuros/as adultos/as que provavelmente vão ver se repetir a mesma história, se ninguém intervir.

Neste eixo, focalizo temas, divididos em tópicos, que são latentes na vida de Luísa – e de toda a sociedade contemporânea – e que foram problematizados, por meio da pesquisa-ação, nas rodas de conversa feitas com discentes do nono ano, do ensino fundamental, de uma escola municipal, no interior de Goiás. Desta forma, almejo apresentar praxiologias acerca dos temas gênero e sexualidade, negritude e arranjos familiares, assim como, também, analisar re/construções e transformações desenvolvidas nas práticas sociais de forma reflexiva, à luz da educação linguística crítica.

Nas problematizações de cada tópico, geralmente, inicio as conversas com algum fragmento da obra paradidática. Esta estratégia foi utilizada para que pudéssemos discutir de maneira proveitosa a história de Luísa, no entanto, cada assunto discutido foi direcionado a um dos quatro tópicos deste eixo, de forma a facilitar o desenrolar sobre cada um.

Os fragmentos do livro paradidático utilizados aqui estão organizados em ordem alfabética de **[A]** a **[M]** e colocados com fontes distintas, assim como no livro. Desta forma, os fragmentos escritos em fonte de imprensa “Times New Roman” são de narrações e a fonte de datilografia “Courier New” são as narrativas das personagens. Linguisticamente, podemos perceber que, ao diferenciar a narração e a narrativa em fontes, o autor está produzindo significado, o que vai muito além de uma simples formatação estética. As falas selecionadas dos/as participantes da pesquisa-ação foram organizadas em trechos, colocadas nos tópicos de seu assunto respectivo e enumeradas de **[1]** a **[36]**.

Compreendo que os temas abordados – raça, gênero, sexualidade e arranjos familiares – são construções que se arranjam nas relações sociais, culturais

e políticas religiosas da sociedade brasileira. Como construtos sociais, todos eles se interseccionam, a ponto de não poderem ser dissociados no dia a dia. Até mesmo nas conversas desenvolvidas durante a pesquisa-ação, pode-se constatar essa interseccionalidade. Porém, para melhor discorrer sobre cada tema, organizei-os separadamente em tópicos, neste eixo.

4.1 Problematizações sobre gênero e sexualidade

Neste tópico trago algumas reflexões sobre as problematizações suscitadas nas rodas de conversa e as falas dos/as participantes acerca do tema sexualidade. Como explicitado anteriormente, geralmente parto de um fragmento da obra paradigmática para iniciar alguma problematização.

No trecho **[A]**, há uma conversa entre Luísa e Nara. A personagem Nara é a melhor amiga de Luísa. Elas se tornaram amigas desde que Luísa foi estudar na escola onde Nara já estudava. Elas sempre estão juntas na escola ou nas festinhas das famílias. Nara gosta muito da família de Luísa.

[A]

– A sua família é tão legal... – disse Nara. – A minha é bastante sem graça. Sabe quando uma festa assim ia acontecer lá em casa? Nunca!

– **Um monte de gente não aceita minha família**, você sabe disso [disse Luísa].

(VFSN, 2015, p.9-10)

Após ler o trecho acima, questionei ao Quim sobre a (não) aceitação da família da personagem Luísa, como podemos notar no trecho **[1]**, a seguir.

[01] Paulo: Quim, por que que a Luísa falou que muita gente não aceita a família dela?

Quim: Pelo fato do preconceito, homofobia, e os dois pais dela serem homossexuais. [...]

Paulo: Eu estou te perguntando, porque eu li seus comentários. [...] Você partiu de um ponto de vista religioso pra chegar no ponto de vista social. Dos que eu li, acho que foi o único que discordou do modelo de família da Luísa, mas falou que respeita. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre isso.

Quim: *Eu sou cristão. O cristão em si leva muito a parte bíblica e a cultura. Na nossa crença, as leis são diferentes. Prostituição, adorar ídolo, comer carne sacrificada e imoralidade sexual são pecados. A Dressa diz que homossexualismo não tem a ver com imoralidade*

sexual, mas [...] em Romanos fala sobre *isso ser pecado e quem fizer isso não será abençoado. [...] Como cristão, eu não apoio a comunidade LGBT, mas respeito. Como na Bíblia fala pra gente amar os outros. [...] Eu sigo a lei.* Qualquer um que quiser seguir a lei, pode seguir. [...]

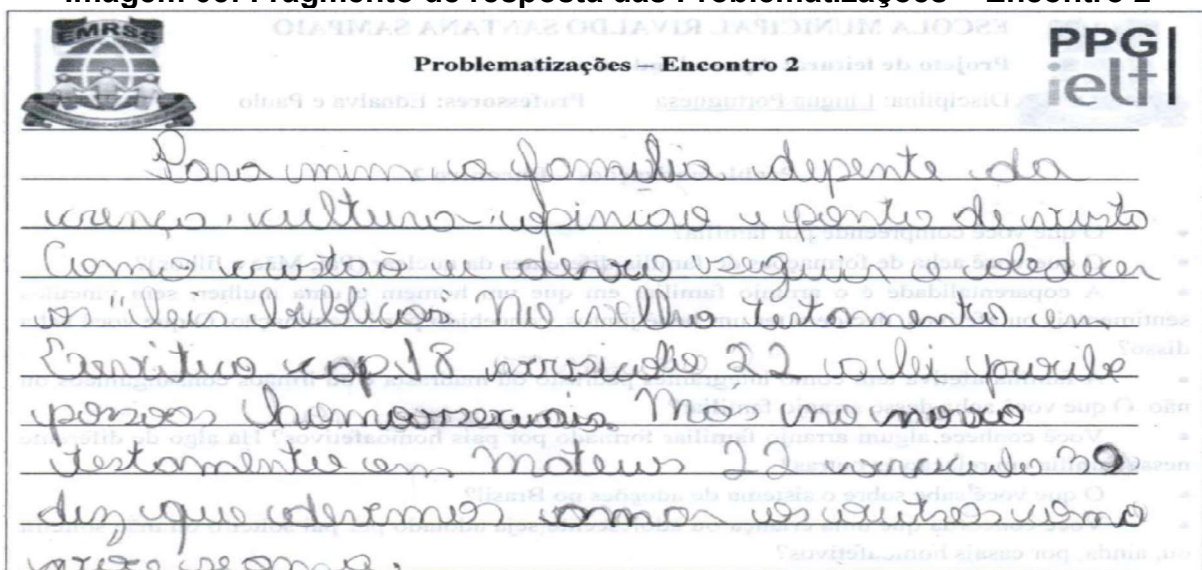
Clara: *Eu sou evangélica. Minha família é muito rígida, inclusive a maioria dos homens é machista demais. Aí, eu não concordo com a opinião deles, com o fato de a pessoa ser desse tipo e não ter salvação. Pra mim, a pessoa nasce assim e vai continuar assim. Nasceu com aquilo, vai continuar com aquilo.* Pra mim não tem que discriminar, mas também não tem que julgar, não tem que opinar na vida da pessoa. [...] *se ele fez alguma coisa, alguma coisa errada da Bíblia, é ele com Deus.* [...] *Inclusive tem vários amigos desse tipo e ... [gesto batendo com os dedos das mãos de um lado para o outro, em sentido de que não importa, tanto faz].*

Carol: *Paulo, mas eu acho que muitos usam a Bíblia pra esconder o preconceito. [...]*

(E3D4, 2021)

Essa pergunta foi direcionada ao Quim, pois nas problematizações escritas sobre arranjos familiares, gênero e sexualidade, ele foi o único a dizer que não concorda com a comunidade LGBTQIA+, como podemos notar numa de suas respostas à atividade, na imagem 03, e que, porém, respeita que cada um tem direito a ser o que quiser. Ele justifica também que na Bíblia se diz que seguidores/as de Cristo devem amar aos/às outros/as como a si mesmo/a. Essa ideia está arraigada, no neocristianismo que prega que “Deus ama ao pecador, mas abomina o pecado”⁵.

Imagem 05: Fragmento de resposta das Problematizações – Encontro 2



Fonte: Respostas do Quim

⁵ <https://formacao.cancaonova.com/espirtualidade/cura-e-libertacao/deus-ama-o-pecador-mas-detesta-o-pecado/>

A atividade “Problematizações – Encontro 2” foi entregue logo após as nossas conversas sobre arranjos familiares e era composta de oito perguntas acerca de arranjos familiares, entretanto alguns/algumas estudantes – Quim é um desses – responderam em forma de texto contínuo. Na sua resposta, Quim utilizou versículos bíblicos para justificar os motivos de não concordar com a composição de família homoafetiva.

Quim e Clara se declararam do mesmo segmento religioso – cristãos evangélicos. Curiosamente, Clara utiliza a seguinte referência para a homossexualidade: “aquilo”. Porém, suas opiniões são um pouco divergentes a respeito de sexualidade. Weeks (2019) afirma que a sexualidade é um produto da cultura, da linguagem e da natureza. E por assim ser, há um esforço constante para que a sexualidade seja fixa e estável, no intuito de se dizer, ao contar sobre o próprio sexo.

Segundo Dantas “prevalece, na atualidade, uma dupla linguagem do desejo, marcada pela repressão e liberação, interdição e permissão” (2010, p. 721). Tais dicotomias se dão, por um lado, pela pressão das famílias conservadoras, guiadas pelas cartilhas religiosas – especialmente em correntes mais radicais do cristianismo católico, em termos de valores morais relacionados ao cristianismo –, que veem a vida sexual como meio de reprodução, em que o prazer sexual deve ser abdicado. Por outro lado, os movimentos feministas e homossexuais, surgidos no século XX, pregam a liberdade do corpo, do sexo e o direito ao aborto, entre outros.

O surgimento da AIDS contribuiu para gerar reações de resistência à liberalização da sexualidade. Acreditava-se que a nova doença decorria da anarquia sexual e do colapso dos valores morais. Profetas do apocalipse definiam o final do século XX como um período de horror, marcado pela falência da instituição familiar, pela ruína da religião e pela instauração do caos sexual com a revolução proclamada pelos movimentos feministas e homossexuais. Uma forte reação de moralização revitalizou a família e fortaleceu os códigos de decência. (DANTAS, 2010, p. 723)

No momento em que Quim e Clara iniciaram suas falas destacando seu posicionamento religioso para justificarem suas respostas – principalmente a resposta de Quim –, houve uma discussão muito acalorada, em torno de preceitos religiosos e a homossexualidade como pecado, o que não é conveniente ser apresentado, pois,

apesar de ser uma identidade determinante na vida de cidadãos/ãs brasileiros, movida por processos colonizadores, as discussões que envolvem religião tendem a realçar ainda mais o preconceito.

Diferentemente dos posicionamentos estanques de Quim, pode ser percebido que Clara demonstra estar aberta ao diverso. Mostra seu processo de desconstrução dos conhecimentos fixos que lhe foram ensinados histórica e culturalmente como corretos, ou seja, para a participante a verdade absoluta se tornou digna de questionamentos assim como as relações de poder que impõem e mantêm tais regras absolutistas (OLIVEIRA, 2014).

A respeito da última fala de Carol, no trecho [01], de que, na verdade, as pessoas encontram na Bíblia um meio de esconder seu próprio preconceito, encontro em Weeks (2019) um detalhe importante em seus estudos sobre sexualidade e política. Diz respeito ao fato de que “a preocupação com a sexualidade tem estado no centro das preocupações ocidentais desde antes do surgimento do Cristianismo” (p. 93), entretanto, a cultura eurocêntrica firmou-se baseada no cristianismo, conflitando com culturas indígenas, afros, islâmicas e judaicas. Todo esse radicalismo “afetou não somente as relações raciais [e culturais], mas também as relações sexuais de dominação” (OLIVEIRA, NAHSAN, MARTINS, 2020, p. 119). Carol apresentou uma visão crítica sobre o assunto ao questionar os dogmas religiosos, chegando às entrelinhas da heteronormatividade religiosa (BRAHIM, 2007; OLIVEIRA, 2014).

No trecho [02] destaco uma conversa que envolve princípios religiosos de Quim, que foram contestados por outros/as participantes, sobre a homossexualidade e o cristianismo.

[02] Quim: Parte da árvore genealógica da minha família, meu tio era um homem muito religioso e se desviou. Ele tinha três filhos. Um começou a roubar e fazer tráfico. *E os outros dois viraram homossexuais. Eles não eram assim. Eles eram trabalhadores, eram gente... não vou dizer gente normal, mas eram pessoas tradicionais [...]*

Paulo: Você entende que eles se tornaram homossexuais porque saíram da igreja?

Quim: É o que todo mundo entende, eu não diria isso...

Mari: Eu sou da igreja.

Dressa: Eu sou da igreja.

Mavi: Também sou da igreja.

Paulo: E o que você pensa?

Quim: Eu não diria que era isso, porque foi uma escolha dele.

Paulo: Você acha que eles já tinham a homossexualidade?

Quim: Eu acho que eles não tinham isso com eles. [...]

Paulo: Você já chegou a conversar com eles sobre isso? Perguntar se antes de sair da igreja eles tinham algum tipo de experiência ou interesse por outros caras?

Quim: Como é um assunto delicado e eles moram longe, nunca perguntei isso pra eles.

Paulo: Você acha então, que foi um castigo de Deus?

Quim: Eu não acho. O pai deles era muito rigoroso, eles se afastaram dos pais, não ficou tendo regra, regra, regra, regra, o tempo inteiro. Aí, não sei, deve que eles foram se libertando... entre aspas.

Mari: Não acho que é questão de sair da igreja não. Por exemplo, eu frequento muito a igreja. E desde criança, eu acho que ser gay, ser lésbica, ser bi, eu acho que a pessoa nasce. *Se eu pudesse escolher, eu não queria escolher nascer lésbica, porque eu acho muito difícil, especialmente, pelo fato do meu pai não concordar.* Eu acho que Deus criou o homem e a mulher, pra ser uma forma de reprodução, se não ele não tinha criado outros homens e outras mulheres. *Eu frequento muito a igreja, e acho que não impede a pessoa de ser ou não ser lésbica ou gay.*

Quim: Eu também conheço pessoa que assim, mesmo tudo contra ela, ela ainda tem um sentimento de atração.

Mari: Não é questão de a pessoa crescer e falar: “Só vou saber se eu realmente sou se eu estiver adulta, aí eu descubro”. Não. Por exemplo, quando eu era pequena, eu já sentia atração por menina. [...] Eu não pensava que era uma coisa diferente, uma coisa estranha, porque pra mim era normal. Era como se eu gostasse de menino, só que eu gostava de menina.

Carol: *Não que acho errado a opinião dele, só que na minha visão eu discordo, porque eu acho que a pessoa nasce. Ele disse que os parentes não eram assim e se transformaram depois... Muitas pessoas não se mostram por conta do preconceito e esconde, quando se sente bem, conta. Então, eu acho que nasce.*

Kaká: Então, eu não nasci hétero. Eu vi meu pai e minha mãe se beijando, não me influenciou em nada, eu não virei hétero.

(E3D5, 2021)

Para Louro (2019) “o intuito da sociedade é estabelecer uma identidade moral e duradoura, ou seja, “as identidades de gênero ‘normais’ a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual” (p. 31). Nas palavras de Quim, no trecho [02], o fato de seu tio ter deixado de frequentar sua instituição religiosa (cristã evangélica) fez com que um de seus filhos se tornasse criminoso e outros dois homossexuais.

A associação que Quim faz das mudanças de comportamento dos três primos mostra que, para ele, ser homossexual é algo tão ruim quanto ser criminoso, como se a homossexualidade fosse uma questão de escolha. Quim criou julgamentos pré-concebidos a respeito da sexualidade de seus primos, relacionando a orientação

sexual deles ao fato de que eles se desligaram do segmento religioso que frequentavam.

No mesmo trecho, podemos ver na fala de Kaká que ele não escolheu ser homossexual e que nem mesmo o fato de sempre ver seus pais se beijarem o influenciou a “tornar-se” heterossexual. A homossexualidade não é uma escolha, mas sim uma orientação sexual. Ao ser questionado, sobre seu argumento de que os primos se tornaram homossexuais por se desmembrarem da instituição religiosa, Quim reforçou que aquele era o entendimento de todos – no caso, o termo todos refere-se, provavelmente, a sua família, que é religiosa. Em síntese, notamos a questão da homossexualidade tratada como uma falta de obediência a regras, além de uma grande demonstração de intolerância disfarçada e balizada pelo crivo religioso, evidenciada na fala de Quim, para justificar o motivo de os primos se tornarem homossexuais, porque tinham muitas “regras” quando viviam com o pai e abandonaram/ fugiram dessas regras desde que se afastaram do genitor.

A homossexualidade é uma temática muito debatida no universo pentecostal. Via de regra, as denominações evangélicas condenam fortemente as práticas homoeróticas e repudiam o sexo anal. Elas demonstram aversão às relações homossexuais e as qualificam de comportamentos contrários à natureza e às leis divinas, de atuação demoníaca ou doença espiritual. Normalmente, as relações orais e anais são combatidas, sendo prescrito apenas o sexo genital. (DANTAS, 2010, p. 724)

Outrossim, para Weeks (2019) a sociedade é historicamente herdeira da tradição absolutista que:

supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser controladas apenas por uma moralidade muito cristalinamente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia (p.95).

Soma-se a esse entendimento a afirmação de Dantas (2010) de que, até o século IX, o matrimônio era uma instituição laica e privada, ou seja, a instituição religiosa não participava dessa cerimônia. Somente a partir do século XII, a Igreja interveio de forma branda e gradativa, impondo seu modelo matrimonial de

monogamia, proibindo a dissolução conjugal e ameaçando os transgressores com a excomunhão. O matrimônio tornou-se assim uma instituição pública e religiosa.

Finalmente, associo à fala de Dantas (2010) e corroboro o entendimento exposto por Weeks (2019) diante da seguinte citação de Cugini:

A dificuldade que ainda hoje grandes setores da Igreja católica [e demais seguimentos religiosos] manifestam ao falar serenamente de homossexuais diz respeito a uma resistência, àquele fechamento cultural que está empoleirado de homofobia e se esconde atrás de preconceitos que não permitem que o pensamento teológico abra novos caminhos. (CUGINI, 2020, 611).

Para além de dizer-se tolerante às sexualidades existentes, é preciso concordar e apoiar que essas pessoas desviantes⁶ das regras hegemônicas tenham direito a ter filhos, ou de serem assistidas pelo Estado quando seu/sua companheiro/a vir a falecer, e que tenham o prazer de andarem nas ruas com seus trejeitos ou simplesmente de mãos dadas com a pessoa que ama, sem ser taxada de imoral ou depravada.

No trecho [03], destaco a fala de Mavi, que adverte aos/às colegas sobre o uso do termo homossexualismo, dito por Quim, no trecho anterior.

[03] Mavi: Só pra constar, que o Quim falou *homossexualismo*. Esse termo não é mais utilizado pelo fato de ser preconceituoso.

Jotacê: *Por que é preconceituoso?*

Paulo: A terminologia -ismo remete à doença [...] a homossexualidade era considerada uma patologia, uma doença.

(E3D4, 2021)

Mavi foi contundente ao corrigir o termo “homossexualismo” utilizado por Quim. De fato, em muitos casos, quando as pessoas usam homossexualismo para se referir a pessoas homossexuais, implicitamente querem mostrar que é uma sexualidade não aprovada social ou biblicamente. Em alguns casos, o uso dessa terminologia demonstra apenas desconhecimento do seu significado, como foi no caso de Jotacê, que imediatamente perguntou “Por que é preconceituoso?”. Nessa interação, é possível observar que a linguagem é um fenômeno social, histórico e

⁶ Utilizo aqui o termo desviante, não sentido pejorativo, negativo, mas no sentido de se manter fora das regras hegemônicas operantes na sociedade.

ideológico em que o indivíduo se constitui na relação discursiva entre os eus e os outros.

“A sexualidade é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2019, p.11). Consoante a tal afirmação, a definição binária de heterossexualidade (pessoas que sentem atração sexual por outras do sexo oposto) e homossexualidade, (pessoas que sentem atração sexual por outras do mesmo sexo) foi cunhada por Karl Kertbeny, em meados do século XIX.

Segundo Weeks (2019) a homossexualidade já existia desde antes do século XIX, mas não havia o homossexual. O autor conta que um escritor austro-húngaro foi quem criou os termos homossexualidade e heterossexualidade. Esses neologismos surgiram na tentativa “de colocar na pauta política da Alemanha a questão de reforma sexual, em particular, para revogar leis antissodomitas, pois as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, especialmente a passividade na relação sexual, eram categorizadas como sodomia⁷.

Até então, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo era vista como uma transgressão transitória. Assim sendo, não era definida como um tipo de pessoa específico, mas um potencial pecaminoso de toda natureza. Ou seja, “o sodomita era visto como uma aberração temporária, enquanto que o homossexual pertenceria a uma espécie própria” (FOUCAULT, 1993 *apud* WEEK, 2019, p. 78).

A tentativa de definir, de forma benigna e natural, essa nova categoria, a homossexualidade foi ganhando novo aspecto nos estudos dos primeiros sexólogos, sendo recebida como uma enfermidade, uma descrição médico-moral. Segundo Weeks (2019), não era necessário definir o que é normal, ou seja, o que é ser heterossexual. Mas as pesquisas estavam interessadas em compreender o que era diferente, pervertido, como o sadomasoquismo ou o travestismo. Dessa maneira, era imprescindível alcançar a definição do bizarro e anormal, para se redefinir a norma.

Somente em 1973, nos Estados Unidos e, em 1985, no Brasil, é que o homossexualismo foi retirado da lista de distúrbios mentais, desvios e transtornos sexuais, em seus respectivos países. Apenas, em 1990, que a Associação Mundial da Saúde retirou o código 302.0 (referente a homossexualismo como patologia) da Classificação internacional de doenças e da Organização Mundial da Saúde. Pelo fato

⁷ Sodomia: coito anal; relação sexual anal entre um homem e outro ou entre um homem e uma mulher.

de deixar de ser considerada uma doença, o termo homossexualismo – o sufixo -ismo que designa enfermidade – foi substituído por homossexualidade – morfema -dade que designa modo de ser (COSTA; KAMIMURA, 2011).

O trecho abaixo foi retirado da narrativa da personagem vivida por Otávio, que, desde sua infância, se percebia diferente do que era aceitável para sociedade e por sua família. Sempre ouvia seus colegas de escola o chamando de “viadinho”. Ao contar a sua mãe sobre sua orientação sexual, a homossexual, ela chorou e disse que ele não podia “bagunçar” a família. Depois, ela contou para algumas pessoas da família com intuito de que eles “ajudassem” Otávio. Com isso, Otávio notou que várias pessoas da família se afastaram dele, até mesmo uma tia que sempre dizia que o amava muito. Anos mais tarde, Otávio adotou Luísa, como pai solo, e um tempo depois conheceu Valmir. Tornaram-se amigos e, pouco depois, um casal - após um período de resistência e aceitação da menina Luísa em relação ao novo membro da família.

Em continuidade à história paradidática, li uma parte da narrativa de Otávio, em que ele conta como se deu seu momento de libertar-se, contar a família sobre sua orientação sexual e viver os sentimentos que até então eram escondidos/ reprimidos.

[B]

Eu levei vinte e dois anos de minha vida para conseguir ter coragem de contar quem eu realmente era. Foram anos de conflitos, de descobertas. O maior problema era o medo. Eu temia ser posto para fora de casa, perder toda a minha família, ser odiado.

Do ódio eu já era vítima constante. Desde muito cedo os meninos da escola me provocavam, faziam piadas e, algumas vezes, até me batiam. Eu não sabia me defender, pois, no fundo, também achava que havia algo errado comigo. Eu tinha vergonha, uma profunda vergonha, e não contava para ninguém as coisas que aconteciam, não conhecia ninguém como eu.

Lembro que, algumas vezes, quando eu era criança e andava de carro com minha família, meu pai apontava para algumas pessoas na rua e xingava de vários palavrões que os meus “amigos” viriam a me chamar na escola. Com o tempo, descobri que eram travestis.

Na escola, quando me chamaram de “viadinho” pela primeira vez, levei um susto. Lembrei-me do ódio que meu pai tinha daquelas pessoas e de como se referia a elas. Eu não era daquele jeito, não desejava me vestir de mulher. [...]

Demorei vários anos pra chegar até minha mãe e dizer:

- Mãe, eu sou gay!

Ela me olhou e achou que eu estivesse brincando. Ao perceber que não estava, começou a chorar. Disse que não merecia aquilo, afinal, eu era seu único filho e não podia "bagunçar" a família daquele jeito. Eu não esperava ouvir essa palavra. [...]

Soava como se eu quisesse provocar, brigar com alguém, trazer problemas. Mas não era nada disso, eu apenas tinha decidido que não iria mais me esconder, viver achando que estava fazendo algo errado.

Não, eu só ia ser feliz. Deixar todo o medo e a vergonha para trás. [...]

Comecei a receber telefonemas de outros familiares, me dando conselhos, tentando me "ajudar". Nas festas de Natal, as pessoas faziam rodinhas, comentários e, subitamente, ficavam em silêncio quando eu me aproximava. [...]

Acho muito estranho uma tia que sempre me deu carinho, que me conhecia desde criança, de repente não aceitar mais falar comigo. *Eu não mudei em nada, nem minha personalidade nem meu caráter, apenas decidi ter a minha liberdade sendo que eu sou e pronto: a mesma pessoa que ela amava.*

(Otávio, VFSN, 2015, p.21-23)

Após a leitura do trecho acima, questionei aos/às discentes sobre a narrativa de Otávio, nossa conversa revelou, no trecho [04], a reflexão de alguns/algumas participantes sobre o assunto.

[04] Paulo: Dentre outras, essas são as falas do Otávio. Alguém quer falar sobre o que achou dessa narrativa do Otávio?

Biel: É algo muito comum para as pessoas homossexuais, chegar na mãe e falar, muitas vezes a mãe pensa que é o fim do mundo.

Mari: A sociedade impõe uma coisa tão... igual eu falei no começo. Por que que a pessoa precisa se assumir que é lésbica, que é gay, que é bi e não precisa assumir... [a heterossexualidade]

Paulo: Por que que vocês acham que a pessoa precisa se assumir?

Kari: Acho que é porque a sociedade acha que ela tem que ser alguma coisa. [...]

Paulo: E por que eu não precisaria me assumir hétero?

Dressa: Porque é algo padrão, tradicional né? Tipo assim, você ... normal.

Paulo: Normal seria a pessoa não precisar nem se assumir né[...] a palavra certa da gente falar é normal?

Quim: A sociedade vê hétero como normal.

Paulo: O *comum* né, vamos dizer... O comum é a pessoa ser heterossexual?! [...] Por a maioria das pessoas serem heterossexuais, então não precisaria se afirmar heterossexual. [...] A norma é que todos sejam héteros. A norma vigente. Mas quando a pessoa se desvia dessa norma, aí ela tem que se dizer... Como da mesma forma a norma é ser branco. [...]

(E3D4, 2021)

A pergunta de Mari demonstra sua criticidade em relação a um fator que, na maioria das vezes, passa despercebido por boa parte das pessoas, assentindo o que Brahim (2007) assegura: a percepção de discursos. Esse movimento em sala de aula, como é possível observar, torna o/a leitor/a crítico/a um/a agente ativo/a, questionador/a e autônomo/a, dando-lhe condições de compreender e questionar, nas entrelinhas do texto, suas marcas ideológicas.

Para compreendermos melhor as condições para a problematização levantada por Mari de “Por que as pessoas não veem a necessidade de se assumirem heterossexuais?”, Weeks (2019) diz que “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos” (p. 78). O autor enfatiza ainda que se dizer heterossexual não é necessário, “porque é o grande pressuposto. Mas dizer ‘eu sou gay’ ou ‘eu sou lésbica’ significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes” (p. 89).

Diante da afirmação de Louro (2019), de que “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (p. 18), estamos convictos/a de que a sexualidade – assim como outras identidades – é uma construção social, cultural, histórica e política, além de ser transitória. Entretanto, pelo temor do desconhecido, tentamos tornar as identidades fixas, como se sempre fôssemos aquilo que agora somos/estamos sendo (LOURO, 2019; WEEKS, 2019).

Como forma de ditar o que é o correto, a sociedade hegemônica não se desfaz daquilo que considera estranho, pois é a partir disto que determinará a fronteira que não deve ser ultrapassada, reforçando o que considera correto e estigmatizando o que define como errado. Ou seja, “curiosamente, as instituições e os indivíduos precisam da identidade ‘subjugada’ para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam” (LOURO, 2019, p. 38).

No trecho [05], os/as alunos/as continuaram a falar da narrativa de Otávio, relacionando sua atitude a um ato de resistência, ao mesmo tempo que Mari e Mavi trazem situações de suas vidas à discussão.

[05] Quim: Os pais não queriam ter um filho fora do padrão.

Paulo: Nenhum pai gostaria disso, né, Quim?

Quim: Eu acho que muitas pessoas não se assumem por causa disso. Igual, ele [Otávio] falou que ele não mudou, ele só contou. Aí, as pessoas levam isso a mal [...] para as pessoas se assumirem, eu diria que seria um ato de resistência.

Mari [...], mas, por exemplo, eles [os pais] falam assim: “Ah, mas com catorze anos não sabe direito o que quer. Isso pode ser só uma fase”.

Mavi: “Está confusa”.

(E3D4, 2021)

Quim demonstra compreender o ato de uma pessoa se assumir, nesses termos de pertencimento, como no trecho [05], onde ele diz que Otávio não mudou em nada sua maneira de ser. Simplesmente, decidiu não esconder mais o que sentia. Esse ato de Otávio em se assumir é um ato de resistência.

A hegemonia imposta pela sociedade pode ser contestada mesmo que de forma silenciosa. Dessa forma, as identidades sociais em posição de resistência podem, mesmo em silêncio, estar progredindo. Segundo Moita Lopes (2006), “a resistência pode estar sendo desenvolvida de forma encoberta e pode vir à tona nesse e em outros contextos” (p. 54).

Consoante Louro (2019, p. 12), os processos culturais é que definem o que é ou não normal, “produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas”. Basta lembrarmos que foi a cultura bíblica que definiu inicialmente o pensamento de Quim. Além disso, “os corpos ganham sentido socialmente”. Conseqüentemente, as identidades sociais, de gênero e sexuais são reproduzidas e moldadas pelas redes de poder da sociedade hegemônica.

Pedagogias são exercidas cotidianamente e continuamente por meio da família, da escola, da mídia, das leis, das igrejas, da medicina, para garantir que cada um ou cada uma de nós adquira e mantenha coerentemente seu gênero e, por conseguinte, sua sexualidade (LOURO, 2010, p 206).

Com efeito, não apenas os pais, mas a sociedade, de um modo geral, trabalha continuamente para que, aquele que foi biologicamente designado macho, não tenha outro caminho a percorrer se não o de ser do gênero masculino e heterossexual, assim também com aquela que nasce com sexo biológico fêmea, não

atrasse a fronteira cultural da sexualidade e o gênero, mas que se mantenha no gênero feminino e se relacione com o sexo oposto.

A fala de Quim, no trecho [05], se liga ao que Mari disse no trecho [02], que se ela pudesse escolher, não teria escolhido ser lésbica, pelas dificuldades que ela enfrenta, principalmente, com o pai. “Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir’ a condição de homossexual, bissexual, trans é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização” (LOURO, 2019, p. 38), portanto, uma resistência.

Mari e Carol, as irmãs gêmeas, narraram um fato de suas histórias de vida, como podemos ler abaixo:

[06] Mari: Meu pai, quando eu tinha mais ou menos nove, dez anos, meio que obrigou a gente a falar se a gente era heterossexual [...].

Paulo: Nove anos?

Mari: Sim, uns nove, dez anos, mais ou menos, ele obrigou a gente a falar. Eu quase comecei a falar, só que daí ele falou que...

Carol: Só que a atitude dele em relação a isso era contrária.

[Mari e Carol são irmãs e ambas se identificam como homossexuais].
[...]

Mari: O dia que ele perguntou, ia tentar conversar com ele, só que não, ele começou a falar que seria um peso. E por ele sempre querer ter um menino homem, também era um pouco difícil falar pra ele. Aí, ele sempre falava, “isso vai ser um peso. Se vocês fizerem isso, vai ser um peso pra família todinha. Não dá esse desgosto pro seu pai, não.

(E3D4, 2021)

Nossas crenças, ideologias políticas, identidades e comportamentos (sexuais) não são resultado da evolução humana como um fenômeno natural. São, antes de tudo, modelados e definidos pelas relações de poder. “A sexualidade é, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política” (WEEKS, 2019, p. 48). Louro (2019) a caracteriza como social e política. Houve assim, intervenções das áreas médicas, psicológicas, sociais, além das instituições religiosas, políticas, familiares que ditam as regulações apropriadas para as atividades corporais (WEEKS, 2019).

As definições de sexo (masculino e feminino) convencionadas à sociedade ocidental como únicas possíveis, definidas pelas distinções anatômicas de sexo, que são dadas ao nascimento e são associadas automaticamente ao gênero, têm seus

significados ligados aos fatores históricos e sociais, como, por exemplo, a relação de cores adequadas a um sexo ou a outro, vestimentas, formas de andar, jeitos de ser, corte de cabelo, relacionamento etc.

As vestimentas das irmãs Mari e Carol, nesta perspectiva de pertencimento a um sexo ou a outro, são caracterizadas como pertencentes ao sexo masculino, vez que ambas sempre usam camiseta larga, calça jeans, não fazem uso de maquiagem, nem de adereços que são mais comuns a meninas, no aspecto cultural moderno. Contudo, ambas se identificam até o momento como pertencentes ao gênero feminino.

Em dado momento das nossas conversas, eu trouxe algumas falas sobre minhas identidades, para que pudéssemos notar as diferenças de cada um/a, bem como os posicionamentos conflitantes com nossas identidades.

[07] Mari: Por que que quando, por exemplo, a pessoa é hétero, aí, ela não precisa falar que ela é hétero? Mas se a pessoa é bi ou é gay ou lésbica, precisa falar que é bi, que é gay ou que é lésbica?

Paulo: Eu até anotei uma fala aqui ó [em algumas anotações sobre mim]: “eu não gostaria de definir muitas coisas na minha vida, mas a sociedade me força a escolher uma ou outra. Isso é uma coisa que eu não gostaria de definir em mim: o fato de ter que gostar de homem ou de mulher”. Na verdade, eu gosto dos dois. E muita gente entende que ou você tem que gostar de uma coisa ou de outra, e [...] se homem gostar de homem, mulher de mulher, tem que abdicar disso, pra viver o que seria “o correto” [gesto de aspas com as mãos]. Isso gera muitas mudanças. São questões de identidades, né? As identidades estão sempre em mudança. Hoje, eu tenho identidade de cristão[...]. Eu tenho a identidade de homem, cisgênero, [...] e eu tenho a identidade bissexual. [...] Essas identidades são sempre as mesmas? Não. A cada instante as nossas identidades estão mudando. Muitos dos posicionamentos que eu tinha, quando eu era adolescente, ou criança, foram mudando com o passar do tempo. Eu continuei concordando com muitas coisas dentro da Bíblia e passei a discordar de algumas coisas. Isso é uma identidade minha. [...] Isso faz a gente ter vários conflitos.

(E3D4, 2021)

No momento em que li para os/as adolescentes algumas anotações sobre identidades, falei também sobre minhas próprias identidades. Percebo que minhas identidades transitam e são demasiado conflitivas, especialmente, as identidades sexual e religiosa. Trazendo situações da minha vida ao contexto do trecho [07], quis demonstrar aos/às demais participantes que não têm que estar sempre com suas

identidades sexuais, religiosas, políticas definidas ou sentir que a mudança em algum momento os/as fará trair suas próprias identidades.

Nossas várias identidades nos fazem viver, muitas vezes, confrontos internos, e algumas identidades falam mais alto que outras, o que faz com que as identidades de hoje sejam diferentes das identidades forjadas há poucos meses e que serão diferentes das identidades daqui a alguns meses ou dias. Ou seja, “o fato de a diferença sexual ser um dado transcultural não significa que uma pessoa deva permanecer nessa identificação inicial. [...] Isso significa que o ponto de partida tem um gênero, enquanto o ponto de chegada não” (CUGINI, 2020, p. 617).

Destarte, cada um tem um caminho a percorrer na sua sexualidade e gênero, movendo o/a ser humano em um ser em construção, jamais estático, que supera a tentação de ser fixo num modelo único de identificação cultural, estando sempre aberto a novidades, o que torna a diversidade uma possibilidade, muito longe de ser um problema. As teorias criadas para alimentar a necessidade social de relacionamento humano devem estar adaptadas às diversidades observadas do ser humano, e não o ser humano ser forçado a adaptar-se às teorias desenvolvidas para seu bem estar (CUGINI, 2020).

O trecho [C], utilizado para as conversas com os/as participantes, menciona um colega da escola de Luísa, o Henrique. Ele é um garoto por quem Luísa se encantou, a ponto de planejar uma maneira para que eles se aproximassem. Luísa decidiu convidar Henrique para ir à sua casa para lhe ensinar um pouco de matemática, já que o adolescente tinha dificuldades com os números. Na casa de Luísa, o menino começou a dizer ofensas sobre a família de Luísa, e ela, que já havia aprendido a lidar com várias dessas situações, o escorraçou. Na escola, ele começou a fazer piadas sobre os pais de Luísa.

[C]

Henrique esticou a mão e pegou um dos porta-retratos. Na maioria das fotos estavam Valmir e Otávio, sempre juntos, em Paris, Nova York, Rio de Janeiro e até diante de uma das pirâmides no Egito. Em algumas delas, Luísa também estava, principalmente nas que tinham festas.

– Você, de princesa, fica muito bonita – riu ele.

Já falei pra eles tirarem essa foto daí, mas não tem jeito – disse ela envergonhada. – Não tenho nada a ver com isso.

– Por quê? – perguntou ele.

– Sei lá – disse ela. – Coisa minha.

Ele devolveu o porta-retratos à prateleira e disse:

– O Egito deve ser incrível. Você não foi com eles?

- Eu era muito pequena. Fiquei com minha avó. Eu não ia aproveitar nada.
- É, acho que ia ser meio esquisito mesmo – disse o garoto.
Luísa ficou em silêncio por alguns segundos, mas finalmente perguntou:
– Por quê?
– Ah, sei lá... Dois homens juntos, viajando com uma criança, meio estranho.
- Como assim, estranho? Se fosse duas mulheres, poderia?
– Talvez, não sei, é que eu nunca vi isso antes...
– Olha, eu já viajei algumas vezes com eles e nunca aconteceu nada de especial – disse Luísa fechando o caderno.
– Foi tranquilo pra você?
– Foi ótimo. [...]
– Nunca tinha visto seus pais juntos, já tinha escutado falar, mas...
– Escutado o que? – perguntou Luísa, desta vez, um pouco mais decidida.
– Ah, sei lá, umas coisas, que tinha uma garota que tinha dois pais...
Demorei para saber que era você.
– Eu nunca fiz segredo disso.
– Mas quase ninguém sabe – completou ele.
– É que não acho que eu preciso ficar contando a minha vida inteira para todo mundo. Você faz isso, por acaso?
– Não, *mas a minha é normal...*
– Ué, e a minha não é? – perguntou Luísa, meio zangada. – Você está vendo algum extraterrestre aqui?
– Calma – disse ele. – Não quis te ofender. [...]
Como aquela era a primeira vez que Henrique ia a sua casa, normal que tivesse alguma curiosidade. Todo mundo tinha. [...]
– Deve ser difícil não ter mãe.
– Eu não sei se eu não tenho mãe. [...]
– Acho que não ia me acostumar com isso – riu ele. [...] Vendo essas fotos aí, *dois homens abraçados o tempo todo, você no meio deles, tão diferente, sem mãe. Não acho normal, parece que está faltando alguma coisa.*
– É a minha família e eu não acho que está faltando nada.
– Tá bom, pode até ser normal pra você, mas não é pra todo mundo.
(VFSN, 2015, p.24)

A respeito do trecho lido, vejamos a interação abaixo:

[08] Paulo: Essa situação da pessoa falar o que quer e depois falar que não queria ofender [...] O que vocês acham disso?

Jotacê: Talvez a pessoa não soube escolher bem as palavras, às vezes, não percebe o que que falou.

Paulo: Mas, você acha que mesmo assim ela tem que dar a opinião dela?

Jotacê: Não precisava, mas já que ele falou..., mas ele não precisa dar opinião. É melhor guardar, na verdade. [...]

Paulo: Acho que a gente tem que ter muito cuidado com essas coisas, porque muitas vezes, a pessoa não tem intenção de magoar ninguém, em algumas situações ela só usou uma palavra infeliz naquele momento (?). Em outras situações, a pessoa faz besteira e depois quer só pedir desculpa. [...]

(E3D4, 2021)

Neste trecho, [08], questionei aos/as discentes sobre qual seria seus posicionamentos quando alguém lhes fala algo de forma inconsequente e, depois, simplesmente pede desculpa e acredita que está tudo bem. Muitas vezes, parecem comentários tão inofensivos, algo que não traria danos à maioria das pessoas. Apesar disso, pessoas que sofrem ou já sofreram situações de discriminação, seja de raça, de classe, de gênero ou outra, qualquer comentário que seja feito de forma impensada, pode levar aquele/a que está sofrendo a discriminação a sentir de maneira danosa os efeitos devastadores dessa discriminação.

Dada a sua inserção na história e na cultura, as ofensas performadas pela língua, sobretudo as de cunho discriminatório, (re)produzem efeitos nocivos a quem são endereçadas, efeitos esses que repercutem tanto na esfera pessoal do sujeito quanto na realidade social mais ampla do contexto em que ele está situado (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 139).

No trecho [09], emergiu em discussão a polêmica envolvendo o jogador de vôlei Maurício Souza⁸, que foi demitido do clube em que jogava após postar, em sua rede social Instagram, um texto homofóbico em uma imagem do novo filme do Superboy – que é bissexual – beijando outra pessoa do mesmo sexo

[09] Paulo: Primeiramente, é um desenho. Crianças vão ver aquilo. [...] Numa sociedade real, na vida real, também não existem pessoas bissexuais, transgêneros ou travestis?

Mari: Acho que tem que mostrar isso desde cedo, né?

Paulo: Então, mais do que natural que também nos desenhos existam pessoas [LGBTQIA+], porque o desenho é pra retratar a realidade, não é? Por mais que ali tenha uma ficção...

Biel: Porque, assim, fica escondendo isso das crianças, quando a criança descobre, pensa que é uma coisa de outro mundo.

Mari: Tem gente que pensa assim: “– Ah, meu filho vai assistir uma coisa que é de gay, ele vai ser gay também” [...] você pode sentir alguma coisa, se você for, né?

(E3D4, 2021)

Pessoa (2019) assegura que “conteúdos de gênero e sexualidade sempre fizeram parte das aulas de língua, mas os discursos eram mantidos dentro das normas hegemônicas e, por isso, eram permitidos” (p.49). Aquilo considerado a norma, não

⁸ <https://ge.globo.com/volei/noticia/mauricio-souza-defende-minas-apos-demissao-culpa-e-da-lacracao.ghtml>

precisa ser nomeado, porque pressupõe-se que é natural e que todos/as assim deveriam ser. As outras pessoas que não seguem a norma é que são marcadas, definidas e denominadas a partir da norma.

o mundo real nunca é assim tão ordenado, e a pesquisa histórica recente tem demonstrado que não apenas outras culturas não têm essa forma de ver a sexualidade humana, como também não a tinham as culturas ocidentais, até mais ou menos recentemente (WEEKS, 2019, p. 79)

Destarte, o que é natural, normal ou aceitável é definido cultural, social, política e historicamente. As definições de gênero e sexualidade são atribuídas aos corpos como marcas culturais, estabelecidas e codificadas pela própria sociedade que a integra. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2019, p. 15).

A fala de Biel demonstra uma sensibilidade e conscientização que indicam um cidadão crítico e reflexivo. De fato, a tentativa de esconder de crianças a afetividade entre pessoas do mesmo sexo não parece razoável. A criança aprende aquilo que lhe é compartilhado e, quando situações de preconceito e intolerância são ensinadas, esses problemas são eternizados, adestrando o futuro adulto às mesmas práticas preconceituosas e intolerantes. Esse ciclo só será desfeito a partir de novas problematizações que desestabilizem a hegemonia da heteronormatividade, e ousar dizer, por audácias de projetos pedagógicos parecidos com o desenvolvido neste estudo.

Há ainda algumas identidades que não precisam ser afirmadas, por ser norma, como a heterossexualidade ou a pessoa cisgênero. Diferentemente, para aquela pessoa que se identifica de outra forma que não a norma, reivindicando para si a homossexualidade, a bissexualidade, o não-binário, a transgeneridade etc., vê-se obrigada a se afirmar e reafirmar perante a sociedade. “A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a ‘essência’ do sujeito” (LOURO, 2019, p. 15).

A seguir, destaco a narrativa de Valmir, que também era pessoa importante na vida de Luísa. Valmir era um médico, que viera estudar medicina, porém sua família continuou vivendo em outro estado. Sempre que familiares e amigos/as lhe

perguntavam sobre as namoradas, ele mentia dizendo que não tinha tempo para isso, pois precisava estudar. No entanto, Valmir mantinha um relacionamento homoafetivo que chegou ao fim, pois o médico tinha medo de assumir seu relacionamento para sua família e não ser aceito, apesar de ser bem querido pela família do seu companheiro.

Pouco tempo depois, Valmir estava na plataforma do metrô e ao avistar um homem brincando com uma menininha, despertou em si uma grande vontade em conhecê-lo/la. Porém, com receio de ser mal interpretado ficou observando-os de longe. Após vê-lo, novamente, no metrô, dessa vez sozinho, decidiu acertar seu horário para estar sempre no metrô no mesmo momento que Otávio.

Certo dia, Valmir conseguiu sentar-se ao lado de Otávio, que, após avistar um livro na mão do médico, iniciou uma conversa. Começaram a sair como amigos até que começaram a se relacionar sexualmente. O problema é que Luísa não aceitou tão fácil. Mesmo sendo uma menina pequena, ela tinha medo de perder seu pai para um desconhecido. Com muito esforço, Valmir conseguiu convencer a garota de que ele queria amá-la, assim como seu pai Otávio.

[D]

Minha família não caiu no meu colo, de mão beijada. Ela foi se formando, aos poucos. Tudo foi conquistado. Quando o pai Valmir entrou em nossa vida, minha primeira reação foi de medo. [...]

Ao sairmos, meus pais nunca demonstravam qualquer tipo de afeto em público. [...] Na rua... Um dia... Ah, eu adoraria apagar essa imagem, mas ela vem, sozinha: eu e meu pai Valmir no mercado. Eu era pequena, pedi um chocolate, um doce... Ele abaixou para pegar e, de repente, escutou algo semelhante ao nome dele. [...]

- Virou babá, Valmirixa?

- Vamos embora, filha! - disse meu pai.

- Filha? Caçoou o cara [...] - E desde quando viado tem filha? Ainda mais dessa cor. [...]

Sáimos do lugar, meu pai permaneceu em silêncio. Hoje, compreendo melhor aquele dia. Eles simplesmente tentaram humilhar meu pai, de graça. [...] Aqueles sujeitos o perseguiram desde os tempos do colégio. [...]

- Racismo e homofobia, Valmir. Tudo de uma vez! - reclamava pai Otávio, muito zangado. [...]

- Só pretendia proteger a Luísa daquilo... De tudo aquilo...

- Pior é ficar calado, isso sim... - completou pai Otávio.

- Filha - falou meu pai Valmir -, na vida, teremos algumas batalhas, teremos que fazer coisas que, às vezes, não desejamos. Alguns vão gostar da gente, outros, de jeito nenhum. Essas pessoas sempre vão encontrar alguma razão, nada vai estar bom, nunca. Ou porque você é nossa filha adotada, ou porque é negra, ou porque nós vivemos juntos, eu e seu pai Otávio.

Então, em alguns momentos da vida, precisarei lidar com três situações de preconceito: o fato de ser negra, adotada e de ter pais gays. Aquela era a minha família, não um conto de fadas. Jamais sonhei em ser uma princesa, frágil, donzela, amedrontada num canto e esperando pelo príncipe.

(Luísa, VFSN, 2015, p.38-41)

Com a leitura da narrativa da personagem Luísa, acima, a seguinte interação foi gerada:

[10] Paulo: E, aí, a demonstração de afeto entre pessoas. Qual sua opinião, Tatá? [...] Se você vir um casal hétero se beijando, pra você está tranquilo, né?

Tatá: Aham, pra mim, se for homem com homem, mulher com mulher vai ser a mesma coisa, normal.

Quim: Só que não é assim pra todas as pessoas.

Paulo: Ver isso não vai te chocar?

Tatá: Pra mim, não. Mas talvez para as outras pessoas.

Geo: A minha mãe, por exemplo, vê um casal hétero se beijando, ela diz: “- Olha que lindo aquele casal”, agora se ver duas mulheres: “- Nossa, que nojo!, Que pouca vergonha!”.

(E3D4, 2021)

“O gênero não é uma simples categoria analítica; [é, pois,] uma relação de poder” (WEEKS, 2019, p.70-71), assim como a sexualidade. A preocupação acerca de gênero e sexualidade está engendrada em todas as instituições da sociedade – familiar, religiosa, escolar, política etc. Porém, essa preocupação se dá, especialmente, para a manutenção das relações de poder, em que predomina o que é considerado normal, a heteronormatividade: homem, branco, cisgênero e heterossexual. O que foge disso é inferior, anormal, aberração, e deve ser silenciado, negado ou abolido.

Ao examinar a evolução de conceitos de corpo e gênero, Laqueur (1990, *apud* WEEKS, 2019) sugere que, desde a era grega até o século XX, houve “modificações fundamentais nos modos como nós vemos a relação entre o corpo masculino e o corpo feminino” (p. 71). Havia, até o século XVIII, o modelo hierárquico

e vertical do sexo único e sua versão inferior, o corpo feminino, que era invertido do masculino, ressaltando seu importante papel na reprodução e prazer sexual.

No século XIX, um novo modelo dava ênfase a dois corpos distintos, não mais um único corpo com sua versão inferior. Laqueur (1990, *apud* WEEKS, 2019) pondera que essa mudança não adveio de um avanço científico, mas como resposta social e política, onde “no centro das definições emergentes estavam novas relações culturais e políticas, que eram o produto de mudanças no equilíbrio de poder entre homens e mulheres” (WEEKS, 2019, p. 72).

Desde então, apesar da centralidade de dominação masculina na sociedade moderna, a participação ativa das mulheres define suas próprias necessidades. “Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável, nem imutável” (WEEKS, 2019, p. 73).

A fala de Geo sobre as atitudes de sua mãe demonstram sua posição homofóbica. Talvez, suas atitudes sejam uma tentativa de fazer com que Geo mude sua orientação sexual, reforçando os valores hegemônicos da heteronormatividade, do casal heterossexual se beijando, e negando a possibilidade de um casal homossexual, ao dizer que aquilo é nojento. “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2019, p. 33).

Dando continuidade às nossas discussões, fiz a leitura do seguinte texto, para os/as discentes, no trecho [E]:

[E]

Várias pessoas não gostavam de tê-los como vizinhos. Achavam que não era correto que dois homens vivessem juntos. Pouco importava que esse casal pagasse suas contas em dia, que não incomodasse ninguém com barulho e que até tivesse papel importante na manutenção do edifício. [...]

As reclamações não cessavam. Esses moradores “indignados” estavam sempre prontos a dizer que as festas de Valmir e Otávio eram as mais barulhentas, que os carros ficavam mal estacionados e que eles recebiam “pessoas suspeitas” em sua casa [...].

Jamais foram confrontados pessoalmente, agredidos, sequer verbalmente, mas, vez ou outra, chegava uma indireta, um comentário, um risinho disfarçado no elevador. [...] Também existiam aquelas que não eram nem contra nem a favor e sequer tomavam conhecimento.

O problema é que os preconceituosos eram mais barulhentos. Tinha-se a impressão de que não suportavam qualquer tipo de contrariedade em suas vidas, principalmente no que dizia respeito ao conceito familiar que consideravam perfeito, do tipo “comercial de margarina”.

(VFSN, 2015, p.24)

Com a leitura da narração, trouxe à baila a problematização sobre o que é necessário para sermos anti-homofóbicos e antirracista, o que nos trouxe as seguintes reflexões:

[11] Paulo: Vocês acham que pra pessoa ser anti-homofóbica ou antirracista, ela tem que entrar na causa junto?

Dressa: Acho que, se você é a favor de um movimento, ou pelo menos respeita, acho que é bom abraçar a causa, porque quanto mais gente, melhor pra demonstrar... Não é só falar, “não sou racista”, mas não abraçar... [...] às vezes, a pessoa pode não estar vivendo, mas entender e abraçar a causa.

Jotacê: Já não fazendo o mal, já está bem. Já está num caminho bom. Não sou contra, mas também não falo nada a favor. Pra mim, não tem importância a vida do outro.

Clara: Eu acho que se puder ajudar seria bom.

Paulo: Por exemplo, a causa LGBT. Muita gente acha que se você defender é porque você também é... né?

Clara: Ah, não vou falar nada, porque vão achar que eu sou também.
[risos]

Paulo: No seu caso, você prefere ficar na sua ou não se importa com essas...

Clara: Eu não me importo não, porque eu sei o que eu sou.

(E3D5, 2021)

As falas dos/das discentes no trecho [11] são interessantes para observarmos diferentes posicionamentos acerca de um mesmo assunto que é muito debatido na atualidade: o fato de as pessoas fazerem ou não parte da luta pelos direitos sociais, raciais e sexuais de forma ativa, mesmo não sendo vítima de nenhuma situação de exclusão, intolerância, racismo ou preconceito.

O ser humano fala por intermédio da língua e de suas corporalidades, transmite seus pensamentos, anseios e dúvidas, além de contestar ou se apropriar de posições políticas variadas para questionar, (re)afirmar ou rearticular suas identidades (PESSOA; URZÉDA-FREITAS, 2017, p. 62).

Dressa acredita que quanto mais pessoas puderem participar dos movimentos sociais, melhor. Mesmo que nem todos/as os/as militantes sejam beneficiados/as diretamente pela causa em voga. Da mesma forma, Clara acredita que apoiar e participar é importante. No entanto, Jotacê, contrariamente, se diz

indiferente às necessidades de outras pessoas, pois, para ele, não fazer mal para o movimento já é o suficiente. Para Freire (2021b), não é no silêncio que as pessoas se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Além disso, para o pensador, lavar as mãos em face do opressor é reforçar seu poder, é optar por ele.

Outro detalhe importante é que Clara, que é heterossexual, assegurou não se importar sobre o que a sociedade dirá sobre sua sexualidade, pois ela própria sabe quem ela é. Essa atitude é extremamente mais comum em pessoas heterossexuais do que homossexuais, exatamente pela segurança que a heteronormatividade confere. Porém, em relação à fala de Jotacê, ainda no trecho [11], podemos notar a rejeição em participar ou apoiar movimentos sociais contrários à sua (heteros)sexualidade, como se a adesão a movimentos LGBTs ferisse a sua masculinidade. “Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (LOURO, 2019, p. 31).

As pessoas “nem sempre fazem uma crítica sobre as próprias convicções instauradas, posições e, apesar de se considerarem isentxs de preconceitos, acham naturais determinadas desigualdades” (LEMES; FRANK, 2020, p. 145). A indiferença de Jotacê é uma representação de desprendimento e falta de engajamento aos problemas sociais à sua volta. Especialmente, porque geralmente tal posicionamento também reflete no corpo que o performa: alguém do sexo masculino e heterossexual.

As seguintes palavras pronunciadas por Kaká nos levam à reflexão sobre o pensamento hegemônico sobre a criança nascer (ou não) heterossexual ou ser influenciada a seguir determinada sexualidade:

[12] Paulo: Vocês acham que no caso de uma criança ver casais homoafetivos tendo algum tipo de afeto, seja pegar na mão na rua, ou beijar, pode influenciar na forma da criança sentir atração por outra pessoa [futuramente]?

Nanda: Não, eu acho que a criança já nasce com aquilo e desenvolve, ela sabe ou não. Se fosse assim...

Kaká: Eu vou citar um programa que passava na televisão e meus pais não gostavam que eu assistisse [...] porque já apareceu uma parte que acho que eles viram dois homens se beijando, [...] e eles pensaram que ia me influenciar por causa daquilo lá. Mas, eu acho que não tem nada a ver, porque eu não me transformei nisso, por causa de programa nenhum. Eu só senti. Não teve nada de... Ah, eu vi um programa e me transformei diferente. Eu acho que é porque... eu comecei a sentir uma coisa diferente.

Paulo: Você não se transformou nisso o que? [risos]

Geo: Homossexual, Kaká?

Kaká: É gente, é isso. Eu não nasci desse jeito. Com meninas desde criança, nunca senti nada não.

Paulo: As pessoas têm dificuldade em falar a palavra, “não nasci desse jeito”, fica parecendo que “não nasci doente”. Não dá essa impressão, pessoal, de que é uma coisa ruim? Eu sei que não é sua intenção, por isso que eu estou insistindo. Você não nasceu de que jeito?

Kaká: *Não nasci gay.* Não nasci desse jeito. Só comecei a sentir, mas nunca senti vontade de namorar uma menina.

Paulo: Então, você acha que isso não influencia...

Kaká: Não influencia. Eu não me influenciei por causa de um programa.

Mari: Se fosse assim, por exemplo, um monte de novela, homem beijando mulher... [...]

Dressa: Então, se um adolescente, que se considera homossexual, ver um casal hétero beijando, ele vai querer voltar a ser hétero?

(E3D5, 2021)

Importa neste momento compreender que construções de gênero e sexualidade fazem parte do dia a dia de toda a sociedade. “O fato é que as pessoas exprimem as respectivas opiniões com base em sua formação, provenientes de contexto familiar, midiático ou institucionalizados, das quais fazem parte” (LEMES; FRANK, 2020, p. 145). Geralmente não buscam compreender a outra pessoa que vive a experiência.

Em alguns momentos ao falarem sobre (homos)sexualidade, alguns/algumas alunos/as hesitaram em falar as palavras adequadas – gay, lésbica, homossexual, etc. -, para usarem pronomes demonstrativos: isso, aquilo. Destaco aqui, as falas de Kaká, no trecho [12], Clara, trecho [01] dentre outros/as. Eles/Elas querem expressar sua opinião, mas parecem estar acanhados/as ao falarem sobre o assunto, como fosse necessário evitar usar palavras deslegitimadas. A esse respeito, vale salientar, com base em Louro (2019, p. 36) que “todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou motivo de escândalo”.

Faço um levante também às falas de Kaká nos trechos [12], em que ele diz que não nasceu gay, e [02], no início desse tópico, em que ele diz que não nasceu hétero. Por intermédio desses discursos, podemos perceber a escola como um ambiente proeminente na re/construção de identidades, constituindo sujeitos sociais, a partir dos contextos institucionais (OLIVEIRA, PEREIRA, 2017). Portanto, reconheço como importantíssima a oportunidade de fala dada aos/ às participantes. Kaká, por

exemplo, pôde falar sobre suas vivências, sem a preocupação da discriminação ou preconceito velado, neste momento de roda de conversa.

O contexto de ambas as falas demonstra que a orientação sexual de Kaká é ainda uma área que vivencia certos conflitos, porém ele demonstra gostar de meninos. Kaká é um garoto muito tímido e, por suas falas, sua família nuclear parece ser rígida sobre assuntos de sexualidade, o que se demonstra no trecho [34], como veremos mais adiante, em que seu pai aceita, mas não concorda com assuntos de diversidade sexual.

“As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2019, p. 33). Kaká parece encontrar, naquele momento, um lugar de tranquilidade, onde ele pode falar sobre seus desejos, sem que a sombra do medo da não aceitação se apresente. Isso é a potência da promoção de espaços de fala em educação linguística crítica: legitimar, transformar, trazer a existência. Apesar da timidez, ele expõe sua opinião e seus anseios, o que talvez não conseguiria fazer em outros lugares. No entanto, sabemos que “cabe a cada um de nós seguir, ao longo da vida, um determinado caminho no território dos gêneros e da sexualidade” (LOURO, 2010, p. 205).

Os três trechos seguintes, retirados da obra em análise, nos mostram Gabriel, um garoto que, no início da estória, era amigo de Henrique, mas que no desenrolar do enredo, passou a não concordar com as ações do amigo e se aproximou de Luísa. Gabriel quis conhecer melhor a família de Luísa, desagradando sua tia Sofia, que morava no mesmo prédio da garota e não escondia que desgostava de Otávio e Valmir, por serem um casal. No final da história, Gabriel se mostra confuso quanto aos seus desejos em estar próximo de meninos ou meninas.

[F]

- Será que eu sou gay, Luísa? [perguntou Gabriel]
(VFSN, 2015, p. 124)

[...]

Só porque tenho pais gays ele acha que sou capaz de descobrir quando uma pessoa é ou não? Isso não existe. [...] Na verdade, não escolhemos absolutamente nada quando viemos a este mundo: cor,

país, família, como iríamos escolher de quem a gente vai gostar? Um absurdo!

(Luísa, VFSN, 2015, p.125-126)

[...]

Cansei de ficar só lendo sobre isso na internet. Tem sites que só fazem gozação, outros até tentam ser sérios, mas eles falam de umas coisas complicadas.

Não sei se gosto de tudo que eles escrevem, nem sei se sou daquele jeito. LGBT, LGBTT, tem tanta sigla [...] de repente é uma fase. [...]

Mas, se for, está demorando para passar. [...]

Mas o que eu quero?

(Gabriel, VFSN, 2015, p. 132-134)

As falas de Gabriel, em sua narrativa, mostram as particularidades de um adolescente qualquer que passa por momentos de dúvidas, típicas de sua idade, assim como dos/das participantes da pesquisa-ação. A interação, no trecho [13], faz referência à narrativa de Gabriel:

[13] Clara: Eu acho que, a maioria das pessoas, eu tenho certeza que já duvidou alguma vez, “Hum, será que eu sou, será que eu não sou?” todo mundo já pensou isso

[Jotacê balançou a cabeça afirmativamente]. [...]

Clara: A gente fica, “Será que eu sou, será que não sou?” [...]

Paulo: Nanda, você acha que isso é uma fase?

Nanda: Não sei. Poderia ser uma fase, ou algo permanente. Só o tempo poderia dizer isso pra ele.

Paulo: Será que adultos também tem essas dúvidas?

Geo: Depende. Tem muita gente que fala que é modinha, bi-modinha, bi-festinha... Só dá um selinho na amiga e já sai falando que é gay. Se a pessoa estiver realmente confusa, ou alguma coisa assim, pode ser que seja realmente homossexual. [...] Ou até mesmo, uma pessoa não sabe diferenciar uma conexão de amizade com gostar fisicamente.

Clara: Uma curiosidade, todo mundo tem...

Jotacê: Curiosidade, todo mundo tem, não vou mentir não.

Dressa: Você já teve?

Jotacê: Já, eu pensei: Mano, será que se eu beijar um cara eu gosto? Só fazer um teste. [risos de alguns colegas]

[...]

(E3D5, 2021)

“Sua juventude ou adolescência e as condições particulares de sua existência talvez nos levem a pensar, mais facilmente, na possibilidade de incertezas ou de turbulências em um processo de construção identitária” (LOURO, 2010, p. 211). As afirmações de Clara e Jotacê de que toda pessoa em algum momento já se

perguntou se realmente gosta de outra do sexo oposto ou do mesmo sexo vem ao encontro das falas do autor e da autora que vimos anteriormente (WEEKS, 2019; LOURO, 2019) de que gênero e sexualidade são construções sociais, históricas e culturais, assim, também, como as identidades são construídas socio-culturalmente.

“Ideologias, crenças, representações, discursos não nascem com as pessoas, são valores perpassados de maneira social, histórica e (re)construídos nas práticas sociais que envolvem relações de poder” (OLIVEIRA, 2014, p. 35). Outras duas citações reforçam as alegações do autor: “a produção das identidades sexuais e de gênero que se dá ao longo de toda a existência dos sujeitos (de todos os sujeitos) nada tem de harmoniosa e estável” (LOURO, 2010, p. 211).

Sentimentos e desejos podem estar profundamente entranhados e podem estruturar as possibilidades individuais. As identidades, entretanto, podem ser escolhidas, e, no mundo moderno, com sua preocupação com a sexualidade “verdadeira”, a escolha é muitas vezes altamente política (WEEKS, 2019, p. 92).

Refletindo sobre as premissas dos autores e da autora acima, fica ainda mais evidente, nas falas de Clara e Jotacê, que a produção das identidades sexuais ocorre durante toda a vida, e elas são reforçadas ou negadas por meio das relações de poder e resistência, a depender das identificações que cada pessoa desenvolve, por meio de seus desejos e interesses. O posicionamento discursivo, que nos leva a uma suposta identidade de gênero, pode ser forjado conforme os interlocutores e situação de produção, e neste caso pode ou não se mesclar à orientação sexual.

Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares, anormais. (LOURO, 2019, p. 19).

Nos empenhamos em fixar uma identidade, criando a afirmação de que aquilo que somos agora é, de fato, aquilo que sempre fomos (LOURO, 2019). Essas buscas pela identidade fixa produzem em alguns o conformismo e/ ou a resistência.

No próximo trecho, narro um pouco da minha própria história de vida, sobre minhas dúvidas, em alusão a Gabriel, no trecho [F]. Falei sobre meus interesses inconstantes, o que torna minhas identidades conflitantes e transitórias:

[14] Paulo: No começo, eu tinha essa curiosidade [...] Eu gostava de meninas, namorei com algumas, mas tinha curiosidade com meninos também. Daí, eu comecei a me relacionar com alguns caras. Houve um tempo que eu só me relacionava com caras. Até eu me interessar por uma mulher que é com quem eu estou hoje, de chegar a casar com ela. [...] Por isso, eu digo pra vocês que a gente vive essa dúvida também quando é adulto, essas mudanças de identidade... Eu não tenho identidade fixa. Hoje, eu penso de uma forma, amanhã eu posso pensar de uma forma completamente diferente. Você pode mudar completamente o entendimento sobre tudo isso daqui cinco ou dez anos, de acordo com as coisas que você vai buscar conhecer. [...] É a questão do interesse. Se eu me interessar mais por abrir a mente, tentar entender as outras pessoas, obviamente, eu não preciso me tornar um homossexual, ou um negro ou uma mulher pra poder entender sobre a vida dessas pessoas. É claro que eu não estou na pele delas, mas eu posso entender. [...] As identidades são mutáveis. [...] Não se desesperem pra achar que vocês têm de ter uma identidade fixa agora, não.

(E3D5, 2021)

As identidades de gênero e de raça são também produzidas de acordo com a necessidade de identificar e qualificar o ser humano para estabelecer relações de poder, criar hierarquias e noções coercitivas abstratas e concretas de superioridade e inferioridade, por meio da história, cultura, economia e política. Nas palavras de Louro (2019, p. 39), “nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual, e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual” Com base nessa afirmação da autora, a seguir trataremos de aspectos envolvendo raça sob uma identidade cultural política e social criada para desenvolver a soberania colonial (-ismo e -idade), entre europeus sobre os não-europeus (ou seja, o resto do mundo) e suas peculiaridades no território brasileiro.

4.2 Problematizações sobre raça e negritude

Ao tratar sobre raça, o autor do livro em análise mostra, através de uma narrativa da personagem Luísa, o momento em que ela estava chegando da escola ao prédio onde morava. Pegando o elevador de serviço, que já estava disponível para chegar ao seu andar, a seguinte cena se cria:

[G]

Dentro dele, uma senhora bem vestida, excessivamente perfumada, me olhou de cima a baixo.

- Bom dia - falei ao entrar.

Silêncio total. A mulher, então, sorriu e perguntou:

- Sua mãe trabalha aqui? [...]

- Por quê?

Feliz com o interesse, ela respondeu:

- Acabei de me mudar para cá e estou precisando de uma empregada nova, quem sabe se sua mãe não poderia me indicar uma, não é?

O "não é?" me soou bastante conclusivo, como se toda aquela situação tivesse apenas uma única resposta.

(Luísa, VFSN, 2015, p.9-10)

Antes de continuarmos a sequência de falas dos/as participantes, é importante contextualizar quem é a senhora do elevador. Dona Sofia é uma nova moradora no prédio onde moram Luísa e seus pais. A mulher está sempre insatisfeita com todas as ações do síndico, Valmir. Sua primeira demonstração de preconceito envolve classe, raça e gênero, deduzindo que Luísa fosse filha de uma funcionária doméstica pelo fato de ser negra.

[15] Biel: Só por ela (Luísa) ser uma menina negra aquela mulher tem um sentimento meio racista, preconceituoso, e que a mãe dela ia ser uma empregada. Não podia ser uma professora ou ter uma profissão de nível mais alto. Só por causa que a cor da pele [...] a mulher viu aquilo ali, falou: "Estou procurando empregada" e falou que a mãe dela pudesse ser.

Paulo: Além da fala daquela mulher, vocês perceberam no texto, alguma coisa mais que indicava essa questão de raça ou de classe social?

Mari: o elevador.

Carol: Por ter dois tipos de elevador [social e de serviço].

Paulo: [...] realmente, até o pai da Luísa chama lá de elevador da segregação, né? Segregação significa separação, apartamento. Ou seja, está separando as pessoas por classe social [...]

Quim: A dona Sofia, quando ela entrou lá no elevador, ela pensou que a Luísa era só tipo uma filha de uma empregada por causa de ela ser negra.

Paulo: O fato de estar naquele elevador não dizia nada, né? Porque a própria dona Sofia que era uma moradora e uma pessoa muito chique estava lá.

Carol: É isso que eu ia perguntar, o que que ela estava fazendo lá? [rindo]

Paulo: O fato de estar no elevador de serviço não indicava que era um funcionário ou um morador, mas o fato principal foi a cor da Luísa né?

(E3D4, 2021)

Miranda e Riascos (2016), ao tratarem do preconceito de raça na pedagogia decolonial, afirmam que “o preconceito racial é parte integrante do sistema ideológico do grupo branco e contribui para manutenção do *status quo*, nas relações entre os elementos brancos e os que foram representados como ‘de cor’” (p. 562). As autoras salientam, ainda, a necessidade de se problematizar essa “ideologia à brasileira de subalternização dos segmentos fenotipicamente distantes do ‘tipo ideal de europeu’” (MIRANDA, RIASCOS, 2016, p. 562)

Outrossim, Quijano (2005) afirma que, sob uma perspectiva da ideia de raças, novas identidades históricas foram sendo (re)construídas, associando-as à natureza de papéis na divisão, estrutura e controle global de trabalho. Ao longo do período colonial - e pós-colonial agora – sob o domínio da colonialidade, raça e divisão de trabalho estão sendo estruturalmente associados, impondo uma divisão racial de trabalho. O período colonial compreende o período histórico em que os países colonizadores tinham domínio político de seus territórios colonizados. Já a colonialidade tem a ver com as relações de poder sob o domínio de países europeus e dos Estados Unidos, impondo seus valores binaristas que coexistem desde os tempos coloniais (MEOTTI, OLIVEIRA, 2017).

Segundo Meotti e Oliveira (2017, p. 109), “a perspectiva crítica utiliza como estratégia o questionamento das relações de poder através de práticas discursivas de construção de sentidos”. Podemos perceber que ao ser comentado o fato de Sofia também estar no elevador, Carol também se questionou sobre isso. A estruturação do preconceito de Sofia, por ver uma menina negra dentro de um elevador de serviço, se mostra no fato de que Sofia também estava dentro do mesmo elevador, o que indicava que o elevador de serviço era frequentado não apenas por funcionários daquele prédio, mas também por moradores.

No trecho a seguir, Luísa demonstra ter criado certa resistência a comentários destrutivos feitos por pessoas preconceituosas, como podemos notar no trecho [H]:

[H]

Depois de já ter vivido alguns momentos parecidos como aquele, de preconceito velado, em que as pessoas tentam fingir que eu não sou negra, como se isso as

tornasse simpáticas, eu já havia desenvolvido uma série de respostas para cada um daqueles “climas”.

(Luísa, VFSN, 2015, p.10)

A partir da leitura do trecho [H], questionei aos/às alunos/as qual sua autoclassificação de raça/cor:

[16] Paulo: Aqui nós temos algumas pessoas que são negras, né? [...] O IBGE vai classificar da seguinte forma: O Brasil tem [...] cinco diferenciações de raça/ cor: indígena; branco; pardo e preto [pardo e preto estão inseridos na raça negra]; e também o amarelo, que é o asiático. Suponhamos... Você se considera como?

Duda: Parda. [...]

Clara: Parda

Rai: Negra.

Quim: Pardo, indígena.

Carol: Branca

Kari: Branca

Kaká: Pardo

Tatá: Branca

Nanda: Parda

Jotacê: Sei não.

Paulo: Aqui no Brasil a cor é definida por autodeclaração, você que sente branco, preto [...]

Jotacê: Tem a opção “Não me importo com isso?” [...] [espanto de alguns/algumas]

Paulo: Existe a classificação. Qual seria a sua classificação?

Jotacê: Moreno. [...]

Batista: Branco.

Biel: Branco

Mavi: Negra. [...]

Dressa: Eu que tenho que falar? Eu não sei.

Geo: Eu creio que parda.

Mari: branca.

[...]

Paulo: Sete pessoas aqui da sala se autodeclararam brancas, e todos os outros que se autodeclararam foram em pardos ou pretos, no caso, né? Vocês sabiam que a definição, dentro do IBGE, de pessoas negras engloba tanto pardos quanto pretos? Então aqui a gente teria sete pessoas brancas, e todas as outras seriam negras. [...]

(E3D4, 2021)

Ressalto que, durante a nossa conversa, no trecho [16], eu me autodeclarei branco. Ademais, expliquei aos discentes que, apesar de se autodeclarar moreno, Jotacê estaria incluído no grupo de pessoas negras, pois o próprio IBGE redireciona morenos à categoria de pardos. Dressa que, apesar de ter cabelos louros e pele clara, preferiu não se autodeclarar, não foi inserida a nenhum grupo de raça/cor.

Para Lemes e Frank (2020, p. 146), “há algumas práticas discursivas que circulam cotidianamente em nossa vida social e que, se não as problematizarmos, estaremos contribuindo para reforça-las”. No trecho [16], ao ser questionado sobre sua autodeclaração de raça/cor, Jotacê disse não saber. Porém, ao ser novamente questionado, deu uma resposta contundente: “Existe a opção não me importo?” Finalmente, na terceira vez questionado se classificou como ‘moreno’.

Se a categoria morena fosse incluída na classificação, a linha entre brancos e não brancos – essencialmente pretos e pardos – se deslocaria, pois é uma categoria composta de brancos, pardos e mesmo pretos. Morena é tanto uma categoria de negação da negritude quanto a que caracteriza o indivíduo branco bronzeado; há morenos que jamais serão objeto de discriminação racial e aqueles que provavelmente serão. (OSÓRIO, 2013, p. 97)

Talvez a ideia de Jotacê ao se mostrar indiferente às normatizações de raça/cor seja, de fato, porque ele não se importa com tais definições. Ao mesmo tempo, a negação em falar e/ ou problematizar o assunto traz a falsa impressão de que não existe o preconceito racial, de sexo e gênero na nação, abafando o preconceito velado que impera na cultura brasileira (MELO; MOITA LOPES, 2015).

Jotacê resistiu em se classificar e, mesmo após eu ter explicado sobre as classificações utilizadas pelo IBGE, preferiu se definir por uma categoria que não é oficialmente usada, mas que muitas pessoas se autodeclaram. A persistência de Jotacê em não compreender a importância atual nas classificações de raça/cor reifica a percepção de que:

Afastar o indivíduo da consciência coletiva de grupo faz parte do mecanismo da ideologia branca dominante para fragmentar a realidade, assim como para fazer com que os indivíduos aceitem facilmente viver a mentira de uma sociedade não-racista e na qual não importa a cor. (IMBERNÓN, 2000, p. 102)

A ingênua negação de autoclassificação nos diz muito mais do que parece. Segundo Nascimento e Fonseca (2013) “as pessoas que se autoclassificam como morenas, de forma espontânea, elegeram a categoria pardo na autoclassificação fechada como alternativa mais recorrente” (p. 67), que é um tom de pele mais claro, mas que também está inserido na raça negra.

Para Freire (2021a), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p. 29). Os posicionamentos de Jotacê demonstram ainda mais sobre sua não neutralidade, tanto no trecho [16] como no trecho [12]. Aqui, ele diz não se importar com a cor da pele das pessoas. No trecho [31], ele diz que não é necessário apoiar os movimentos antirracista e anti-homofobia, precisa apenas não ser racista, nem homofóbico. Ser/Estar neutro, convenhamos, é colaborar para a manutenção de práticas conservadoras, essencialistas e rígidas (OLIVEIRA et al, 2017), mais do que isso, mostra a indiferença diante do massacre das minorias.

O sentido atribuído à raça nos tempos modernos não era reconhecido antes da colonização americana. Entende-se que as definições criadas em cerco europeu tinham a função primordial de classificar as pessoas em superiores (aqueles de sangue europeu) e inferiores (aqueles não-europeus, entenda-se, não-brancos). O termo europeu, que antes tinha o objetivo de indicar origem geográfica, adquiriu nova identidade, com conceito racial.

As relações raciais e sociais – entre europeus e não europeus – se configuravam sob as relações de dominação. Sendo assim, associadas hierarquicamente a seus lugares sociais correspondentes. “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação básica de população” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nas posições de dominação, em que o conquistador/ dominador é superior ao/à conquistado/a dominado/a, a Europa colonizadora, como nova identidade, conduziu o resto do mundo à perspectiva eurocêntrica do modo de vida em geral. Consequentemente, estabeleceu a naturalização da sua ideia de raça como requisito para as relações coloniais entre europeus e não-europeus, o que legitimou a concepção de superioridade/ inferioridade nas relações entre conquistador/conquistados/as (QUIJANO, 2005).

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América, encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. [...] Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos [...]. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*. [...] Sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que

raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (QUIJANO, 2005, p. 127. Grifos do autor).

Dessa forma, os povos conquistados foram, hierarquicamente, colocados numa situação de subalternidade e inferioridade, assim também, todos os seus conhecimentos cultural, político, matemático, científico e de sistemas de produção, além de seus traços fenotípicos. Contudo, a classificação de raça e cor tornou-se o principal critério em níveis da população no mundo moderno, determinando lugares e papéis na estrutura da sociedade colonial, partindo do modelo classificatório branco – superior, europeu – para os demais – não-branco/ não-europeu.

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante [os brancos/ europeus], foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos [...] somaram-se a índios, negros, mestiços (QUIJANO, 2005, p. 119).

O poder hegemônico, com suas sutilezas, agia para a perpetuação da ordem social vigente. Assim, o projeto de poder e dominação das influências europeias não findou, dando início a um novo processo hegemônico heteronormativo, chamado de colonialidade. Neste mesmo período, do fim do século XIX, inseria-se no Brasil o conceito de raça, que “procurava dar uma orientação científica aos estudos sobre a cultura brasileira, propondo, ao mesmo tempo, um programa de desenvolvimento político para a nação pós-escravista” (GUIMARÃES, 2011, p. 265). A teoria das raças tinha a motivação política de induzir que o processo de miscigenação entre povos europeus, africanos e indígenas resultasse num povo homogêneo, o latino.

Os programas de imigração da população europeia para o Brasil, impulsionada pelo Estado, tinham como objetivo substituir a mão-de-obra anterior (trabalho escravo) pela assalariada. O Brasil recebeu milhares de imigrantes europeus/ias, especialmente italianos/as e alemães/ãs, que chegaram com novas técnicas de produção agrícola. A teoria das raças somada ao processo de imigração europeia para o Brasil ficou conhecida como embranquecimento. (GUIMARÃES, 2011)

O Brasil é, sem sombra de dúvidas, um dos países mais multiétnicos em sua formação populacional, conhecido mundialmente por sua diversidade cultural,

social, econômica e racial. Por causa dessa diversidade, criou-se, desde a abolição da escravidão, em 1888 e início da República, em 1889, o Mito da Democracia racial.

É muito difícil, em nossos dias, reconstruir e interpretar com objetividade as disposições que orientaram os ajustamentos raciais dos 'brancos', durante a fase de consolidação da ordem social competitiva [no Brasil. Contudo,] em nenhum ponto ou momento o 'homem de cor' chegou a ameaçar seja a posição do 'homem branco' na estrutura de poder da sociedade inclusiva, seja a respeitabilidade e a exclusividade de seu estilo de vida" (FERNANDES, 2008, p. 304)

Para que se prevenissem conflitos raciais, normas jurídico-políticas foram estabelecidas, com o entendimento de que as pessoas eram iguais e que, dessa maneira, deveriam ser tratadas de igual modo. Entretanto, as pessoas negras viram-se libertas da condição de escravizadas, porém continuaram em situação desesperadora, pois, apesar de livres, estavam desprovidas de dinheiro, alimento, moradia, trabalho, educação e saúde

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da 'população de cor', fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro [...] na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais (FERNANDES, 2008, p. 309)

Dessa forma, a comunidade negra, recém-liberta, ficou totalmente desassistida pelo Estado, pela Igreja e por qualquer outra instituição, o que a condicionava a uma invisível e eterna servidão disfarçada de igualdade de direitos, o que a empurrou para a margem das cidades, formando as favelas, principalmente nas grandes cidades brasileiras.

Atualmente, o mito da democracia racial está em pleno vigor. Jotacê demonstrou ter consigo a compreensão de que é real a democracia racial. Seu argumento é que não faz diferença ou não é importante se a pessoa é branca ou não-branca. Contudo, essa classificação se faz muito mais necessária, especialmente por conta da luta de igualdade de direitos que continua a ser solapada de forma sorrateira na sociedade brasileira.

Conforme veremos no trecho [17], a seguir, alguns/mas participantes afirmaram que houve receio de seus/suas colegas em se autodeclararem pela raça/cor branca, pois tal afirmação poderia soar como racista.

[17] Biel: Ninguém queria falar branco, porque se falasse branco, ia sair como racista. É ou não é? [...] Todo mundo estava com isso na cabeça.

Mari: Você está falando de você!

Dressa: Ele tá falando dele mesmo como se fosse racismo reverso.

Mari: Eu estou fazendo racismo comigo hein, eu sou branca.

Biel: Não, não é nesse sentido que eu estou falando, é que todo mundo chegar aqui e a pessoa da cor assim, “ah, não sei!” ué! Não é possível, uai. [...] a pessoa não dá conta de se auto classificar.

(E3D4, 2021)

A pedagogia decolonial proposta por Walsh (2013) propõe, por meio da educação, desestruturar o que Quijano (2005) nomeia de colonialidade do poder, “uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços borrando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (p. 11). Para tanto, é necessário “desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García” (p. 12).

Na Pedagogia Decolonial, Walsh (2013) faz uma relação do que o francês Frantz Fanon (2008) descreveu de problema colonial e luta decolonial de libertação e humanização, e do que Paulo Freire (2021b) problematizou, no meio pedagógico, acerca da opressão das classes pobres e excluídas. É importante salientar que Walsh (2013), ao tratar do tema, prefere usar o termo decolonialidade – que seria resistência e insurgência ao domínio – em contraponto a descolonialidade – que remete ao pensamento de simplesmente desfazer-se da dominação colonizadora.

No trecho [18], fiz o seguinte questionamento a duas alunas que se autodeclararam pardas:

[18] Paulo: O Brasil historicamente quer embranquecer a população, então a pessoa, para não se dizer preta, foi criada uma subcategoria, onde ela não é branca, mas ela também não é preta. Ela é parda. Só que por ela ser parda, ela é considerada uma pessoa não branca, ela é considerada negra.

Mari: Ah, então por que que já não fala negra, né?

Paulo: Porque muita gente não ia se autodeclarar negro. Você acredita que você é negra? [apontando para Duda] [...]

Duda: Não.

Paulo: E você, Clara?

Clara: Também não.

Paulo: Por quê? Por que elas não têm a cor de pele tão escura quanto a Mavi ou a Rai, que se declararam pretas. [...] Eu também me considero pardo. Então, eu entro na categoria de pessoas negras. A definição então é: preto ou pardo são cores. Vocês se autodefiniram em questão de cor. E essas duas cores são colocadas na categoria de raça negra. Então, a gente seria sete brancos e restante da sala todos negros, hoje chamados de afrodescendentes. [com exceção de Dressa que não quis se autodeclarar]

(E3D4, 2021)

Segundo Fernandes (2008), a nova democracia brasileira, que proporcionava tratamento igualitário ao/a negro/a, abraçava “a dupla presunção de que agitar certas questões só serviria para ‘prejudicar o negro’ e ‘quebrar a paz social’” (p. 307). Sendo assim, ainda que as prerrogativas sociais fossem garantidas por sua nova condição jurídico-política, o/a negro/a era aceito/a na sociedade livre, com restrições, pois a pessoa negra não se adestrava, para poder competir por um posto de trabalho. “Infelizmente, como no passado a igualdade perante Deus não proscovia a escravidão, no presente, a igualdade perante a Lei só iria fortalecer a hegemonia do ‘homem branco’” (p. 310)

Esses fatores concorreram para:

difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas: 1° - a ideia de que, ‘o negro não tem problemas no Brasil’; 2° - a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro, ‘não existem distinções raciais entre nós’; 3° - a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos [...]; 4° a ideia de que ‘o preto está satisfeito’ com sua condição social e estilo de vida [...]; 5° a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao ‘negro’ excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família etc., imperantes na ‘população de cor’, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas. (FERNANDES, 2008, p. 312)

O mito da democracia racial, então, gerou um entendimento generalizado de que a incapacidade competitiva do/a negro/a em relação ao/a branco/a, nas áreas social, política e econômica, era culpa do/a próprio/a negro/a, o que isentava a

branquitude de qualquer “obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva” (FERNANDES, 2008, p. 310).

No trecho [19], Jotacê faz um apontamento importante sobre o fato de pessoas brancas afrodescendentes se declararem negras:

[19] Jotacê: Isso de se declarar de tal cor, não concordo, não. Não faz sentido. Por exemplo, ela [Mari] não tem como ela se declarar negra.

Mari: E se minha avó for indígena, eu posso dizer que sou indígena? Por exemplo, eu sou branca. Aí, minha avó é indígena [...] eu posso me declarar indígena?

Jotacê: Sim. Mas não negra.

Mari: Se declarar negro, ou não, acho que não é necessariamente pela cor.

Rai: Acho que não se declarar negra no caso, traços de negritude, entendeu?, não negra.[...]

Geo: Uma vez, quando eu estava no médico, tinha uma mulher que ela era da cor da Gaby [que é negra de tom de pele mais claro], um pouco mais escura e aí ela foi se classificar como uma pessoa negra, e aí, a enfermeira ficou, “não, você é branquinha”, não deixou a pessoa se classificar como uma pessoa preta, como ela se considerava, a própria enfermeira foi lá e marcou que ela era branca.

(E3D4, 2021)

Os/As discentes foram instigados/as ao tema no intuito de perceberem seus corpos político-sociais. Ao que podemos notar, esta é a primeira vez que a maioria dos/as alunos/as significa seus corpos em cores, especialmente aqueles/as que estavam em dúvida em se declararem brancos/as ou pardos/as.

Batista tem o tom de pelo mais escuro, além de traços fenótipos, como o cabelo crespo e a narina larga, típicos de pessoas afrodescendentes, no entanto, se autodeclarou branco, enquanto Clara, Nanda, Geo e Duda, que têm tons de pele mais claros do que Batista, se autodeclararam pardas. Dressa é uma garota loira, com tom de pele bem clarinha. Ainda assim, ao ser questionada sobre sua autodeclaração de raça/cor, afirmou que não sabia sua classificação. Essas declarações estão expostas no trecho 16 e no quadro de informações sobre os/as participantes.

A conversa entre Jotacê, Mari e Rai é, sem sombra de dúvidas, um questionamento que todos/as já se fizeram algum dia. “Como podemos nos classificar por raça apenas pela cor?” Rai entende que a pessoa pode ter traços de negritude, mas não necessariamente se entender como negra, se o tom da pele for branco, como o de Mari.

De fato, a complexidade em estabelecer categorias de raça apenas pela cor é algo insuficiente para estabelecer divisão étnico-racial. Porém, no Brasil, o que leva as pessoas a se autodeclararem brancas, negras, pardas é mais a questão da cor de pele do que qualquer outra característica fenotípica. As pessoas que se consideram amarelas e indígenas ainda se apegam a questões culturais para isso. Todavia, o processo de miscigenação e embranquecimento da população leva, hoje, muitas pessoas a nem mesmo saberem e se identificarem étnico-racialmente.

Segundo Nascimento e Fonseca (2013), as categorias étnico-raciais utilizadas no IBGE buscam estabelecer classificações de identificação e diferença pelas linhas de cor produzidas no país. Essas fronteiras de cor procuram definir possibilidades de pertencimento a determinado grupo social por cor no Brasil. O IBGE relaciona raça e cultura, utilizando a cor como elo de ligação entre elas.

Por ser utilizado como um conector discursivo entre raça e cultura, o termo cor se tornou fundamental para o sistema classificatório do IBGE. “É a partir do questionamento a respeito da cor ou raça que se pretende alcançar as informações relativas à identidade étnico-racial da população entrevistada” (NASCIMENTO; FONSECA, 2013, p. 54).

A socióloga e o antropólogo entendem que a classificação ditada pelas cores tem, ao longo do tempo, desvinculado origens africanas e indígenas de parte da população nacional, diminuindo o sentimento de pertencimento étnico-racial das pessoas com o ato de minimizar o potencial político na esfera sociopolítica. As cores têm recebido um valor simbólico e cultural expressivo por serem objetos de categorização e por terem a função social de estruturar categorias raciais.

A exata classificação dependeria de exames morfológicos que o leigo não poderia proceder. Até mesmo com relação aos amarelos, é difícil caracterizar o indivíduo como amarelo apenas em função de certos traços morfológicos, os quais permanecem até a 3^o ou 4^o gerações, mesmo quando há cruzamentos. Com relação ao branco, preto e pardo a dificuldade é ainda maior, pois o julgamento do pesquisador está relacionado com a ‘cultura’ regional. Possivelmente o indivíduo considerado como pardo no Rio Grande do Sul, seria considerado branco na Bahia. (REGUEIRA, 2004, p. 79 *apud* NASCIMENTO; FONSECA, 2013, p. 55)

Para desenvolver a compreensão acerca das classificações étnico-raciais de um país, Nascimento e Fonseca (2013) sugerem que nossos olhos se voltem para

outras nações e continentes e suas categorias. Dessa forma, poderemos notar que “há africanos brancos e europeus negros, bem como asiáticos e americanos que também estão situados nestas e em outras categorias sociais referenciadas pela cor da pele” (p.57).

As cores são socialmente politizadas e representantes de uma linha divisória simbólica entre negros e brancos, que é produzida socialmente. Todavia, a população brasileira a reconhece como algo natural que concebe a existência de um lugar de negro/a e outro de branco/a no país.

Além de gênero, sexualidade e raça, outra construção social tematizada na obra paradigmática, e também nas problematizações levantadas nas nossas rodas de conversa, são os arranjos familiares que serão discutidos no próximo eixo.

4.3 Problematizações sobre arranjos familiares

O território, que hoje ganha o nome de Brasil – além de outros países que compõem o continente americano – era, no período pré-colonização, ocupado por tribos centenárias, até mesmo milenares. Cada tribo tinha sua própria organização. Pessoas que adoravam/ veneravam deuses e divindades diversos, tarefas laborais distribuídas para seus componentes de maneira distinta da dos europeus, com uma diversidade cultural imensurável. Algumas tribos eram monogâmicas, outras, poligâmicas. Outras, ainda, comumente conviviam com relações homoafetivas entre seus membros, mulheres que cuidavam da agricultura etc. (ARISI; FERNANDES, 2017 *apud* SANCHES, 2017)

Porém, no processo missionário jesuíta e de colonização europeia, essas formas de organizações familiares foram tragicamente reprimidas como práticas (sexuais) imorais. Com o processo de catequização e “purificação” do território recém-conquistado, houve o que podemos chamar de “ferida colonial” (MIGNOLO, 2007), numa estruturação para as categorias e modelos coloniais, com a operação coerciva da heteronormatização e heterossexualização.

Com o exercício das colonizações, no continente americano, inicialmente com os navegadores portugueses, era comum que esses colonizadores – muitas vezes casados ou comprometidos – se relacionassem com mulheres nativas, numa relação de concubinato. Era algo condenável e imoral para a Igreja e a sociedade,

mas que se tornava totalmente irrelevante, dada a superioridade do homem branco, europeu e suas “escapadelas”.

De forma semelhante, no período escravagista, os proprietários de escravos, deitavam-se com suas servas, que se tornavam suas concubinas, e concebiam filhos que a sociedade e até mesmo o pai biológico e a família chamavam bastardos. Ainda que esses homens brancos fossem solteiros e dessem às suas amantes a carta de alforria, se viam impossibilitados de casarem-se com essas mulheres, pois tal enlace não era bem visto pela coletividade. Além disso, à pessoa negra não era permitida a entrada nos templos católicos, que detinham o poder de celebrar o matrimônio (TORRES; DESSEN, 2009). Podemos perceber assim que, mesmo na era colonial, havia arranjos familiares não nucleares, como neste caso, compostos apenas pela mãe e sua prole.

Malgrado o monopólio político, religioso, cultural e social assegurado à Igreja Católica e aos colonizadores europeus, a Diáspora Africana desencadeou transformação nos arranjos familiares. Pessoas de diversos locais do continente africano, com organizações familiares diversas, homens e mulheres que foram arrancados de seus/suas cônjuges e demais familiares consanguíneos/as e despejados/as como animais em terras brasileiras – especialmente, no ciclo do ouro e da agroexportação – formavam novas famílias não consanguíneas, também, através de novos/as filhos/as (com ou sem casamento).

Com a Lei áurea, o fim do Império, a Proclamação da República e a separação entre Estado e Igreja, no século XIX, foram criadas estratégias de políticas educacionais pela Igreja Católica, para que mantivesse sua influência sobre seus/suas fiéis. Os ensinamentos com forte aceção aos princípios eurocristãos fundamentavam-se na família nuclear, heteronormativa, patriarcal. Ou seja, o pai tinha e tem ainda o papel principal na família, com a presença notável da moralidade e controle sexual (TORRES, DESSEN, 2009).

A família é considerada a espinha dorsal de uma sociedade ética e desenvolvida. A família nuclear, que até pouco tempo era tida como a única forma de arranjo familiar, vem sendo achatada por outros arranjos familiares. O trecho [I] é uma amostra de que esses novos arranjos familiares legitimados, antigos em existência, mas novos em legitimação, causam estranhamento à sociedade hegemônica, com princípios eurocristãos:

[1]

- Meu filho, você quer mesmo bagunçar nossa família...

Foi isso que minha mãe me disse quando cheguei na casa dela há dez anos com a Luísa, minha filha.

- Só que, dessa vez, eu demorei menos para bagunçar, mãe - respondi. [...]

Hoje, vários anos depois, quando me lembro daquele primeiro dia em que levei Luísa para conhecer a avó, eu a vi, de fato, bagunçando a casa, andando pelos mesmos corredores que eu andei, sentando no chão onde tantas vezes brinquei sozinho.

Eu me reconheci nela inteiramente, minha filha construindo suas memórias e eu tomando parte daquilo tudo.

Que bom que a Luísa estava bagunçando a casa, a família e toda a minha vida.

(Otávio, VFSN, 2015, p.21)

A partir da leitura acima, os/as participantes opinaram sobre a monoparentalidade:

[20] Paulo: Na discussão sobre pai solo, vou lembrar da fala do Biel lá nos questionários, que uma pessoa solteira tem mais dificuldade de criar uma criança. E aí, qual é o entendimento que vocês têm sobre isso?

Jotacê: Faz sentido. Porque o trabalho que vai fazer: cuidar de uma criança pra duas pessoas, dá menos trabalho pra cada uma.

Carol: Eu acho que não.

Dressa: Seria por causa de educação, né? (?) assim sozinho, ter a responsabilidade de fazer todo papel por dois. [...]

Geo: Eu acho que não diminui a capacidade de uma pessoa solo cuidar de uma criança. [...] pode ser que duas pessoas atrapalham, pode ser que não.

Paulo: Pode ser que duas pessoas tenham menos capacidade de cuidar da criança do que uma, em alguns casos?

Carol: É que você tem que conviver com duas pessoas de duas personalidades diferentes, gostos diferentes, duas formas de criar diferentes. [...]

Geo: Às vezes, "ah, fica mais fácil porque pode dividir o trabalho entre duas pessoas", mas eu acho que vai mais da capacidade da pessoa, e também envolve muito amor, em relação, às vezes a pessoa não faz nem questão de cuidar, já a outra faz. Eu acho que daria mais trabalho se tiver uma pessoa que quer cuidar e outro que não, do que ter só uma pessoa para cuidar.

Quim: Tenho uma tia que viveu muito tempo mãe solteira, a filha dela virou engenheira e o filho dela virou piloto de avião. A vida inteira dela, ela trabalhou para os filhos dela, e hoje eles são bem de vida, mas na opinião dela, se ela tivesse um marido, um bom marido, seria melhor, mas no meu ponto de vista, eu olhando para eles, eles já são uma

família perfeita. Os dois filhos dela têm um bom emprego, uma boa vida e os três são unidos.

Paulo: A falta do pai nesse caso não atrapalhou na criação dos filhos, né?

Quim: Nem um pouco. Melhorou, porque quando ela teve os filhos dela, não era um bom marido, o pai deles. Eles se separaram.

(E3D4, 2021)

Falar em família nos remete a momentos de intimidade, cumplicidade, desavenças e consertos. Petzold (1996) mencionado por Faco e Melchiori (2009) cogita a definição de família como “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais” (p. 123). Devido à formação da cultura brasileira baseada, primordialmente, em princípios do cristianismo (católico) europeu, o modelo hegemônico de família que nos remete à mente é o da família nuclear, também chamada de família legítima, que é integrado por pai, mãe e filhos nascidos dentro do casamento oficial.

Apesar de vivermos em um país oficialmente laico, até os dias de hoje, a influência das Igrejas cristãs (não apenas a igreja católica, mas também, e com grande força, as evangélicas, tendo uma bancada de peso no Congresso Nacional) é muito forte sobre as decisões políticas socioculturais, como, por exemplo, quanto ao uso de contraceptivos e à proibição do aborto.

Segundo Torres e Dessen (2009), esse entendimento está atrelado e entranhado na nação brasileira, de modo que das sete Constituições Federais do Brasil, as seis primeiras constituições – 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 – davam o direito de serem chamadas famílias apenas àquelas constituídas por homem e mulher unidos por enlace oficial e sua prole concebida dentro do casamento.

O sistema familiar muda à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões interna e externa, fazendo que ela se modifique com a finalidade de assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial de seus membros. (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 122)

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) é que a concepção de família ganhou um novo entendimento, contemporâneo e um pouco mais próximo da realidade:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º § 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Na Carta Magna de 88, art. 226 e seus parágrafos, compreende-se o conceito de família como aquela composta por casamento oficial entre homem e mulher, com a oportunidade de constituição familiar por meio da união estável, entre homem e mulher, além da formação familiar composta por um dos pais e seus descendentes. Para Reis e Lopes (2016, p. 156), no entanto, “uma diferença não deve ser aniquilada por outra em decorrência de relações de poder, que venham a determinar qual diversidade será aceita ou não como valor universal”.

Destarte, somente a partir da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 é que o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou os efeitos da união homoafetiva à união estável. Com o advento do Novo Código Civil (CC/ 2002), filhos/as adotivos/as e/ ou concebidos/as fora do casamento passaram a ter direitos idênticos aos/às filhos/as nascidos/as dentro do matrimônio. Outrossim, o termo poder pátrio (atribuindo o poder de componente principal na família ao homem) foi suplantado por “poder familiar”, possibilitando direitos a novos arranjos familiares, especialmente nos quais a mulher é o componente principal que sustenta a família.

No trecho a seguir, relatei sobre um momento singular da minha vida, que foi o momento em que decidi ser pai por adoção.

[21] Paulo: Estou perguntando, porque [...] eu tenho um processo de adoção que eu montei em 2018. Naquela época eu era um cara solteiro. Então, meu processo é como pai solo. E muitas pessoas realmente falavam isso. [...] tenho uma amiga, e o dia que eu falei pra ela que meu processo tinha sido aprovado, foi em setembro de 2020, ela falou assim: “– Mas, tem certeza que você quer adotar sozinho?, porque vai te dar muito trabalho”, e ela estava grávida na época. [...] e eu falava pra ela: – Sim, eu tenho certeza, eu sei que vai dar trabalho e como pai solo eu vou ter umas demandas maiores e principalmente por isso eu queria adotar menino, porque eu acho que uma menina eu teria mais dificuldade ainda, mas sempre foi um desejo meu adotar, desde os dezesseis anos eu sempre disse que ia adotar uma criança,

ainda não chegou na minha fase de adotar porque isso é um processo muito longo. Existe a adoção a brasileira, no caso a Mavi passou por uma adoção a brasileira né, *nome composto*?

[Neste momento, Mavi fez uma correção quanto ao uso de seu nome, pois nos registros de nascimento e escolares seu nome é composto, mas ela usa o nome social simples. Ao final do processo de adoção, constará em seus documentos o nome simples]

Mavi: *Nome simples*. *Nome composto* é meu nome de antes.

Paulo: *Nome simples*. Vamos chamar só de *nome simples*, então. Como é a adoção a brasileira. [...] a lei não permite esse tipo de adoção.

(E3D4, 2021)

Como pesquisador e participante desta pesquisa-ação, tomei a liberdade de expor a meus/minhas alunos/as minhas personalidades, minhas expectativas enquanto professor e ser humano. “Quando professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35). Assumindo minha posição pessoal, política, meus pensamentos, anseios e dúvidas, faço um breve relato desse tema que faz parte de mim, como ser humano, com minhas identidades transeuntes e conflitantes.

O ser humano fala por intermédio da língua e de suas corporalidades, transmite seus pensamentos, anseios e dúvidas, além de contestar ou se apropriar de posições políticas variadas para questionar, (re)afirmar ou rearticular suas identidades (PESSOA; URZÉDA-FREITAS, 2017, p. 62)

Desde minha adolescência, eu sempre dizia que queria ser pai por adoção. Lembro-me que, em uma dessas vezes, minha mãe disse: “– Você vai fazer o que é certo, casar e ter filhos de verdade com sua mulher”. À época, eu não tinha condições psicológicas ou conhecimento suficiente para confrontá-la e lhe dizer que, mesmo sendo filho/a por adoção, não deixariam de ser meus/minhas filhos/as de verdade. Além disso, eu poderia ser pai solo, algo que até pouco tempo era ilegítimo aos olhos da sociedade, pois, em seus silenciamentos, a modalidade solo sempre existiu, especialmente a mãe solo.

Os anos se passaram e este desejo – de ser pai por adoção - adormeceu. Não tinha interesse em me casar, e entre um relacionamento e outro, sempre que eu contava da minha vontade de ser pai, eu ouvia de amigos/as ou parentes que “ter

filhos/as não é fácil”, que “ser pai não é brincadeira”, que “criar filho/a sozinho/a é muito complicado” etc. Com isso, sempre protelei essa vontade.

Aos 31 anos, decidi ser pai por adoção. Porém, não tinha ideia dos trâmites jurídicos necessários e também da morosidade de todo o processo. Ouvia muito falar sobre “adoção à brasileira”⁹, algo ilegal, no entanto, muito comum, ainda nos dias atuais. Prefiri iniciar da maneira correta. Por isso, me inscrevi como pretendente na Vara da Infância e Juventude, na Comarca Judiciária de Rubiataba-GO, no dia 06 de setembro de 2018. Por se tratar de um processo que envolve crianças e/ ou adolescentes, era sigiloso e necessitaria sempre de anuência ou manifestação do Ministério Público.

À época, eu estava solteiro. Continuei a ouvir comentários de “Parabéns, é lindo o ato de adotar, mas pensa bem, não é fácil”, “Tem certeza? Vai te dar muito trabalho, filho/a adotivo/a cresce revoltado/a”, “Será que seu/sua filho/a vai aceitar sua orientação sexual?”. À época desses discursos, me encontra bissexual e acabara de sair, naquele momento, de um relacionamento homoafetivo.

O que me deixou mais estarrecido, em todo o percurso processual, foi o questionário que integra a petição inicial do processo. Dentre as perguntas básicas estão: “O pretendente possui filhos?/ Que faixa etária pretende adotar?/ Qual sexo?/ Aceita grupos de irmãos? Até quantos?”. As outras perguntas me deixaram triste e pensativo, pois a verdade é que, quando se é genitor, não tem como escolher se a criança virá com deficiências ou doenças incuráveis etc., simplesmente se é pai e mãe de uma criança. Contudo, o/a pretendente à adoção pode, como se de frente a uma vitrine, optar por “aceitar” a criança com deficiência física, com doenças transmissíveis, ou com doenças incuráveis, como a AIDS. O/A pretendente pode, outrossim, optar pela cor/ raça e até mesmo pelo estado da federação de nascimento da criança/ adolescente, abrindo espaço para o racismo e a xenofobia.

Ao preencher meu questionário, coloquei que aceitava crianças com deficiências leves (surdez, física etc.) às quais eu tivesse condições financeiras de fornecer o necessário para a criança. Depois, preenchi que poderia adotar criança com doenças transmissíveis (como a AIDS, por exemplo). Não obstante, a advogada

⁹ Caracterizada pelo reconhecimento voluntário da maternidade/paternidade, pelo casal (ou apenas um dos cônjuges/companheiros) que simplesmente registra o menor como seu filho, fugindo das exigências legais pertinentes ao procedimento de adoção, desrespeitando assim as cautelas judiciais impostas pelo Estado, necessárias à proteção especial que deve recair sobre os interesses da criança (INTERNET,2021).

que contratei para iniciar o processo me orientou a não colocar tais possibilidades, uma vez que, após minha aprovação, eu poderia inseri-las, quando percebesse que tivesse segurança financeira para tal. Achei prudente no momento, mas, sempre que me lembro disso, a minha sensação é a de incapacidade, pois um pai daria a vida por seus/suas filhos/as, independentemente de suas condições físicas e financeiras.

Passei por todos os atos processuais, visita da junta psicossocial, formada por um psicólogo, uma assistente social e uma pedagoga. Dias depois, participei de um curso para adotantes, de três dias. Após todo o rito processual, fui aprovado para integrar o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), em 17 de agosto de 2020.

Ainda assim, depois de quase dois anos, agora preciso esperar que o contato do SNA, ou da Comarca, para iniciar algum contato com a criança, que só após alguns meses de conversa, depois convivência, poderá ser declarada minha ou não. Para os/as pretendentes, o caminho é longo, burocrático e enfadonho. Para as crianças que esperam por um lar, o caminho é ainda mais longo, fazendo com que muitas delas nem mesmo sejam adotadas. O mais duro desse caminho é que, muitas vezes, vem carregado de histórias de violência, fome, abusos psicológicos e/ ou sexuais etc.

No trecho [21] ocorreu um fato importantíssimo, pois a Mavi ainda tem, em seus registros de nascimento, o nome dos pais biológicos e seu nome composto. Seu processo de guarda e adoção iniciou em 2011 e só foi finalizado, segundo a discente, no mês de dezembro de 2021, com o novo registro de nascimento, com o nome dos pais adotivos e a mudança do nome (de composto para simples) e sobrenome.

Apesar de nos registros da escola, até 2021, constar o nome ainda colocado no momento de seu nascimento, Mavi sempre usa seu nome social (simples) nas atividades e avaliações. Contudo, os/as professores/as a costumam chamar pelo nome composto (da certidão de nascimento). Como eu não sou professor na turma, a chamei pelo nome dos registros. Ocorreu, então, que ela rebateu.

O nome é um direito de personalidade básico. Sendo assim, várias famílias buscam na justiça o direito de mudança nos nomes de seus/suas filhos/as que ainda estão sob guarda provisória, sendo que, no ano de 2021, através da Lei 15.617, no Rio Grande do Sul, foi garantido às crianças adotadas naquele estado o direito de terem seus nomes e sobrenomes trocados em documentos oficiais e instituições sociais – pelo nome afetivo e sobrenome dos adotantes –, ainda durante o período de

guarda provisória, que precede aos trâmites finais de adoção e que finaliza com a guarda definitiva e inserção dos nomes dos pais/mães adotivos/as nos documentos de identificação da criança adotada.

Porém, seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a norma geral vigente ainda é a de que o direito de mudança do nome da criança será dado apenas na decisão judicial de guarda definitiva, a partir da nova certidão de nascimento expedida (BRASIL, 1990).

Para podermos seguir com nossas discussões, li o seguinte trecho a respeito da convivência de Luísa e seus pais, Valmir e Otávio.

[J]

Os pais procuravam evitar o difícil convívio familiar que encontraram em suas famílias enquanto cresciam. Para estimular a convivência, a mesa era redonda e ninguém tinha lugar definido. Cada um podia se sentar onde bem entendesse; a rotina não era incentivada.

(VFSN, 2015, p.24)

Noutro momento das nossas conversas, a partir da leitura do trecho acima, alguns/algumas discentes contaram um pouco de como é a relação deles/as com seus pais e mães:

[22] Paulo: A Luísa fala de tudo e ela acha até cansativo falar de tudo com os pais. Vocês têm esse relacionamento assim tão íntimo com os pais de vocês? [...]

Clara: Agora, que eu estou começando.

Duda: Só com a minha mãe. Ela é muito mente aberta, então qualquer assunto pra ela, ela conversa de boa, sabe? Nenhum julgamento.

Paulo: Ela sabe se posicionar nas coisas que você tem pra falar sem te cortar, né? [...]

Duda: Isso.

Paulo: Você falou que agora que está começando. Por que? O que você acha que mudou?

Clara: Porque tinha o negócio de meu pai ser muito rígido. Lá em casa não tinha nem a liberdade de olhar no olho dele, que ele: “– Que que você olhando pra minha cara?”, inclusive eu tinha até medo de olhar na cara dele, porque, senão, eu apanhava. Aí, depois que ele morreu, lá casa nós ‘tudo juntou’. Aí, agora que eu estou começando assim me abrir mais com a minha mãe.

Paulo: Moram hoje, você, sua mãe e quem?

Clara: Minhas duas irmãs.

Paulo: Quim, você falou que também tem liberdade com sua mãe, né?

Quim: É, qualquer coisa a gente sempre conversa [...] meu pai também. Eles se posicionam, mas eu tenho um certo direito, tem limite,

mas eu tenho um certo direito pra expressar minha opinião, eles vão dizer se eu estou certo ou errado.

Paulo: Mas, a decisão final é deles?!

Quim: Sim. [...]

Mari: Eu tenho mais facilidade de conversar com minhas irmãs. Não tenho facilidade de conversar com meu pai. [...] Minha mãe entende um pouco, mas por mim ela esconde mais do que...

Carol: Ela vai muito na do meu pai.

Mari: Eu acho que ela acha muito errado, por exemplo, eu gostar de menina. Ela guarda muito, ela esconde muito, só que eu sei pela feição. [...]

Geo: Eu sou muito amiga da minha mãe, já tentei conversar com ela, faz mais ou menos um ano isso, em relação a minha sexualidade, de primeira ela não gostou muito, ela ignora aquele fato, finge que eu sou hétero. [...] Umas semanas atrás fui conversar com ela sobre isso, porque eu quero deixar bem claro, aí ela: “– outro dia”. Aí, eu perguntei: “– e meu pai?; Será que o meu pai é homofóbico?”, aí ela falou: “– aparentemente não, então não conversa com ele, porque senão ele vai te apoiar”, tipo, “deixa somente eu resolver essa situação”. Ela fica com medo de eu conversar com meu pai por medo de ele me apoiar e ir contra a opinião dela.

Mavi: Lá em casa também é muito dividido, porque quando eu criei coragem de chegar no meu pai e falar: “– eu sou!”, eles ficaram meio assim... depois minha mãe chegou em mim e falou que o importante de tudo é amar a pessoa [...] Só que para minha mãe, por exemplo, a Geo é... “– Está certo, ela tem que ser feliz”, eu sou... “– Ah, você não sabe o que você quer”. Devido a isso, eu não consigo chegar na minha mãe mais e falar, que eu gosto de tal pessoa, igual antes.

(E3D4, 2021)

Mari, Carol, Geo e Mavi relataram um pouco de como é o relacionamento com seus familiares que compõem seus arranjos. Demonstraram certa dificuldade em conversar sobre suas emoções, sentimentos, angústias, alegrias e, especialmente, sobre suas orientações sexuais com seus/suas responsáveis. Distintamente, Clara, Duda e Quim disseram que tem um bom contato com seus responsáveis a ponto de poder conversar sobre diversos assuntos mais complexos com seus genitores.

As mudanças rápidas que as sociedades têm enfrentado ultimamente [...] têm tornado mais e mais aparente a existência de confrontos identitários ao mesmo tempo em que possibilitam processos de exposição a outras identidades e, portanto, de recomposição de quem somos diante do outro (MOITA LOPES, 2006, p. 58).

Segundo Mavi, a posição de seu pai e sua mãe sobre a (homos)sexualidade depende de quem é a pessoa em questão. No caso de Mavi, que se identifica como homossexual, seu pai e sua mãe acreditam que ela ainda não sabe

o que quer, não tem certeza de seus sentimentos, ao passo que, se for outra pessoa qualquer que se dissesse homossexual, ele e ela apoiariam.

Nesse caminho, Louro (2019) afirma que “o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais” (LOURO, 2019, p. 36). Quanto à família de Geo, ela acredita que sua mãe se incomoda em relação a como a sociedade vai julgar sua orientação sexual. Além disso, para que sua ação homofóbica não seja questionada, prefere que seu pai ignore a questão da orientação.

Conforme Louro (2019), “alguns se permitem aceitar ‘outras’ identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade”. E, mais uma vez, a negação e o silenciamento sobre assuntos delicados trazem a ideia de inexistência. Não falar sobre a sexualidade, para Geo, faz trazer à sua mãe a sensação de que a garota segue a norma padrão da heterossexualidade.

Mari contou que tem mais facilidade de conversar com suas irmãs, pois sabem que seu pai e sua mãe não concordam com a orientação sexual das três, que são lésbicas. “Participar ou não participar de uma ‘comunidade’ produz determinadas identidades, já que nos construímos a partir daquilo que também optamos por não participar” (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021, p.21). Semelhantemente, Clara nos contou que, após a morte de seu pai, segundo ela, um homem ríspido, ela, sua mãe e suas duas irmãs se aproximaram bastante.

Em determinado momento de nossas conversas, Mari e Mavi falaram sobre situações decorrentes da aceitação da adoção pela sociedade:

[23] Mari: Eu falei: “– Mãe, quando eu crescer eu quero adotar uma criancinha”. [mãe]: “– Não, esse negócio dá trabalho demais, você não vai mexer com isso não, e se a mãe dela voltar?” Mari: “– A mãe dela vai ser eu”. [risos]

Paulo: Essa questão da adoção, até hoje, tem muito isso, né?

Mavi: Desde que o juiz intimou a família [biológica] pra me buscar, eles super concordaram de me entregar a adoção, falaram que não iam tentar tirá-la [a mãe adotiva] de mim. Então minha mãe [adotiva] ficou super mais segura em relação a isso. Mas, aconteceu que, meses depois, a minha mãe biológica apareceu na última casa que ela havia me deixado, me procurando.

(E3D4, 2021)

Mari demonstra compreender que a concepção de família vai muito além de consanguinidade, dado que, ao adotar, ela será efetivamente mãe da criança.

Consoante a isso, Sorrentino (1990), citado por Maia (2010, p. 2), define família como uma “unidade de cooperação baseada na convivência, que tem por objetivo garantir a seus membros o desenvolvimento, a sobrevivência física, sócio-econômica, estabilidade e proteção emocional”.

Na conjuntura do arranjo familiar de Luísa, que é uma adolescente de 13 anos, filha de dois homens, fato considerado ainda incomum na sociedade brasileira, Caetano et al (2016) citam em sua pesquisa que, para a população em geral, “o arranjo que não respeitasse o que era prescrito no modelo tradicionalmente apresentado não era legítimo” (p. 134).

A criação do discurso da família nuclear serve para “legitimar determinado modelo e desqualificar outros arranjos familiares em primeira instância, e/ ou oprimir e controlar as pessoas, em última instância” (CAETANO et al, 2016, p. 135). Ao se observar as modificações socioculturais e políticas, verifica-se a proposta levantada por Petzold (1996), citado por Faco e Melchiori (2009, p. 123-124), acerca da conceituação de família dividida em 4 (quatro) sistemas:

[M]acrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema, compostos de catorze variáveis como: casais casados ou não; partilha ou separação de bens; morar juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; filhos biológicos ou adotivos; genitores morando juntos ou separados; relação heterossexual ou homossexual; [...] (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 123-124)

Dentre as 14 (catorze) variações, combinam-se 196 (cento e noventa e seis) tipos de arranjos. “Isso significa dizer que o modelo mononuclear de família não é suficiente para a compreensão das multiplicidades familiares que integram o Brasil” (CAETANO et al, 2016, p. 135).

Ao falar sobre a adoção por parte de homossexuais, Mavi citou um apresentador de um programa jornalístico de TV que, espalhando o ódio, alegou estar usufruindo de sua liberdade de expressão com o seguinte comentário:

[24] Mavi: [...] O ruim desses grandes influenciadores é que ficam falando, como aquele Siqueira Júnior, ele falou em rede nacional que casais homossexuais não deveriam adotar, isso gerou uma grande repercussão na internet.

(E3D4, 2021)

Discursos gerados na mídia estão sempre perpetrando os preconceitos, sejam eles raciais, sexuais, de gênero, classe e/ou sobre arranjos familiares. Isso ocorre porque, segundo Oliveira (2021, p. 297), a linguagem “representa vida social em movimento; por isso, simplesmente significa”. Por muitas vezes ao lermos uma notícia de jornal impresso ou pela TV, a notícia apresenta, em seu próprio título, as categorizações, sob o molde da modernidade-colonialidade, vêm demarcando e destacando apenas a pessoa ou o grupo minoritário: “Casal lésbica/ Homossexual ...” “Filho/a adotivo/a...”. O mesmo não acontece em relação ao/à filho/a biológico/a ou casal heterossexual. Nesse caso, a língua funciona como classificadora e definidora de identidades, não deixando de fora os graus de hierarquia que são conferidos a partir dessas demarcações.

Algumas pessoas, assim como o psicanalista Michel Schneider (2007), são contrárias às conquistas feitas pelos movimentos LGBTQIA+, como o direito de união e filiação homossexuais, o que, segundo ele, “produziria uma confusão dos sexos nas representações políticas e sociais, que conduziria ainda à abolição da sexualidade” (citado por POMBO, 2019, p. 4).

Contrário ao pensamento de Schneider (2007, *apud* POMBO, 2019), segundo a psicanalista Geneviève Delaisi de Parseval (1999), “nem a heterossexualidade dos pais é garantia *sine qua non* do bom desenvolvimento da criança, nem a homossexualidade, ameaça a perversão” (citada por POMBO, 2019, p. 6).

Felizmente, há, contrariamente a essas pessoas que justificam a heterossexualidade como correta, outros estudiosos que buscam compreender e explicar, de forma coesa, o direito das pessoas LGBTQIA+ de serem reconhecidas legalmente e terem os mesmos deveres e direitos que as pessoas heterossexuais.

O trecho a seguir, retirado do livro paradidático, mostra a tentativa de Gabriel de se aproximar de Luísa:

[K]

– (...) deixa eu te falar [disse Gabriel], eu não tenho nada contra não, certo? Acho tranquilo. O que o Henrique disse é problema dele, eu não tenho preconceito.

– Não? Sua família não ia achar um problema uma amiga como eu? – Luísa, mesmo conversando descontraidamente, resolveu testar logo a sua teoria “dos três”.

– Problema? Já temos demais lá em casa – riu ele. – Meu pai está desempregado há dois anos e não paga a pensão faz tempo. Minha mãe não fala direito com ele e estou indo muito mal na escola, só que não conto.
(VFSN, 2015, p.24)

No excerto abaixo, retornamos à problematização da formação familiar monoparental, seja de pai solo ou mãe solo, a partir da qual obtive a seguinte reflexão de Mavi:

[25] Paulo: Vocês acham que alguma estrutura de família ou arranjo familiar pode trazer algum tipo de problema pra criança?

Mavi: Dependendo da maneira como os pais forem criar a criança, sendo com carinho ou não, (?) pode criar um traço psicológico bem ruim na criança.

Paulo: Mas na estrutura de família, por exemplo, a formação de uma mãe com filhos, ou apenas um pai com filhos, você vê algum tipo de problema?

Mavi: Não, eu não vejo problema nenhum, onde tem amor, educação e compreensão entre os pais...

Paulo: É porque a gente ouve muito falar em família desestruturada, né? E sempre que se fala em família desestruturada, muita gente já entende aquela que não é formada pela família nuclear, pai, mãe e filhos.

(E3D5, 2021)

Atualmente, com vários estudos, especialmente nas áreas de psicologia, educação, sociologia e antropologia, para conceituar o que é família, é necessário considerar que “os limites da família são definidos pelos laços de afetividade e intimidade e não somente pelo parentesco por consanguinidade e pelo sistema legal que rege as relações familiares” (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 124). Segundo essas autoras, as pessoas têm definições individuais com relação à concepção subjetiva de seus próprios arranjos familiares, com base em sentimentos, crenças e valores de cada um.

Segundo Biroli (2014), a formação dos arranjos familiares no Brasil sofreu grandes transformações nas últimas décadas. As pessoas se casam mais tarde e há mais divórcios que há setenta anos atrás. Cada vez mais têm-se menos filhos/as, ao mesmo tempo em que houve um aumento nas composições familiares de famílias não-nucleares.

Há uma quantidade imensa de mulheres que são as chefes da família, que criam os/as filhos/as e proveem as necessidades da casa, isto é, uma formação

familiar caracterizada pela família mononuclear ou monoparental, composta por mãe solo e seus/suas filhos/as ou pai solo e seus/suas filhos/as. Há um crescimento menor de famílias nucleares, compostas por pai, mãe e prole e, ao mesmo tempo, crescem os arranjos familiares de casais sem filhos/as e os de família uniparental, composta apenas por uma pessoa.

Há vários outros arranjos familiares, dentre eles: as famílias pluriparentais, compostas pela união de duas pessoas que já têm sua prole advinda de outros relacionamentos; famílias formadas por primos/as, tios/as e avós/ôs, as anaparentais; as coparentais, formada por pais/mães que não têm contato íntimo, mas decidiram em comum acordo conceber uma criança, por meio de inseminação (artificial ou caseira); formadas por arranjos homoparentais, com o casal homoafetivo com sua prole (biológica ou adotiva).

Após perguntar a cada um/a dos/as participantes, descobrimos que Rai vive apenas com o pai, Duda, apenas com a mãe, e Mavi, com pai e mãe em família afetiva. Os/As demais têm o arranjo familiar nuclear. Todos esses arranjos familiares e muitos outros já existiam, porém passaram a ser (re)conhecidas nas últimas três décadas, especialmente com a promulgação da CF/88 e do CC/2002 já mencionada.

As seguintes considerações foram tecidas por Duda, que compõe a família monoparental, de mãe solo, e pelos comentários de Quim sobre a família não-nuclear de Luísa:

[26] Paulo: Você acha que sua mãe tem dificuldade em criar você por ser mãe solo?

Duda: Talvez, em situação financeira sim, mas em relação a educação e o emocional, não. [Em relação ao caráter]. Eu acho que não tem nada a ver. Tem pessoas que têm pai e mãe dentro da casa, que acabam tendo uma educação pior do que só uma pessoa com a mãe ou com o pai.

Paulo: Você acha que a formação de caráter depende da criação?

Duda: Depende da situação.

Quim: Sobre dificuldade, eu vi no livro da Luísa, por exemplo, se ela fosse uma menina branca e se ela tivesse um pai e uma mãe, talvez ela receberia menos preconceito, mas também eu vi a possibilidade de melhorar a vida dela, porque eles a ajudaram a persistir na vida e a conseguir combater com quem batesse de frente com ela.

Paulo: Ela criou resistência. Apesar de não ser um pai e uma mãe, serem dois pais, isso não mudou a forma com que eles a levassem a correr atrás dos objetivos dela, né? [...]

(E3D5, 2021)

Compondo um terço dos arranjos familiares no Brasil, a monoparentalidade feminina não é nada recente, e também não é uma exclusividade do Brasil. Sendo observada em vários países, em especial no continente europeu, esse arranjo familiar é mais expressivo nas famílias de classe baixa. Entretanto, nos últimos anos a formação de famílias no modelo monoparental vem ocorrendo, de forma mais expressiva, também entre a camada da população de classe social média (LACERDA, 2006).

Até recentemente, ser “mãe solteira” era algo moralmente reprovável em toda a sociedade patriarcal, machista e misógina. Reprovável também era que a mulher fosse divorciada, o que a deixaria em uma situação de desamparo, juntamente com seus/suas filhos/as. Além disso, era muito comum que o pai deixasse de cumprir com suas responsabilidades em relação a filhos/as considerados/as ilegítimos/as. Hoje, no âmbito religioso, ainda é comum que famílias nesses formatos sejam condenadas, porém em menor intensidade. Além disso, há leis que garantem os direitos à mulher desprovida de renda e com filhos/as incapazes. (Lei do divórcio, 1977, CF/88, CC/2002, ECA, 1990).

Apesar das dificuldades vivenciadas pela monoparentalidade feminina, esta estrutura familiar não é, necessariamente, menor, mas significa uma dentre as várias modalidades de família capazes de proporcionar o desenvolvimento da personalidade de seus integrantes, evidenciando, por outro lado, o início de um processo de fortalecimento da figura feminina. (LACERDA, 2006, p. 172,173)

Assim, consoante a autora, Duda destacou, no trecho [26], que, apesar de sua mãe ter tido dificuldade financeira para manutenção das despesas, ela vê que sua criação não foi afetada de forma negativa, pois sua mãe soube fornecer tudo que ela necessitava para uma boa criação: afeto, carinho, formação de caráter etc. Enfim, como podemos observar, os vários arranjos familiares não são definidores de estrutura ou desestrutura na formação da pessoa humana.

A monoparentalidade representa, de certo modo, a conclusão de um longo processo de enfraquecimento da figura do pai na constelação familiar. Significa, via de regra, um sintoma de fragilização do domínio do patriarca, bem como coloca em pauta a legitimidade exclusiva da família nuclear. (BIROLI, 2014, p. 94)

Por outro lado, a noção de família homoafetiva é do fim do século XX. As mudanças culturais, normativas, além dos novos meios tecnológicos de reprodução, permitiram novas definições de parentalidade a pessoas do mesmo sexo que se relacionam, havendo também a desvinculação com a procriação sexuada e a consanguinidade. Obviamente, a homoafetividade, ou mesmo a homoparentalidade, não é um privilégio apenas de uma classe, podendo ser encontrada em todas elas. Com isso, as formas de provimento dessas famílias são, como acontece em outros arranjos familiares, as mais diversas, caracterizadas por pessoas com seus meios de subsistência, modos de criação de filhos/as etc.

Como bem salientou Quim, no caso de Luísa, seus pais são de classe média alta, o que lhe proporcionou condições de frequentar boas escolas. Além disso o círculo de amizades, apesar de limitado, era de pessoas de mentalidade aberta, com um nível evolutivo de criticidade, o que permitiu, na maioria das vezes, que Luísa fosse bem acolhida. Todavia, às vezes, mesmo estando em condição socioeconômica privilegiada, isso não impedia que alguém com pensamentos retrógrados tentasse ditar as regras da hegemonia em relação a seus atravessamentos.

A respeito de sua história de vida, Mavi narra sobre o processo de adoção, sobre sua genitora e sobre sua família afetiva:

[27] Paulo: Mavi, a gente queria saber sobre a sua vida antes da adoção, como era com sua família biológica, ou se você foi para alguma casa de acolhimento, se não, também... Eu queria que você falasse um pouco.

Mavi: Eu fui adotada aos quatro anos de idade, e sempre que eu conto para alguém, sempre desperta a curiosidade: “Você morou em orfanato? Como é?” Mas eu nunca cheguei a morar num abrigo, a minha mãe tinha muito uma coisa do tipo, me deixar na casa de uma certa pessoa e falar: “Vou ali e já volto” Ela voltava uma semana depois, e me buscava.

Paulo: Sua mãe biológica?

Mavi: Minha mãe biológica. Ela me buscava de novo, aí um tempo depois ela precisava de novo, me deixava na casa de alguém, sumia e voltava. Tanto que da última vez que ela fez isso, ela falou com uma senhora de idade, ela falou: “Fica com minha filha uns minutos, que eu vou ali e já volto bem rápido”. E nisso, minha mãe foi e demorou nove meses pra voltar. Nesses nove meses, eu havia sido adotada pela minha mãe *nome da mãe*. Então, começou o processo de adoção. Eu mesma não conhecia muito o pessoal da família biológica, eu fui ter contato com eles em 2017, quando o juiz os intimou para o processo de adoção, eu fui conhecer um pouco, saber que a minha mãe tinha falecido há uns anos atrás. Saber que meu pai era um dependente químico, da minha irmã que morou num orfanato uns seis

meses. Só que ao mesmo tempo que eu julgo muito eles, por serem irresponsáveis e imaturos, eu não julgo, porque sempre tem dois lados da história. Eu sempre conheci o meu lado, por achar que eles sempre eram os vilões, mas eles também passaram por muitas coisas, também sofreram muito, então, não dá pra sempre apontar o dedo e julgar uma versão sem conhecer o outro lado também.

Paulo: E depois que você foi pra casa da família adotiva?

Mavi: Foi em janeiro de 2011, [...] e desde então eu estou aqui. Eu recebi muito amor, carinho, educação, acesso a saúde [...] e a gente é uma família que tenta sempre entender o lado do outro, tenta conversar. Quando eu cheguei, também fiz muitas amizades. E eu estou muito bem.

(E3D5, 2021)

A história de Mavi é como a realidade da maioria das crianças e adolescentes que passa ou já passou pelo processo de adoção. Geralmente, a vida da criança, antes da adoção, está ligada a um histórico de violência, abandono, com genitores viciados, economicamente incapazes etc. Por isso, milhares de crianças continuam em situação de acolhimento, num pedido silencioso de socorro, à espera de decisão judicial.

Atualmente, mais de 29.500 crianças – de até 17 anos – estão em situação de acolhimento¹⁰, ou seja, afastadas de seus responsáveis legais. Contudo, desse quantitativo, menos de 5.000 estão aptas a adoção¹¹, ou seja, seus/suas genitores/as ou ascendentes perderam judicialmente – ou por espontânea vontade – o poder familiar. Geralmente, a perda do poder familiar se dá por alguma ação dos/as genitores/as: abandono de incapaz, maus tratos, vício em entorpecentes, prostituição e outros. Por isso, muitas crianças carregam consigo traumas que podem ser tratados, mas que jamais serão esquecidos.

Apesar da prioridade nos processos que lidam com assuntos de crianças e adolescentes, os casos de perda judicial do poder familiar ou sua reintegração se arrastam por anos e anos nos Fóruns de todo o país, pois precisam cumprir todos os ritos de um processo, para não haver injustiça na decisão do magistrado responsável. Faz parte dos ritos o acompanhamento de psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, Ministério Público e, em casos de suposto crime, das Polícias Civil e Militar. Ressalto

¹⁰ <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>

¹¹ <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=68b8631d-d2f5-4ea1-b05a-b0256c5fb581&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>

que a decisão de destituição de poder familiar não é jamais castigar os/as genitores/as, um senso muito comum, mas de proteger e preservar os interesses da criança.

Os motivos pelos quais há tantas crianças em situação de acolhimento, não aptas à adoção, são variados. Em muitos casos, os/as responsáveis legais estão enfrentando problemas financeiros e, assim, o magistrado entende que se deve cessar o poder familiar. Por isso, quase 20.000 crianças já foram reintegradas à sua família desde o ano de 2020.

Por outro lado, há atualmente mais de 32.500 pretendentes aptos/as a adoção¹², ou seja, proporcionalmente, para cada criança disponível, há 7 pretendentes habilitados/as. A pergunta que muitos/as fazem é: “Se tem tantas pessoas aptas/ habilitadas para adotarem, por que existem tantas crianças para serem adotadas? A resposta é mais simples do que parece. Contudo, a solução dessa matemática é bem complexa. Fato é que o perfil de crianças a serem adotadas desejado pelos/as pretendentes e o perfil disponível para adoção são distintos.

Como se pode observar na tabela acima, mais de 27.000 pretendentes só aceitam a criança de até 6 anos de idade, com outras especificações em seus cadastros, tais como: a (não) preferência por crianças com problemas de saúde, com doenças infectocontagiosas ou com deficiências física ou mental, por crianças que possuem um/a ou mais irmãos/ãs biológicos, que pertencem a outros estados da federação, e, ainda, a preferência por cor/ raça e sexo. Em contraste, há pouco menos de 900 crianças até 6 anos aptas. Dentro desse número que aguarda por adoção, há um destaque para o fato de que algumas delas se incluem dentro das não preferências gerais por adoção.

Pouco mais de 700 pretendentes, por exemplo, aceitam crianças entre 12 e 17 anos. Mais de 2.000 crianças aptas a adoção estão nessa faixa etária e carregam consigo outras especificidades já elencadas anteriormente. Por isso, a conta nunca fecha. Soma-se a isso o fato de que, devido às especificidades definidas no questionário, muitas crianças – às vezes com algum problema de saúde, o qual o/a pretendente poderia relevar – que poderiam encontrar um lar, se houvesse algum tipo de programa para que os/as pretendentes pudessem conhecê-las mais de perto, não

¹² <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=f6217f68-c638-49eb-9d00-ca8591a16175&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>

encontram, uma vez que estão fechadas em orfanatos. O contato visual poderia, de alguma forma, levar mais crianças a encontrarem seus lares, até mesmo às menores entre 10 e 17, em que há mais dificuldade em serem adotadas.

Após ouvirmos Duda e Mavi falarem sobre suas famílias não convencionais, questionei aos/às demais participantes se alguém gostaria de falar sobre seu arranjo familiar. Dressa e Geo, que são de famílias nucleares, fizeram as seguintes ponderações:

[28] Paulo: Alguém quer falar sobre seu arranjo familiar? Porque os demais são de estrutura nuclear [Dressa ergueu a mão]. Você vive com seu pai, sua mãe e seu irmão, certo?

Dressa: Sim. [...]

Paulo: Vocês têm uma boa relação?

Dressa: Eu acho que estava começando agora, entre mim e minha mãe, um pouco. Mas, eu não tenho liberdade de conversar sobre nada com eles, eu também não tenho coragem. Só que tá começando comigo e minha mãe, pelo fato de ter acontecido ocorridos entre ela e meu pai e ela ter se aproximado de mim, porque quando foi comigo, aconteceu algo delicado, ela não me apoiou em nada, e muita pressão psicológica, sabe? Porém, quando foi com ela, eu meio que mostrei apoio. Acho que por isso ela se aproximou um pouco de mim. [...]

Geo: Posso contar sobre minha família, também? [...] Quando eu nasci, meus pais não queriam a minha existência, e acabou que a responsabilidade pra cuidar de mim ficou pra minha tia. [...] Como minha tia não podia ter filhos, ela meio que me adotou [...]

(E3D5, 2021)

Os arranjos familiares são construídos socialmente, de acordo com escolhas individuais, no âmbito da vida pessoal, e refletem as oportunidades e constrangimentos existentes. “Mesmo em ambientes em que os adolescentes vivenciam conflitos, eles percebem a necessidade de pertencer a uma estrutura familiar” (FACO; MELCHIORI, 2009, p 130). A valorização cultural dessa instância, no seu contexto de socialização dos indivíduos, faz com que, mesmo com problemas, a família seja valorizada.

Dressa, de forma cautelosa, mostrou que há conflitos em seu arranjo familiar de modelo nuclear, tanto na questão de intimidade com sua mãe, quanto principalmente em relação a seu pai, e que os conflitos entre seu pai e mãe fizeram com que Dressa e sua mãe se aproximassem. Outro fator é que Dressa possui uma ótima relação com seu irmão, a qual pode ser balizada por fatores culturais e sociais envolvidos à medida que as questões de diferença são vistas com mais naturalidade

por pessoas de sua faixa etária, por exemplo, como o fato de Dressa se identificar como homossexual.

[29] Clara: Eu acho que essa geração nossa, (?) vai ser melhor, eu acho que a maioria aqui vai entender os filhos. Se passar por alguma coisa, vai entender os filhos.

Paulo: Você acha que essa geração vai ter uma melhora...

Clara: Vai ter melhora por conta disso, de nós entendermos melhor os nossos filhos. Ter liberdade de chegar e conversar desde cedo.

(E3D4, 2021)

Clara faz uma análise otimista, mas que parece ser possível, se assuntos diversos continuarem a ser levantados e discutidos. As sociedades heterogêneas, em todas as suas instituições estabelecidas, nas culturas, raças, religiões, arranjos familiares que produzem e, em muitos casos, resistem, desde que a pessoa humana se constituiu, necessitam ser discutidas, valorizadas, questionadas e respeitadas. “Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certo de nossas certezas” (FREIRE, 2021a, p. 29), ter a consciência de que haverá momentos que não estaremos certos/as, e fazermos uma autorreflexão sobre nossas ações e transformá-las em aprendizagem.

As famílias mudam ao longo dos ciclos de vida de seus membros. O que é mais importante, entretanto, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido, e o termo “família” é agora muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastante diferentes daquela que era, num dado momento, a “norma”. (WEEKS, 2019, p. 99)

A família é “uma realidade social e institucional, profundamente política tanto nos fatores que a condicionam quanto em seus desdobramentos” (BIROLI, 2014, p. 8). Ela se define em um conjunto de valores, práticas e normas, ou seja, sob uma construção social. As normas são asseguradas pelo Estado, estabelecidas juridicamente pelo relacionamento monogâmico, com valores de legitimidade e práticas de organização da vida doméstica reforçados pelos grupos que a integram, sendo assegurado o poder familiar aos vários arranjos existentes, alguns com maior e outros com menor histórico de luta e resistência.

A seguir, trago o último eixo, acerca de outras construções sociais que se interseccionam em suas variedades e especificidades.

4.4 Outros ventos

O fragmento abaixo lido aos/às estudantes mostra um diálogo entre Luísa e Henrique, após a garota inventar uma mentira para se vingar do colega de escola:

[L]

– Sai de perto de mim, garota.

– Não gostaria de ficar perto de você, nem por um minuto – disse ela. – Mas eu... Eu... Só vim pedir desculpas.

– Desculpas? – estranhou ele, que estava na companhia apenas de Ernesto.

– Vim te pedir desculpas justamente para você ficar sabendo que eu não sou como você. Se erro, eu assumo. Então, me desculpe, estou muito arrependida.

[...]

– Bem, eu pedi desculpas – disse Luísa. – Se não quiser aceitar, azar dele. Fiz a minha parte.

Luísa se lembrou do momento no qual decidiu se vingar de Henrique. Vários de seus amigos sabiam do interesse dela pelo garoto. Assim, sempre que alguém lhe perguntava, maliciosamente, como tinha sido “as aulas”, ela passou a afirmar publicamente que Henrique “não era lá essas coisas”. Às vezes, era contundente: ele simplesmente não sabia nada de mulher.

Aquilo provocou toda uma série de boatos e risinhos. O garoto virou motivo de fofocas e especularam abertamente sobre a sexualidade dele. Como quem espalha aquele boato era Luísa, que, segundo alguns, “tinha conhecimento de causa”, começou a afirmar: Henrique é gay.

Ao descobrir, por fim, o que Luísa andava fazendo, foi direto tomar satisfações com ela, mas a situação piorou, pois ela não desmentiu uma única palavra. Henrique passou a brigar com todo mundo e seus pais chegaram a ser chamados na escola.

Então, o plano de Luísa começou a ruir. Percebeu seu erro ao ver Henrique ser humilhado meramente por uma questão sexual. Havia praticado o maior de seus pesadelos: o estímulo ao preconceito.

(VFSN, 2015, p.114-116)

Apresento a seguir, as considerações dos/as participantes sobre o problema gerado pela personagem:

[30] Paulo: Vocês acham que foi legal o que ela [Luísa] fez? Inventar uma história, começou a falar para as pessoas que o Henrique não é lá essas coisas...

Jotacê: Se rebaixou ao mesmo nível do cara...

Biel: No meu nível moral, é claro, é errado, mas no meu nível sombrio, achei muito bom, devia ter feito mais.

Dressa: Todos nós temos esse lado...

Jotacê: Eu também não faria diferente. [...]

Paulo: É justamente o que o autor quer mostrar pra gente. Dependendo da situação, a gente também agiria de forma “errada”. Porque a gente se vê numa situação tão desigual, a gente é tão humilhado, que na primeira oportunidade que a gente tem de virar o jogo, a gente faz. Foi o que ela fez. Só porque as coisas saíram numa proporção muito grande, né? Vocês não acham que o autor foi feliz nessa colocação, para mostrar sobre nós mesmos, mesmo a gente lutando por uma causa, às vezes, a gente faz coisas que atrapalha essa causa que a gente luta?

Biel: Muitas vezes lutando contra, a gente acaba fazendo a mesma coisa. Acaba atrapalhando [...]

(E3D4, 2021)

Manoel Filho – autor da obra em análise - foi brilhante ao mostrar que, às vezes, querendo acertar, podemos errar. O ser humano é coberto de erros e acertos em seu processo comunicativo. A consciência de observar os próprios atos e, ainda que relutante, assumir que precisa mudar em algo é a maior demonstração de atitude crítica e reflexiva. A fala de Biel interpreta essa maneira do autor em mostrar uma personagem que vive como nós, de acertos e, na tentativa de acertar, de erros.

Isso nos remete ao que Barbosa e Bedran (2016, p. 7) exploram sobre a questão dos posicionamentos discursivos identitários: “ao mesmo tempo em que o homem produz e transforma o discurso, ele também é transformado por meio de constantes (re)negociações identitárias que ocorrem nas diferentes interações”. Luísa, mesmo sendo uma garota que sabe bem o que é sofrer preconceitos de várias maneiras, acabou cometendo um equívoco, para satisfazer seu ego humano.

Em sua conversa com Gabriel, a garota lhe conta que há pessoas preconceituosas em sua família também, mas que ela aprendeu a não perder tempo esperando que sua família fosse aceita:

[M]

– Meus pais me adotaram, me amam. Eles querem que eu seja feliz. Isso é tão óbvio na minha casa que sempre me espanto quando percebo gente preconceituosa nos julgando. Você acha que eu não noto os olhares, os risinhos?

– E como é que você consegue lidar com isso? Você não fica triste?

– Antes de ficar triste, eu não conseguia entender o que acontecia. Na minha família também tem gente como a sua tia, sem tirar nem pôr. Mas *ficar lutando para que eles nos aceitem é uma bobagem*. Meu pai Valmir vive dizendo que ele não tem tempo para viver a vida dos outros.

(VFSN, 2015, p.88-89)

Concordando com a personagem, Dressa e Jotacê tecem os seguintes comentários:

[31] Paulo: Não digo que seja aceitação, mas você não crê que seja normal né, Quim? Da mesma forma que muita gente não crê que seja normal [a homossexualidade]. [...]

Quim: Hoje em dia é normal, mas a Bíblia não vê isso como normal.

Paulo: Mas, vocês acham que seria necessário eu insistir, por exemplo, pra que o Quim mudasse seu pensamento, ou não?

Dressa: Ele nem vai mudar.

Jotacê: Não dá pra você fazer uma pessoa entender o que ela não quer entender. Não importa o que você fala. Quem não quer entender, não vai fazer o mínimo esforço pra isso.

O processo crítico da educação linguística é fazer com que a pessoa exposta aos questionamentos possa refletir sobre seus argumentos, mesmo que no campo das ações não pareça que houve transformações. Todavia o questionamento lançado acende em nós, docentes críticos/as, a esperança de uma semente plantada. Porque, conforme acreditam Meotti e Oliveira (2017, p. 106), “a perspectiva crítica permite o envolvimento de pessoas de forma consciente sobre a produção discursiva”.

Quim compreende que deve ser assegurado direitos aos/às cidadãos/ãs e à comunidade LGBTQIA+, mesmo que de maneira limitada. Além disso, em todos os momentos manteve seus argumentos religiosos sobre os temas de sexualidade, mostrando-se contrário ao movimento. No entanto, compreendo, em Freire (2021a, p. 59), que “sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela”.

Segundo Machado (2017, p. 355), “é inegável que as diferentes comunidades morais travem disputas para interferir no código legal e aproximá-lo de seus próprios sistemas ou códigos morais” (MACHADO, 2017, p. 355). No entanto, o papel do/da educador/a crítico/a é problematizar situações que podem constranger, mas para as quais se deve encontrar novas possibilidades éticas. Compreendo, com isso, que, na condição de professor de línguas, devo encorajar meus/minhas alunos/as a perceber “a capacidade que eles têm de agir para modificar as injustiças sociais por meio da língua/linguagem.” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 60)

Na ficha de leitura, questionei aos/às participantes qual a relevância dos assuntos abordados para a sociedade em geral. Trago, a seguir, a resposta dada por Carol:

Imagem 06: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Carol

Os temas abordados têm alguma relevância para a sociedade em geral? Justifique. *Sim.*
É de grande relevância a divulgação desses temas, onde
mostramos dificuldades enfrentadas por preconceitos da
própria sociedade.

Fonte: Fichas de leitura

Na imagem 07, trago dois questionamentos sobre a relevância dos assuntos abordados para a própria vida e a sociedade em geral. Como podemos observar, para Batista, apesar de os assuntos abordados serem importantes para a sociedade, pois há muitas pessoas racistas, os mesmos temas são irrelevantes para si:

Imagem 07: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Batista

Os temas abordados têm alguma relevância para sua vida? Justifique. _____
ache que não

Os temas abordados têm alguma relevância para a sociedade em geral? Justifique. _____
Sim, porque nessa sociedade ^{tem} muitos racistas.

Fonte: Fichas de leitura

Concordando que todos os temas discutidos são importantes para a sociedade, o trecho [32] explora as razões pelas quais os temas polêmicos são, muitas vezes, esquecidos, propositalmente, sob a impressão de que se algo não é questionado, não existe problema sobre aquilo:

[32] Paulo: São situações que estão latentes aqui na sociedade, né gente? Por que antes ninguém discutia esse tipo de assunto.

Mari: Hoje em dia discute, só que é pouco, né?

Paulo: E qual a ideia disso? Por exemplo, o racismo... Entende-se que quando a gente não fala de racismo...

Mari: Ele não existe. Igual o presidente [Bolsonaro] disse que não tem racismo no Brasil. [...] Por isso que eu citei, a forma que a sociedade fingir que nada está acontecendo pra não precisar... É que tem gente que pensa assim: Ah, não vou falar o que eu penso porque vai dar

alguma briga ou discussão. Às vezes, a pessoa se esconde muito por achar que... pra não começar alguma coisa, alguma discussão.
(E3D4, 2021)

Todos/as os/as participantes reconhecem a relevância para a sociedade de se estudarem temas de diversidade, em especial os de classe, raça, gênero e sexualidade, por problematizar os preconceitos da própria sociedade. No entanto, três participantes – Jotacê, Quim e Batista – disseram, em suas fichas de leitura, que os temas apresentados no livro paradidático não têm relevância para eles.

Respostas como as de Batista, na imagem 07, demonstram o sentimento hipócrita que muitas pessoas têm ao dizerem que as pessoas precisam aprender sobre temas sociais, mas ele não precisa, como se toda a sociedade fosse preconceituosa e intolerante, menos ele. As pessoas “nem sempre fazem uma crítica sobre as próprias convicções instauradas, posições e, apesar de se considerarem isentxs de preconceitos, acham naturais determinadas desigualdades” (LEMES; FRANK, 2020, p. 145).

Esses três discentes tiveram, durante a maioria das discussões e atividades propostas, falas que demonstram posicionamentos hegemônicos. Sempre fizeram questão de ressaltar que não têm preconceitos, mas em seus posicionamentos se mostraram indiferentes a certas situações de diversidade, discursivizando sobre a intolerância e a neutralidade.

Ao questionar os/as estudantes sobre a opinião de seus responsáveis sobre a leitura do livro paradidático analisado, obtive as seguintes respostas de Kaká e Ana:

[34] Paulo: Vocês comentaram com os pais de vocês [sobre a história]?

Kaká: Meu pai disse: “Aceito, mas não concordo.”

Ana: A minha mãe não expressou nada pra mim, não.

(E3D4, 2021)

Também, nas fichas de leitura, quando questionado sobre o que seus/suas responsáveis disseram sobre o livro lido, Quim deu a seguinte resposta:

Imagem 08: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Quim

O que seu(s)/sua(s) responsáveis disse(ram) sobre você ler esse livro? Houve algum tipo de apoio ou rejeição?

A opinião dos meus pais não chegou a nenhuma rejeição, porém eles acham que a escola devia se interessar não só com esses temas, mas com outras prioridades.

Fonte: Fichas de leitura

O trabalho com temas que saem do convencional dentro das escolas causa certa estranheza, além de muita resistência e alienação por parte da classe hegemônica. Fica evidente, por meio da resposta de Kaká, em algumas rodas de conversa e também por discursos de Quim na ficha de leitura, a opinião de seus/suas responsáveis sobre a leitura do livro paradigmático. Segundo Quim, seus pais acreditam “que a escola devia se interessar não só com esses temas, mas com outras prioridades”. Já o pai de Kaká, disse aceitar a homossexualidade, mas não concorda.

A postura dos pais de Kaká e Quim são um retrato explícito do posicionamento da maioria das famílias e cidadãos/ãs de bem: “respeito, mas não concordo”. Para Louro (2019) a razão para que não se apresentem temas de diversidade para crianças e adolescentes é que

“é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível dos/das adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2019, p. 31, 32).

Por isso, a discussão sobre assuntos que ultrapassam os limites das fronteiras precisa incomodar dominantes e dominados/as, caso contrário, não haverá, de fato, nenhuma transformação na postura e nas ações de nenhuma das partes.

O entendimento errôneo de muitos/as responsáveis e de grande parte da população sobre a necessidade de neutralidade no ensinar, em que ao/à docente só é permitido ministrar aulas bancárias de conteúdos gramaticais e matemáticos, reguladas pelo sistema, é o que traz imensos prejuízos ao desenvolvimento crítico do/a discente. Segundo Freire (2021a), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a ‘curiosidade epistemológica’” e a recusa ao ensino bancário (FREIRE, 2021a, p. 27). Resta-nos,

como docentes críticos/as, encontrar brechas que permitam, mesmo que de forma limitada, que os/ as discentes tenham acesso ao conhecimento de mundo real que se vive fora e dentro da sala de aula.

A imagem a seguir, mostro a resposta de Dressa na ficha de leitura acerca da frequência com que são abordados, em sala de aula, os temas de diversidades sexuais, raciais, culturais etc.:

Imagem 09: Fragmento de resposta da ficha de leitura: Dressa

Assuntos como raça, preconceito, adoção e respeito às diversidades culturais, sexuais, sociais e econômicas são abordados nas aulas de sua escola? Com frequência ou raramente? _____

Comecemos agora com mais profundidade, alguns são bem delicado por isso não abordam tanto.

Fonte: Fichas de leitura

Os/as agentes da ação educativa, docentes e discentes, que participam do cotidiano escolar são heterogêneos/as em seus princípios religiosos, construções familiares e sócio-históricas. Contudo, até bem pouco tempo, os documentos oficiais tratavam em seus currículos apenas de assuntos pertinentes ao domínio heteronormativo. Tendo isso em vista, parece aos grupos hegemônicos que assuntos que demarcam relações de poder não são prioritários, ou não devem ser trabalhados nas instituições de ensino. De acordo com Pessoa e Urzêda-Freitas (2016), “tais reações evidenciam que quaisquer contextos interacionais, tais como a sala de aula, são sempre espaços de poder e refletem a estreita relação existente entre língua e corpo/ identidade” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 136).

Diferentemente do que se prevê socialmente, a recepção deste projeto de leitura e, conseqüentemente, de pesquisa de mestrado, por parte da instituição escolar, dos/as profissionais da educação e demais integrantes da comunidade escolar, foi tranquila. A escola campo dá aos seus/as professores/as certa autonomia para trabalhar assuntos de diversidade. Infelizmente, os temas são pouco abordados na escola, visto que muitos/as professores/as vislumbram apenas o cumprimento da matriz de diretrizes curriculares, não se atentando, em momento algum, para as lacunas e necessidades existentes para o desenvolvimento das relações dentro e fora da sala de aula. Essa falta de engajamento dos/as profissionais da educação na

problematização de temas sociais, especialmente quando se trata de um espaço institucional que autoriza esse tipo de discussão, pode ser evidenciada no trecho 35:

[35] Paulo: Quando um assunto é delicado, vocês acham que por isso não é abordado na escola?

Carol: Quando é delicado, aí que tem que ir, não?

Paulo: Por quê?

Nanda: Porque não é todo mundo que fala sobre eles, na escola tem muitos alunos que precisam (?)

Carol: Eu vou dar um exemplo pro senhor do dia da inclusão. A *professora fulana* falou assim que não ia ter nada [palestras e apresentações] de manhã, porque era só a tarde que tinha pessoas com deficiência. Eu fiquei, tipo, tá... Mas, num era de manhã mais assim que tinha que falar? [...] É inclusão, então, por que que vai falar só pros que tem que ser incluídos?

(E3D4, 2021)

O posicionamento dos/as responsáveis de Quim e de Kaká (na imagem 08 e no trecho 34, respectivamente) contrasta com a opinião dos/das discentes que, durante as rodas de conversa, no trecho [35], disseram que é necessário trabalhar temas de diversidades nas aulas, pois assuntos considerados “delicados” quase não são abordados na escola. Temas como os abordados neste estudo “podem oferecer contribuições aos questionamentos feitos às violências machistas, homofóbicas e misóginas contra os sujeitos que dissentem, em alguma medida, dos padrões dominantes de gênero e sexualidade” (CAETANO et al, 2016, p. 129).

A escola, assim como os outros contextos onde atuamos, desempenha papel crucial na formação de nossas identidades (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017, p.59). Observando a fala de Carol, percebo sua noção reflexiva em relação à necessidade de instituições educacionais tornarem a escola um lugar de problematização das práticas sociais atinentes à diferença.

O papel da escola vai muito além da distribuição bancária de conhecimentos curriculares, pois é nela que podemos problematizar ações vividas dentro e fora de sala de aula. O fato de as apresentações para o dia da inclusão terem ocorrido apenas no horário em que havia crianças com deficiência indica que o intuito do evento não era o de desenvolver ações de inclusão entre pessoas com e sem deficiência, mas de fazer uma movimentação na escola para sair da monotonia do quadro-de-giz e mostrar para a comunidade em geral que a instituição “abraçava” a causa da inclusão.

É preciso que os professores estimulem o questionamento das práticas discursivas que bloqueiam a voz das chamadas diferenças (Silva, 2007). Apenas com essa atitude teremos a oportunidade de fazer uso da língua/ linguagem para desconstruir discursos de natureza hegemônica que tanto afetam as sociedades contemporâneas. (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 62)

A escola é um espaço de realidade micro da sociedade, no qual pessoas completamente diferentes – sejam elas discentes, docentes, responsáveis ou demais membras da comunidade escolar – participam coletivamente de um mesmo programa de ensino. Assim, é indispensável que, além dos assuntos comuns e conteudísticos, desde sempre abordados nas escolas, haja inclusão de educação linguística crítica sobre as práxis de diversidade racial, social, sexual etc.

Ao final da roda de conversa, fiz o seguinte questionamento aos/às estudantes: “Vocês querem comentar algo mais sobre o livro, se gostou ou não e se foi útil ou não?”

[36] Mari: Eu achei bom, porque o povo quase não fala desse assunto. Eu acho que por ter medo. Aqui na escola, por exemplo, esse livro tem aqui né? Mas, ninguém quer mesmo falar sobre esse assunto, fala mais é sobre economia, essas coisas. Eu acho que tem medo de chegar algum pai e falar assim: “Está obrigando meu filho a ler esse livro aqui, vai desconverter meu filho.”

Mavi: Esses temas deviam ser trabalhados na escola.

Clara: Eu só acho que todo mundo é pessoa. E tudo isso aí de preconceito é só por conta de sexualidade, não vai mudar a pessoa no dia a dia.

Quim: Não era um assunto muito falado. Aí, eu como cristão, já recebi várias vezes preconceito por eu ser cristão e “esconder atrás da Bíblia”, mas é o que eu tenho que fazer como cristão. É quase que uma obrigação. E eu gostaria de dizer pra essas pessoas que confrontam que não são a favor, da mesma forma que essas pessoas que são como eu, que não é a favor desse outro tipo de coisa, que é o LGBT, que procurassem entender. Pra alguém confrontar comigo, eu gostaria que entendesse a Bíblia, que visse as regras, [...] da mesma forma que eu procurei entender sobre a LGBTQIA+, conhecendo, eu descobri o que eu quero ser quando crescer, no caso é hétero.

(E3D4, 2021)

Para Caetano et al. (2016), é importante trabalhar temas que “valorize[m] os conhecimentos em sua pluralidade e vislumbre[m] outros caminhos para discutir as múltiplas possibilidades de estar no mundo”. Esses autores argumentam que “o

reconhecimento da pluralidade cultural nos currículos ainda é pautado em uma matriz colonial. (CAETANO et al, 2016, p. 131,133)

A fala de Quim, no final dos nossos encontros, nos traz inquietações acerca da sua motivação em não ser a favor do movimento LGBTQIA+, nem que casais homossexuais possam constituir família, ou adotar crianças; pelo contrário, diz que sofre preconceito por ser cristão. Segundo ele, a Bíblia o ensinou a ser heterossexual, e apesar de ser contra a comunidade LGBTQIA+, ele não tem preconceito contra pessoas gays.

Quim parece tapar os próprios olhos para todas as nossas conversas e problematizações anteriores, em que todos/as os/as participantes da roda de conversa, que se identificam como lésbica, gay ou bissexual, professam sua fé cristã – independente do seguimento religioso, o que nos parece ser uma intolerância disfarçada de religião, na tentativa de reverter a seu favor suas práticas hegemônicas de perpetuação da heteronormatividade. Essas situações têm sido reforçadas, principalmente, em decorrência do atual momento político no Brasil, em que os códigos morais de determinadas religiões estão sendo usadas como elementos que fundamentam a conduta social de toda a nação.

Por todas essas razões, concordo com Caetano et al. (2016, p. 141) sobre o fato de que “a problematização e o enfrentamento dos padrões dominantes e hegemônicos devem ser constantes e intensivos”. Diante do exposto, frisa-se a necessidade de se estabelecerem planos de ensino que abordem temas que, ainda que possam ser considerados “desconfortáveis” e que fujam ao padrão heteronormativo burguês desumanizante, torne-se uma práxis em sala de aula sob formas de educação linguística crítica, na tentativa de construção de uma sociedade que se compreenda pluralizada.

5. REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Momentos de temores e terrores causados pela demonstração de desrespeito e indiferença de grande parte da nação em relação a assuntos latentes na sociedade demonstram que ainda é necessário um grande passo para a transformação da educação brasileira. Ao lermos ou assistirmos a jornais ou sites de notícias, nos deparamos com tantos casos de intolerância e preconceito racial, de gênero, sexual, religioso. Em um país tão plural e diverso, como o Brasil, é inadmissível que continuem a emergir os prejuízos causados por uma escola que se quer “neutra, sem partido”, a que Pennnycook (1998) ironicamente chama de uma escola associal, apolítica e a-histórica.

O teórico Bakhtin (1997) afirma que “o artista utiliza a palavra para trabalhar o mundo, e para tanto a palavra deve ser superada de forma imanente, para tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação de um autor com esse mundo” (p. 209). A obra paradigmática “Vento forte, de sul e norte” traz a essência crítica do autor Manuel Filho, retratando temas manifestos e, ao mesmo tempo, latentes na sociedade. É uma obra indicada a faixa etária juvenil que está no momento chave da aprendizagem sobre as questões de diversidade, mas cujos temas se entrecruzam com as vidas que significam por meio de cada palavra que a obra expressa. É, sem dúvidas, um convite e uma oportunidade leitora de ler se lendo.

Em todas as idades, estamos propícios/as à aprendizagem. Porém, a faixa etária adolescente parece estar mais aberta ao novo, diferente, talvez pela curiosidade em conhecer a diversidade do mundo, talvez pela era global e digital por meio das qual se letram, e certamente por ainda não terem, nessa fase, concepções tão cristalizadas. Por isso, como docentes, devemos lutar para não naturalizarmos formas de preconceito e discriminação contra as minorias, mas refletirmos, juntamente com os/as alunos/as e questionarmos as normas impostas, muitas vezes inconscientes, mas sempre ideológicas de uma sociedade marcada pelo ranço da colonialidade.

Segundo Meotti e Oliveira (2017) “a escola é um lugar de colonização do ser, do saber e do poder. Com o passar dos anos, conhecimentos e costumes movimentados pelas relações sociais tornam-se naturalizados e fonte única de verdade” (p. 104). A escola, mesmo sendo um lugar de manutenção das relações de poder, onde impera a hegemonia da sociedade, é o local onde estão todas as classes, credos, raças, gêneros e sexualidades, subalternos e os dominantes. Por assim ser,

precisamos subverter os mecanismos de reprodução das desigualdades. “Ao mesmo tempo em que a escola se mantém como locus privilegiado, tem, pela prática docente”, o que entendo como educação linguística crítica, “o cerne do processo de transformação social” (MEOTTI; OLIVEIRA, 2017, p. 107).

Os momentos de compartilhar conhecimentos entre discentes e docentes são fundamentais para que conheçamos a realidade dos/das participantes. “A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (hooks, 2017, p. 247). Precisamos, com criticidade, dialogar com as formas, na busca por reduzir os danos causados pelas discriminações de raça, classe, gênero, arranjos familiares e sexualidade, e desestruturarmos as paredes do preconceito, re/des/construindo maneiras de viver numa sociedade mais equânime e livre. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 11), “é preciso chegar aos nossos alunos, ao invés de esperar que eles cheguem até nós”.

A partir das conversas preliminares à leitura do livro paradigmático, foi possível notar que o conhecimento prévio quanto ao tema de raça era limitado, adquirido de forma superficial. Os temas de gênero, sexualidade e arranjos familiares, até então, nem mesmo faziam parte das discussões desses/as adolescentes em sala de aula, apesar de ser uma turma totalmente heterogênea.

De modo geral, pude notar o desenvolvimento da criticidade, reflexão e mesmo a capacidade de problematizar novas possibilidades para a diversidade de raça, gênero, modelos de família, especialmente, porque, em vários momentos, percebi que contextos de vida partilhados pelos/as participantes se entrecruzaram com as situações vividas pela personagem principal.

A leitura e interpretação crítica dos/as integrantes da pesquisa foram notadamente dialógica, por meio das quais os/as alunos/as demonstraram, ao relacionar com sua práxis, estar disponíveis para desconstruírem sentidos e significados hegemônicos. Além disso, os/as participantes demonstraram capacidade em questionar normatizações vigentes, o que tornou muitos momentos das conversas um espaço de autoafirmação, aceitação e confrontação.

Todas as problematizações foram levantadas pensando no social e nos princípios éticos, ou seja, considerando os/as participantes da pesquisa-ação em sua complexidade, refletindo e buscando possibilidades de transformação de problemas da sociedade, tomada de consciência e produção de conhecimento (THIOLLENT, 2006/ 2011). Tais momentos de educação linguística crítica vividos com a turma nos

possibilitaram relações com as semelhanças das discussões que compõem esta pesquisa, executadas com base nas abordagens críticas da educação linguística (PENNYCOOK, 2006/ 1998; MOITA LOPES, 2003, 2006, 2009, 2016; FRANK, 2021; OLIVEIRA, 2014, 2016, 2021 entre outros). Ante o que já foi exposto e baseado nas experiências compartilhadas nas rodas de conversa, lanço reflexão sobre os questionamentos feitos no início desta pesquisa.

5.1 Refletindo sobre as perguntas deste estudo

São muitas as regulações estabelecidas para manutenção das relações sociais, especialmente, as de gênero, sexualidade, raça e também, arranjos familiares. Os discursos envolvidos são muitos, que se iniciam na pretensa neutralidade à exposta oposição aos movimentos sociais, numa tentativa ostensiva de padronização das identidades. Desde a política de embranquecimento e o mito da democracia racial, a luta pela família tradicional, até as definições binárias das características dos gêneros e sexualidades aceitas como normais/ naturais.

Foi possível observar que os/as participantes se interessaram mais pelo tema de gênero e sexualidade – especialmente, pelas alunas que se identificam como homossexuais –, vez que é uma construção social bastante complexa controlada, principalmente pela família, mas que também é sustentada pela escola, tanto nas relações entre alunos/as, quanto entre funcionários/as e alunos/as. Refletimos sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas que ultrapassam as fronteiras da sexualidade heteronormativa (LOURO, 2019; WEEKS, 2019)

Sair do esquema da dupla sexualidade, imposta pela cultura incapaz de elaborar um pensamento a partir da realidade, que se manifesta em sua complexidade, permite elaborar propostas que antes eram impensáveis (CUGINI, 2020, p. 620-621).

Notei ainda que a compreensão histórica, cultural e social produzida sobre a ideia de raça e suas estruturas globais de controle social (QUIJANO, 2005), apesar de ser trabalhadas na instituição, estão mais num nível folclórico, como algo distante da realidade dos/das discentes, como se eles/elas não se identificassem com negritude, apesar de a maioria ter se declarado pardo. Através das problematizações suscitadas, os/as discentes descobriram que as pessoas autodeclaradas de cor parda

e preta são classificadas no grupo de raça negra ou afrodescendentes. (PETRUCCELLI, 2013)

Considerei positivamente a compreensão dos/das discentes sobre os arranjos familiares, onde todos acreditam que os diversos arranjos familiares têm a possibilidade de existir, com afeto, amor e carinho, independente da religião (CUGINI, 2020). Apenas um discente disse não ver consequências negativas em nenhuma formação familiar, porém, devido a sua convicção religiosa, não concorda com o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, conseqüentemente em seu arranjo familiar, com ou sem filhos.

A partir do conhecimento da trama do livro “Vento Forte, de Sul e Norte, problematizamos gênero e sexualidade como construção social, que marcam de maneira determinante a vida de todos/as os/as que escolheram viver nas fronteiras, mas também daqueles que conservadoramente decidiram neutralizar suas opiniões, pois até mesmo a neutralidade é ideológica. Além disso, problematizamos raça como construção social, criada para segregar pessoas de nações dominadas pelo colonialismo europeu e pela atual colonialidade, e que movimentos raciais estão na luta por direitos e dignidade e não por privilégios.

Acresce também que, problematizamos família como construção social, afeto, acolhimento, união, relacionamento e intimidade, e não é apenas a nuclear, pois todos/as temos direito de ter uma família, independente das pessoas com quem escolhemos viver nossos momentos, ainda que a escolha seja vivermos sós. Enfim, problematizamos outras construções sociais, visto que precisamos desnaturalizar e desnortizar, com a autorreflexão de nossas ações, toda e qualquer forma de preconceito, segregação e discriminação – além das tematizadas nas rodas de conversa –, que muitas vezes são tão comuns, que nem percebemos como a gordofobia, a xenofobia, o capacitismo e outros.

Os/as estudantes estiveram todo tempo empenhados no processo de aprendizagem sobre os temas articulados à vida social e à suas próprias vidas. Percebemos posicionamentos de rigidez quanto aos assuntos tratados. O dissenso, e não o consenso, é que enriquece as problematizações e reflexões abordadas por meio da educação crítica. Destarte, em alguns momentos pude notar que alguns/algumas discentes discordavam entre si de algumas situações nas relações sociais. Totalmente compreensível, porquanto, são seres com algumas identidades semelhantes e outras identidades distintas.

“A pedagogia da pergunta instiga [o/a discente] a buscar resposta para aquilo que deseja, quando e onde quiser, desmistificando o sentido do aprender e dos lugares em que isso possa se realizar” (FRANK, 2021, p. 301). Todos/as os/as alunos/as vislumbram a importância em se trabalhar temas de diversidade racial, sexual, cultural, de gênero e arranjos familiares, dentre outros. Contudo, alguns entendem que os temas em exposição são relevantes apenas para as pessoas que passam por tais preconceitos.

Apenas um aluno compreende o arranjo familiar homoparental como algo incorreto, devido aos seus princípios religiosos. Interessante, observar que todos/as os/as participantes se declararam cristãos/ãs, alguns inclusive do mesmo seguimento que o aluno em questão – protestante/ evangélico –, os/as demais defenderam a existência de arranjos familiares não-nucleares. No meu entendimento, assuntos de diversidade interessam a todo ser humano, não apenas àqueles/as que passam/passaram por alguma situação de discriminação e preconceito. A linguagem é um fenômeno social que serve para segregar e discriminar relações e pessoas, e também para empoderá-las (FRANK, 2021).

Os estudos desta pesquisa mostram resultados nos aspectos sociais, nas problematizações em prol da transformação da educação brasileira, com base na LAC. Dessarte, a LAC se distancia da Linguística pura, dita pura, para se aproximar aos Estudos Culturais, a Sociologia (KLEIMAN 2013). Porém, não há desvinculação entre elas, visto que é por meio da linguagem que as relações de poder serão contestadas. A linguagem, portanto, é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepitível.” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148)

Através de obras paradigmáticas, como a que utilizamos nesse estudo, e a abordagem crítica da linguística aplicada, em sala de aula, como docente e discentes devemos problematizar as condições postas pela supremacia heteronormativa, para que saibamos resistir e lidar, dentro e fora das instituições de ensino, com as relações de poder instituídas. “Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2021a, p. 28).

Como assegura Pennycook (1998), “linguagem e educação [são] uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida”. (p.22) Isto posto, precisamos politizar o ambiente escolar e, mais do que isso, batalhar por uma

escola que seja problematizadora. Conhecer a história e viver o contexto social de/com nossos/as educandos/as, considerando suas identidades, num trabalho de desconstrução dos discursos hegemônicos que ainda imperam sobre a educação.

Infelizmente, o tempo disponível para a execução do projeto de leitura foi curto, devido às limitações impostas pela pandemia. A ideia inicial era que houvesse um encontro por semana, para que houvesse possibilidade de os/as participantes pudessem pesquisar um pouco mais sobre os temas discutidos. Entretanto, foi necessário trabalhar os encontros simultaneamente.

Pudemos refletir e buscar possibilidades de transformação de problemas vividos pelos/as próprios/as participantes, na resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Contudo, o ranço da heteronormatividade deve ser constantemente confrontado, questionado, problematizado, pois da mesma forma, a manutenção das práticas hegemônicas é constante. As falas hegemônicas dos/as participantes foram colocadas em discussão e refletidas, contudo, em alguns casos os/as participantes mantiveram-nas.

Ao retomar o objetivo inicial desse trabalho, que foi problematizar temas de gênero, sexualidade, raça e arranjos familiares, com alunos/as de nono ano, numa escola básica, pelo método de pesquisa-ação, através da leitura de vidas e do livro paradidático “Vento Forte, de sul e norte”, em um projeto de leitura crítica com base na educação linguística crítica, ou seja, analisar as problematizações dos temas propostos e identificar a (não) criticidade dos/das participantes da pesquisa-ação e suas visões sobre os temas abordados, reconhecemos que em suas práticas sociais evidenciadas durante as rodas de conversa, os/as participantes demonstraram o desenvolvimento de sua criticidade, especialmente, mediante assuntos polêmicos, que tendem a ser ocultados no dia a dia, como os temas de raça, gênero, sexualidade e arranjos familiares.

Desse modo, confirmamos que na prática de linguagem social, os sujeitos, seus discursos e sentidos jamais estão prontos e acabados, devendo ser problematizados, na busca de novas perspectivas de transformações sociais, e na formação de pessoas conscientes (auto)reflexivas e críticas, na busca pela compreensão de suas identidades transitórias, conflitivas e multiformes, construídas sócio-historicamente. A leitura do livro paradidático acionou um processo de assuntos nunca antes trabalhados em sala de aula, o que trouxeram muito interesse por parte dos/das participantes em relação aos temas, sobretudo, por serem temas vivenciados

por nós, que tocam nossos sentimentos, dado que entre nós havia pessoas negras e brancas, heterossexuais, bissexuais e homossexuais, além de arranjos familiares formados por monoparentalidade, família nuclear afetiva e biológica.

A avaliação que os/as participantes fizeram sobre o projeto de leitura executado na turma foi positivo. Todos concordaram sobre a necessidade de serem trabalhados os temas abordados no livro paradigmático, além de reconhecerem a importância do uso de livros literários com temáticas de diversidade racial, sexual, de classe e outros. Segundo as/os discentes, temas polêmicos devem ser trabalhados em sala de aula, especialmente, por serem polêmicos, pois precisam ser discutidos, refletidos, buscando a transformação de ações e o (re)conhecimento de que a diferença deve ser respeitada.

Enfim, A prática linguística de criticizar temas sociais deve fazer parte de todos os componentes curriculares educacionais, não apenas das aulas de língua portuguesa, pois todos eles envolvem linguagem e sujeitos sociais. Esse desafio constante que precisa se estabelecer na educação, para trans/formação de cidadãos de forma diversa e equânime.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Vol. 12, N. 1, 2015, p.1-23.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; BEDRAN, Patrícia Fabiana. Perspectiva sociocultural e questões identitárias: breves considerações no âmbito da formação de professores. **Revista the ESPECIALIST**. São Paulo 37 (2): dezembro, 2016. p. 1-18.

BIROLI, Flávia. **Família: novos conceitos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X** – Vol. 1, 2007. p. 11-30.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16/07/1990.

BRASIL. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8. P. 1-74, 11/01/2002.

BRASIL. **Lei 13.979** de 06 de fevereiro de 2020. 2020a. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em 01/08/2020.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934**, DE 1º de abril de 2020. 2020b. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em 01/08/2020.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. **Problematizando Performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente**. 2020. 102 fl. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2020.

CAETANO, Marcio. SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. GOULART, Treyce Ellen Silva. Famílias, Masculinidades e Racialidades na Escola: Provocações Queer e Decoloniais. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 25, n.45, jan/ abr. 2016. p. 127-143.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Linguística aplicada e transdisciplinaridade. In: FREIRE, Maximina Maria; BRAUER, Karin Cláudia Nin; AGUILAR, Gabriel Jimenez. (Org.). **Vias para a pesquisa**: reflexões e mediações (e-book). 1. ed. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017.

CNJ. **Pretendes Disponíveis X Crianças Disponíveis para Adoção**. Disponível em <<https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>>. Acesso em 08/12/2021.

CNJ. **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento**: Manual passo a passo. V. 1.17, 2020. Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/sna/imgs/Manual%20SNA.pdf>>. Acesso em 08/12/2021.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica e letramento crítico**: idealizações, desejos e (im) possibilidades?. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2008.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Selma Aparecida da; KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **Ser homossexual no século XXI**: Os desafios e as conquistas vivenciados pelos associados do grupo SHAMA – Uberlândia/MG. 2011. Disponível em <https://www.franca.unesp.br/Home/stae/eixo5_014.pdf>. Acesso em 12/01/2022.

CUGINI, Paolo. Igreja e as pessoas homossexuais: Novos caminhos. **REB**. Petrópolis, vol. 80, n. 317, Set-Dez. 2020, p. 609-633.

DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e pesquisas em psicológico**. UERJ, RJ. ANO 10, N.3. 3º quadrim. 2010. p. 700-728.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (Ed.) **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel de Mello. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Rev. bras. Linguist. Apl.** [online]. V. 18, n 2, 2018, p. 227-254.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do (ORG). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 121-135.

FANON, FRANTZ. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed UFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I. 5º ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRANK, HÉLVIO; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em linguística aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em discurso**, Unisul, Tubarão-SC, V. 21, N. 1, jan-abr/2021. p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. RJ/ SP, Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77 ed. RJ/ SP, Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. In. **Calidoscópico**. Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ ago, 2012.

GOIÁS. **Nota Técnica SES-GO, n1/2020**. 15 de março de 2020. Disponível em <https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/notatecnica.pdf> Acesso em 27/07/2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele, etnia. In: **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, 2011, p. 265-271.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017. p. 9-50; 223-251.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festchrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LACERDA, Carmen Sílvia Maurício de. **Monoparentalidade**: um fenômeno em expansão. 2006. 193 fl. Dissertação (Mestrado em Direito) Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LANDIM, Denise Silva Paes. Ler-se lendo “A hora da Estrela”: Reflexividade e letramento crítico de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Papéis**: revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens – UFMS, Campo Grande: MS, V. 22, N. 43, 2018, p. 109-134.

LEMES, Helen Cristina Dias da Silva; FRANK, HÉLVIO. Questões de gênero em sala de aula a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, jul-dez, 2020. p. 134-153.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2019. p. 07-42.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 203-213.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no congresso nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, Jan-Abr/ 2017, p. 351-380.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. A importância das relações familiares para a sexualidade e a autoestima de pessoas com deficiência física. **Psicologia.pt**. 2010.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V. MÓR, W. M. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. SP: Pá de Palavra, 2018, p. 25-38.

MELO, Glenda Cristina Valim de. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Você é uma morena muito bonita**: A trajetória textual de um elogio que fere. *Trab. Ling. Aplicada*. Campinas, n (54.1): jan/ jun. 2015, p. 53-78.

MENEZES DE SOUZA, Lyn Mário Trindade. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI**: métodos ou ética? *In*: Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MEOTTI, Juliane Prestes; OLIVEIRA, Hélvio Frank. Linguística aplicada e perspectivas Decolonial, Crítica e Queer. In: LUTERMAN, L.A.; POZZOBON, M. M; SILVA, V.R. (Orgs). **Educação linguística e Formação docente**: Diferentes olhares epistemológicos. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 99-112.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de America Latina**: La herida colonial y la opción decolonial. 1° ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MILLER, Victor. **Por que substituímos a sigla “GLS” por “LGBTQIA+”?** 20/05/2020. Disponível em <<https://gay.blog.br/gay/por-que-substituímos-a-sigla-gls-por-lgbtqia/>>. Acesso em 30/11/2021.

MIRANDA, Claudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade**: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educ. Foco*, v. 21, n.3, set/dez. 2016, p. 545-572.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. In BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. SP: Ed. Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): jul-dez/2012. p. 142-165.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 51-82.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Humanidades & inovação**. Palmas, v. 8, n. 43, Abril/ 2021, p. 296-308.

OLIVEIRA, Hélio Frank de; et al. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. **Letras escreve**. Macapá, v. 7, n. 1, 1 semestre, 2017, p. 87-111.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista escrita**, Gávea-RJ, N. 19, 2014, p. 31-47.

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da Análise do Discurso Crítica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, set-dez/2017, p. 556-573.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 83-100.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, cap. 1, 1998, p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.** 16 (1). Jan- Mar, 2016, p.134-156.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Ensino crítico de línguas estrangeiras/ adicionais. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. 2 ed. rev e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017, p. 59-80.

PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

POMBO, Mariana Ferreira. Família, filiação, parentalidade: novos arranjos, novas questões. **Psicologia USP**, v. 30, Rio de Janeiro, 2019, p. 1-10.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

REIS, Marlene B. de F.; LOPES, Cristiane R. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza V. R.; FREITAS, Carla C. de. (Org.) **Razão Sensível e Complexidade na Formação de Professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016, p. 151-165.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 15.617**, de 13 de maio de 2021. Disponível em <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15617-2021-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-o-uso-do-nome-afetivo-nos-cadastros-das-instituicoes-escolares-de-saude-cultura-e-lazer-por-criancas-e-adolescentes-sob-guarda-provisoria-no-processo-de-adocao>>. Acesso em 19/01/2022.

RUBIATABA, 2021a. **Decreto N. 332/2021**, de 19/08/2021. Disponível em <<https://acessoainformacao.rubiataba.go.gov.br/cidadao/legislacao/decreto/id=2426>>. Acesso em 23/10/2021.

RUBIATABA, 2021b. **Decreto N. 387/2021**, de 19/10/2021. Disponível em <<https://acessoainformacao.rubiataba.go.gov.br/cidadao/legislacao/decreto/id=2530>>. Acesso em 23/10/2021.

SANCHES, Mariana. Relações homoafetivas entre índios eram comuns antes da colonização. **O GLOBO BRASIL**. 2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/brasil/relacoes-homoafetivas-entre-indios-eram-comuns-antes-da-colonizacao-21541630>>. Acesso em 19/10/2021.

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino; NUNES, Thainná Melo. Letramento crítico no planejamento de aulas de inglês promovendo o “ler, se lendo”. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. Vol. 14. N. 01, julho/2021, p. 187-201.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. 2008.156 fl. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2008.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). **Pesquisa participante: a Partilha do Saber**. 1º ed. Aparecida-SP, Ideias & Letras, 2006. p. 151-165.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18º ed. São Paulo: Cortez, 2011.



TORRES, Cláudio V; DESSEN, Maria Auxiliadora. Brazilian Culture, Family, and its Ethnic-Cultural Variety. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**. January, 2009. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/236713514_Brazilian_Culture_Family_and_its_Ethnic-Cultural_Variety>. Acesso em 18/10/2021.

WALSH, Catharine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2019. p. 43-104.

ANEXOS


Anexo 1

	ESCOLA MUNICIPAL RIVALDO SANTANA SAMPAIO	
	Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco	
	Disciplina: <u>Língua Portuguesa</u>	Professores: Ednalva e Paulo
Atividade 1		
<p>Pesquisem notícias ou histórias que retratem a vida de pessoas negras no Brasil, tanto na atualidade quanto fatos históricos. Se possível, utilize também, alguma imagem para retratar a notícia ou história que você enviar. Envie essa atividade no grupo destinado ao projeto de leitura ou mesmo no número privado do professor Paulo Almeida: (35) 9.9722-4598.</p>		


Anexo 2

	ESCOLA MUNICIPAL RIVALDO SANTANA SAMPAIO	
	Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco	
	Disciplina: <u>Língua Portuguesa</u>	Professores: Ednalva e Paulo
Atividade 2		
<p>Pesquisem em livros, revistas ou internet, imagens que retratem um modelo de família pra você. Escreva um pequeno texto expondo o que você entende por família e qual é o arranjo familiar (estrutura familiar ou modelo de família) representa a sua família. Envie essa atividade, hoje (18/10), no grupo destinado ao projeto de leitura.</p>		

Anexo 3




ESCOLA MUNICIPAL RIVALDO SANTANA SAMPAIO
Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco
 Disciplina: Língua Portuguesa Professores: Ednalva e Paulo




Problematizações - Encontro 1 (18/10/2021)

- Por que os sistemas de cotas foram instituídos?
- O que sabemos das religiões africanas ou afrodescendentes? Por que elas não são tão bem aceitas quanto as mitologias nórdicas, gregas, romanas e religiões budistas, hindu etc.?
- A maioria da população brasileira é negra e em sua maioria vive em guetos e favelas. Além disso, a maioria dos detentos são negros e a quantidade de negros assassinados no Brasil é quase 3 vezes maior que a de brancos. O que você compreende sobre o papel histórico nessas informações?
- Por que pessoas negras têm dificuldade em aceitar seu cabelo? Cabelo afro é um ato de resistência?
- Você conhece muitos personagens de desenho ou personalidades da tv negras?
- O movimento Black Lives Matter/ Vidas Pretas Importam tem sentido de existir?
- O que você compreende por ato de resistência, negritude, branquitude, racismo, racismo reverso e empoderamento negro?
- Por que empresas como Magalu e Bayer lançaram programas de trainees apenas para negros?

Anexo 4



ESCOLA MUNICIPAL RIVALDO SANTANA SAMPAIO
Projeto de leitura: Aprendendo a ser Junco
 Disciplina: Língua Portuguesa Professores: Ednalva e Paulo



Problematizações – Encontro 2

- O que você compreende por família?
- O que você acha de formações de família diferentes da nuclear (Pai, Mãe e filhos)?
- A coparentalidade é o arranjo familiar em que um homem e uma mulher, sem vínculos sentimentais ou afetivos, decidem ter um bebê juntos, concebido por inseminação. O que você acha disso?
- A família afetiva tem como integrantes padrasto ou madrasta e/ou irmãos consanguíneos ou não. O que você acha desse arranjo familiar?
- Você conhece algum arranjo familiar formado por pais homoafetivos? Há algo de diferente nessa família em relação às outras?
- O que você sabe sobre o sistema de adoções no Brasil?
- Você concorda que uma criança ou adolescente seja adotado por pai solteiro ou mãe solteira ou, ainda, por casais homoafetivos?
- Você acha que algum tipo de arranjo familiar pode causar danos ou traumas psicológicos ou emocionais às crianças adotadas?

Anexo 5



Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio
Aprendendo a ser Junco
 Projeto de leitura crítica
 Ficha de leitura



Estudante: _____ Ano: _____ Data: _____ / _____ /2021

Título da Obra: _____

Autor da Obra: _____

Personagens principais: _____

Personagem que mais o marcou. Por quê? _____

Espaços em que decorrem a ação: _____

A história é de fácil compreensão/ interpretação? _____

Que temas a história aborda? _____

Que parte mais te marcou na obra lida? _____

Os temas abordados têm alguma relevância para sua vida? Justifique. _____

Os temas abordados têm alguma relevância para a sociedade em geral? Justifique.

Quais os enfrentamentos da personagem principal? Você acredita que são situações que pessoas enfrentam na vida real? _____

O fato de a personagem ser negra/ preta levou-a a enfrentar alguma situação ou problema? Qual sua opinião pessoal sobre o ocorrido? _____

O fato de a personagem ser filha adotiva levou-a a enfrentar alguma situação ou problema? Qual sua opinião sobre o arranjo familiar de Luísa? _____

O fato de a personagem ter dois pais homens levou-a a enfrentar alguma situação ou problema? Você concorda que qualquer pessoa possa adotar independente de sua orientação sexual ou estado civil? _____

Você notou alguma outra situação ou problema que Luísa enfrentou pela fase de adolescência? Namoro, amizades, etc. _____

Na vida real, as pessoas enfrentam situações semelhantes às de Luísa? Você acredita que essas situações são solucionadas com dificuldade ou facilidade? _____

Assuntos como raça, preconceito, adoção e respeito às diversidades culturais, sexuais, sociais e econômicas são abordados nas aulas de sua escola? Com frequência ou raramente? _____

Você passa ou já passou por alguma das situações vividas por Luísa ou outras situações não abordadas no livro paradidático? **(Responda, se sentir-se confortável para tal)** _____

Você acredita que esse livro paradidático pode ser lido por adolescentes? Os temas abordados são algo comum ou fora da sua realidade? _____

Anexo 6



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROJETO DE LEITURA: Aprendendo a ser Junco

IDENTIFICAÇÃO:

Proposta de aulas leitura literária para formação crítico-reflexiva: O ensino de Língua Portuguesa por meio de discussões e leitura crítica do livro paradidático: Vento Forte de Sul e Norte.

Mestrando e professor mediador: Paulo Almeida de Oliveira Júnior

Orientador: Prof. Hέλvio Frank

Professora colaboradora: Ednalva Silva Valadão

Público alvo: Discentes matriculados no nono ano, ensino fundamental, da Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio de Rubiataba.

Quantidade de Vagas: 20

Modalidade: Síncrono (presencial) e assíncrono – e-mail, Whatsapp e/ ou Meet.

Período: outubro e novembro de 2021

Horário: Aulas de português, turno I (Matutino).

JUSTIFICATIVA:

Na era da informação e tecnologia, onde as pessoas têm acesso aos meios de comunicação em massa, como TV, rádio e internet, em que a maioria da população possui perfis em redes sociais, a sala de aula, muitas vezes, parece um ambiente cada vez mais distante da realidade. O que vai na contramão do verdadeiro significado e utilidade da escola, que para além de retratar e representar a realidade da vida social, é a própria vida ocorrendo (2014) Segundo Urzêda-Freitas e Pessoa (2014) as relações estabelecidas em sala de aula não são uma imitação da realidade, mas sim a própria vida ocorrendo, que possibilita ao professor, através da linguagem, questionar as práticas de poder e hegemonia imperadas no sistema de ensino.

Mesmo com o acesso às mídias em geral, muitas pessoas não tem a habilidade crítica de desvelar nas informações que recebe, os discursos ideológicos, que na maioria das vezes são os hegemônicos, por estes serem naturalizados como o correto. Além disso, a prática de leitura e busca de conhecimento, nas mídias e tecnologias é prejudicado, cabendo à escola o papel de despertar no aluno o gosto pela leitura, e principalmente, o desejo em descobrir, conhecer e reconhecer os contextos e para que fins tal informação foi produzida.

“Ler criticamente é aprender a desafiar o texto e agir contra as ideias que desejam manipulação” (CORADIM, 2008, p. 21) Ao reconhecer no texto, a linguagem e discursos utilizados, o leitor crítico é capaz de interpretar, “trazer à tona as convenções sociais e revelar ideias do ‘senso comum’ que produzem as interações linguísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles” (BRAHIM, 2007, p. 17), isto é, a compreensão da linguagem utilizada no texto e a percepção dos discursos e suas ideologias transformam o leitor crítico em um agente ativo, questionador e autônomo.

“A leitura crítica implica na leitura dos contextos a partir dos quais dado texto foi produzido, e a partir dos quais é lido” (BRAHIM, 2007, p. 17), ou seja, é por meio da leitura crítica que o cidadão-leitor terá condições de reconhecer nas entrelinhas do texto marcas ideológicas, utilizadas para manutenção da colonialidade e aspectos de dominação perante a comunidade.

A proposta deste projeto é, através de textos multimodais (notícias escritas, blogs, imagens, vídeos de narrativas e reportagens e história literária ficcional) proporcionar aos discentes da Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio, a interação comunicativa da informação, relacionando-as a temas totalmente atuais, reais e contextualizados à realidade desses discentes. Assuntos de classe, raça, gênero, sexualidade, arranjos familiares e outros, que muitas vezes são silenciados pelo poder hegemônico. A intenção é desenvolver, através das leituras semióticas e textuais, a habilidade crítico-reflexiva nos adolescentes, para que conscientes de sua realidade social possam transformar a sociedade em que vive.

OBJETIVOS:

*Promover, por meio da prática de leitura de textos e imagens, uma experiência de educação linguística crítica, com temas sociais: classe, raça, arranjos familiares, gênero e sexualidade. *Reconhecer na leitura do livro paradidático: Vento Forte, de sul e noite" aspectos de preconceito e luta pela diversidade, de situações latentes da sociedade contemporânea.

* Problematicar as pessoas sociais na perspectiva crítica, para desenvolver ação, autonomia e consciência das práticas de desigualdade, na comunidade.

CONTEÚDO:

- Textos, blogs e vídeos de narrativas e reportagens sobre os temas: raça, arranjos familiares, gênero e adoção; Educação linguística crítica.

METODOLOGIA – PLANO DE AÇÃO:

Estamos atualmente diante do maior caso de calamidade na saúde da nossa geração, ocasionado pelo surgimento e propagação do vírus SARS-Cov2, também chamado COVID-19. Apesar da proibição de usos de aparelhos tecnológicos em sala de aula (RUBIATABA, 2015), instituições escolares, de um dia para outro, se viram obrigadas a fechar suas portas, e desde então as escolas precisaram adaptar suas aulas para o modo remoto, podendo ser ofertadas por aplicativos de *WhatsApp*, *Meet*, *e-mail*, além outros aplicativos criados para atender a emergência das escolas.

Assim, para que seja possível a execução deste projeto, o mesmo será executado no período de aulas, no turno matutino.

RECURSOS:

Os recursos tecnológicos serão fornecidos pela unidade de ensino: Aparelho de Multimídia, lousa, sala de aula. O aparelho gravador de áudio e a câmera de vídeo utilizados são do professor pesquisador. Os materiais de leitura (textos impressos, livro literário impresso) serão disponibilizados pelo professor pesquisador (já consta no relatório do comitê de ética e pesquisa/ CEP)

AVALIAÇÃO:

Participação das aulas de discussão de todos os temas propostos;

Realização das atividades propostas;

Atividades síncronas: interação nos encontros presenciais e/ ou virtuais (Meet);

Atividades assíncronas: proposta de atividade, conforme orientações;

CRONOGRAMA:

DATA	TEMA	PROCEDIMENTOS	TIPO DE AULA	MEDIADOR
Atividade 01	Negritude	-Os alunos deverão enviar imagens – via WhatsApp ou e-mail – encontradas em livros, revistas ou internet, retratando pessoas negras no Brasil. -As imagens enviadas serão mostradas no 1º encontro, ao debatermos o tema proposto – via Google Meet.	Assíncrono – e-mail ou WhatsApp	Paulo
1º Encontro 18 e 19 outubro (03 aulas)	Raça	- Apresentação do projeto aos alunos e do cronograma; Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=d61r	Síncrono - On-line/ Meet	Paulo e Ednalva

		<p>JdamWPw “Mãe acusa amigo _____ do filho de roubar.”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BGCXCftJaxk “Me fizeram duvidar se eu era mãe do meu filho branco”</p> <p>Leitura de textos escolhidos, referentes ao tema raça.</p> <p>Textos de reportagens: “Aluna expulsa da escola por causa do estilo de cabelo” no livro de inglês, 8º ano, p. 49.</p> <p>- Discussão crítica sobre os textos e a percepção dos alunos e a relação com sua realidade social, sobre cotas; negros e a universidade; cabelos; o negro e o mercado de trabalho; preconceito contra negros.</p> <p>- Conversa sobre as imagens da atividade 1: “Negritude”.</p>		
Atividade 02	Modelo de família	<p>- A atividade será proposta no final do 1º encontro.</p> <p>- Os alunos deverão enviar imagens – via WhatsApp ou e-mail – encontradas em livros, revistas ou internet, retratando modelos de famílias que acreditam ser o modelo ideal de família.</p> <p>- Os alunos deverão escrever um pequeno texto expondo o que entende por família e qual o arranjo familiar o representa.</p> <p>-As imagens enviadas serão mostradas no início do 2º encontro, antes de debater o próximo tema – via Google Meet.</p>	Assíncrono – e-mail ou WhatsApp	Paulo
2º Encontro 22/outubro (01 aula)	Arranjos familiares	<p>- Leitura de textos escolhidos, referentes ao tema Arranjos familiares. Discussão crítica sobre os textos e a percepção dos alunos e professores e a relação com sua realidade social. – via Google Meet. Conversa sobre as imagens e textos enviados pelos alunos, na atividade 2.</p>	Síncrono - On-line/ Meet	Paulo e Ednalva
	Adoção	<p>-Vídeos:</p> <p>Pai negro, filho branco (arquivo);</p> <p>Coparentalidade</p> <p>Dificuldades da adoção</p> <p>Adoção pelos olhos de quem foi adotado.</p>		

		<p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1LA3yS-Tj7Y https://www.youtube.com/watch?v=1WJ8RN-g-eM https://www.youtube.com/watch?v=kpIpw4XVXNw</p> <p>Texto: Primeiro registro de nascimento apenas com o nome do pai, no Brasil. Abandono paterno. Disponíveis em: https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,eduardo-o-1-pai-solteiro-do-brasil-a-registrar-filhos-nascidos-por-fertilizacao-so-em-seu-nome,70002961489 https://averdade.org.br/2017/06/cultura-abandono-paterno/ ;</p>		
3º Atividade	Livro paradidático Vento forte, de Sul e Norte, de Manuel Filho	<p>- Os alunos farão a leitura do livro paradidático Vento Forte, de Sul e Norte, de Manuel Filho.</p> <p>- Será entregue uma ficha da biblioteca escolar, para os alunos responderem sobre a leitura, resumo, percepções acerca do livro.</p> <p>-Será entregue um questionário impresso ou por e-mail/ WhatsApp, com questões sobre os temas abordados no livro: Adoção, arranjos familiares (sexualidade), raça.</p>	Assíncrono – impresso, e-mail ou WhatsApp	Paulo
3º encontro 03 e 04 / novembro	<p>Conversa sobre a história de Luísa e relação com a realidade.</p> <p>Novos modos de pensar e agir.</p>	<p>- Problematização dos assuntos abordados no livro paradidático, observando as percepções dos alunos sobre a história, relacionando aos temas abordados nos encontros e atividades 1, 2 e 3.</p> <p>Discussão final sobre aspectos da vida social e realidade dos alunos, relacionando os pensamentos anteriores dos alunos com os novos após a leitura do livro e a sua própria história de vida.</p>	Síncrono - On-line/ Meet	Paulo e Ednalva

Aula presenciais de leitura, compreensão e interpretação de obra paradidática – O ensino de Língua Portuguesa e a relação professor e estudantes indígenas nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças.

AVALIAÇÃO

Realização das atividades propostas;

Atividades síncronas: interação nos encontros presenciais e/ ou virtuais (Meet);

Atividades assíncronas: roteiros de estudo e proposta de atividade, conforme orientações.

Referências:

ALMEIDA, Silvana Aparecida Batista e. Letramento literário e a formação do leitor crítico no ensino crítico no ensino médio. **UEADSL**, 2017.1. Disponível em <<http://ueadsl.textolivres.pro.br/blog/?p=8233>>. Acesso em 07 de outubro de 2020.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X** – Vol. 1, 2017. p. 11-30. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376>>. Acesso em 07 de outubro de 2020.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos e (im) possibilidades?**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2008.

FRANCESCON, Paula Kracker; RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. Leitura crítica de texto multimodal em língua inglesa: uma proposta didática. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, jan./jun.2017. p. 265-280.

MARCUZZO, Patrícia. **O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira**. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/28981/16361>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2014. p. 133-156.

RUBIATABA. **Resolução** N° 1, de 11 de março de 2015. Conselho Municipal de Educação de Rubiataba, 2015.

Anexo 7

11/05/2022 12:03

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro



PAULO ALMEIDA DE OLIVEIRA JUNIOR - Pesquisador | V3.2

Cadaastros

Sua sessão expira em: 38min 04

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA COM A PROMOÇÃO DE LEITURA E ANÁLISE DO LIVRO PARADIDÁTICO 'VENTO FORTE, DE SUL E NORTE', DE MANUEL FILHO
Pesquisador Responsável: PAULO ALMEIDA DE OLIVEIRA JUNIOR
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 43825520.6.0000.6113
Submetido em: 19/04/2021
Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1672032

+ DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

+ LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES

+ HISTORICO DE TRÂMITES

LEGENDA:

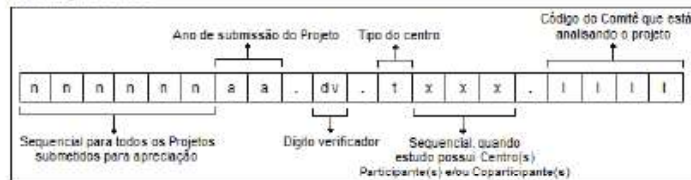
(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



[Voltar](#) [Enviar Notificação](#) [Submeter Emenda](#) [Gerar Interface Recb](#)

Suporte a sistemas: 136 - opção 0 e opção 3, solicitar ao atendente suporte Plataforma Brasil.
 Fale conosco: Clique para enviar mensagem para a Plataforma Brasil



Anexo 8



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Uma experiência de educação linguística crítica com a promoção de leitura e análise do livro paradidático ‘Vento forte, de sul e norte’, de Manuel Filho”. Meu nome é Paulo Almeida de Oliveira Júnior. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador (a) responsável Paulo Almeida de Oliveira Júnior, por e-mail pjcristo@hotmail.com ou paojunior87@gmail.com ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98553-2364. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: cep@ueg.br.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre uma experiência de Educação Linguística Crítica, a partir da promoção de leitura e análise de uma obra paradidática juvenil, que aborda temas de gênero, raça e arranjos familiares. Se você quiser participar, iremos desenvolver um projeto de leitura aos alunos da instituição, semanalmente, no contraturno, entre os meses de Março e Junho com duração de uma hora cada encontro, no total de dez encontros, para a discussão das obras literárias e para esta pesquisa, especificamente, do livro paradidático “Vento Forte, de Sul e Norte”, de Manuel Filho. Para participar, é necessário fazer a leitura do livro proposto. Após a leitura da obra, serão feitas rodas de conversas com as temáticas: raça, gênero, preconceito, arranjos familiares, sexualidade, problemas sociais. As rodas de conversa serão gravadas em áudio e ou audiovisual, abordando o enredo do livro paradidático e abrindo espaço para que você e os demais discentes contem suas sensações quanto à história de vida da personagem (nas relações sociais envolvendo raça, gênero, arranjos familiares e sexualidade) e suas experiências pessoais. As falas produzidas pelos participantes serão transcritas e analisadas por mim, pesquisador responsável, na perspectiva da educação linguística crítica. Os riscos que você terá ao participar do estudo são moralmente mínimos. Poderá haver momentos de desconforto ou constrangimento, nos momentos das rodas de conversa, pois haverá momentos para você expor suas próprias opiniões sobre a obra utilizada e os temas abordados, talvez relacionando-as a momentos de sua vida pessoal, mas sua participação é voluntária, e é possível sua desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo tem como benefício, a oportunidade de participar de um projeto de leitura com intuito de desenvolver uma leitura crítica e reflexiva. A pesquisa será realizada sem fins lucrativos. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Rubiataba/Goiás, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____ / ____ / ____

Anexo 9



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Uma experiência de educação linguística crítica com a promoção de leitura e análise do livro paradidático ‘Vento forte, de sul e norte’, de Manuel Filho”. Meu nome é Paulo Almeida de Oliveira Júnior, sou mestrando no Mestrado Interdisciplinar em Educação e Linguagem, pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail picristo@hotmail.com ou paojunior87@gmail.com, endereço Praça Mutum, n. 198, Centro, Rubiataba e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98553-2364. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são Paulo Almeida de Oliveira Júnior e Hélio Frank de Oliveira.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente dez minutos e a sua participação na pesquisa dez horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a formação de alunos críticos e capazes de transformar seu meio social em favor da diversidade de raça, gênero, sexual e familiar, ou seja, a desconstrução de um único modo de estrutura familiar, que busca trazer às salas de aula múltiplos saberes, por meio das teorias de Educação Linguística Crítica (RAJAGOPALAN, 2003; FREIRE, 1996; MOITA LOPES, 2003/2006).

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre uma experiência de Educação Linguística Crítica, a partir da promoção de leitura e análise de uma obra paradidática juvenil, que aborda temas de gênero, raça e arranjos familiares.

Os procedimentos de coleta de dados serão produzidos a partir de rodas de conversa desenvolvidas na Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio, em Rubiataba-GO, oferecido como Projeto de leitura aos alunos da instituição, das turmas de 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, semanalmente, no contraturno, com duração de uma hora cada encontro, entre os meses de Março e Junho, no total de dez encontros, para a discussão das obras literárias e para a pesquisa, especificamente, do livro paradidático “Vento Forte de Sul e Norte” de Manuel Filho. Para isso, os alunos receberam o livro paradidático juvenil, com temáticas de raça, gênero e arranjos familiares. Após a leitura das obras, serão feitas rodas de conversas para desenvolver o senso crítico em relação às temáticas abordadas, sobre raça, gênero, preconceito, arranjos familiares, sexualidade, problemas sociais. As rodas de conversa serão gravadas em áudio e ou áudiovisual e imagem, abordando o enredo do livro literário e abrindo espaço para que os discentes contem suas sensações quanto à



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

história de vida da personagem (nas relações sociais envolvendo raça, gênero, arranjos familiares e sexualidade) e suas experiências pessoais, utilizando a pesquisa-ação. Devido a necessidade de cuidados especiais quanto ao risco de propagação do Covid-19, as aulas poderão ser presenciais (caso haja liberação para tal, pela Secretaria Municipal de Educação) tomando todas as cautelas necessárias ou virtuais (caso as aulas permaneçam não-presenciais, como no ano letivo de 2020). A partir das rodas de conversa, gravadas em áudio e/ ou vídeo, as discussões produzidos pelos participantes serão transcritas e analisados por mim, pesquisador responsável, na perspectiva da educação linguística crítica. Assim, se desejar, você obterá cópia gravada das rodas de conversa e das imagens capturadas. Para isso é necessária a concessão de uso de sua voz e imagem para a análise da pesquisa.

Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são moralmente mínimos aos participantes. Poderá haver momentos de desconforto ou constrangimento aos alunos mais acanhados, nos momentos das rodas de conversa, pois os mesmos terão momentos para expor suas próprias opiniões sobre a obra utilizada e os temas abordados, talvez relacionando-as a momentos de suas vidas pessoais. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, o pesquisador os deixará a vontade e conscientes de que a participação é voluntária, e é possível sua desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação às rodas de conversa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios aos participantes, a oportunidade de participar de um projeto de leitura com intuito de desenvolver uma leitura crítica e reflexiva. Não haverá remuneração aos que decidirem participar, uma vez que a pesquisa será realizada sem fins lucrativos.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e/ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo alimentação - lanche) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Garanto que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá solicitar o andamento e resultados obtidos.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos e-mail picristo@hotmail.com e/ ou aplicativo de WhatsApp, pelo número (62) 985532364, ou mesmo pelo endereço profissional localizado à Praça Mutum, 198, Centro, Rubiataba-GO, Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Paulo Almeida de Oliveira Júnior sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo "Educação Crítica e Decolonial por meio do livro Paradidático 'Vento Forte de Sul e Norte' de Manuel Filho". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Rubiataba/ Goiás, _____ de _____ de 2021.



Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____