

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CRÍTICA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

GENDER, SEXUALITY AND TEACHING: FOR A CRITICAL SEXUAL EDUCATION ON NATIVE LANGUAGE CLASSES

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira¹ 

Kleverson Gonçalves Willima² 

Recebido em: 13/01/2023

Aceito em: 12/02/2023

Resumo: A língua é, por definição, um fato ao mesmo tempo social, histórico e cognitivo. Consoante ao exposto, o presente artigo objetiva, através de uma pesquisa documental e bibliográfica, salientar a ideia de que gênero e sexualidade devem, sim, ser trabalhados nas aulas de qualquer disciplina e, no caso específico deste texto, nas aulas de língua materna, pensando, para a realização de tal fim, em uma Educação Sexual Crítica. Partimos da hipótese de que esses temas não são ensinados em sala, apesar da obrigatoriedade legal para seu tratamento na Educação Básica. Feitas as devidas pesquisas e discussões, chegamos a um consenso de que (1) são temas pertinentes e importantes de serem discutidos em sala, (2) cabe, também, aos/às professores/as de português brasileiro trabalhar com eles e (3) os documentos legais exigem que isso seja feito; portanto, precisamos desenvolver esses debates, sempre de maneira crítica e reflexiva, independente da disciplina. Ao final das discussões, indicamos (possíveis) propostas por meio das quais essas realidades podem ser tratadas nas aulas de língua, usando, como base para tal, as teorizações já feitas por pesquisadores/as da área.

Palavras-chave: Ensino; Gênero e Sexualidade; Língua; Educação Sexual Crítica.

Abstract: Language is, by definition, a social, historical and cognitive fact at the same time. According to that, the current paper aims, through a documental and bibliographic research, to point out the main idea that gender and sexuality must be main class topics in every school subject and, specifically, on native Brazilian Portuguese language classes, to attain a Critical Sexual Education. We begin from the hypothesis that these themes are not taught in classes, despite the legal obligation to do so in Brazil Basic Education. After carrying out the researches and discussions, it was brought to our knowledge that (1) these are utmost relevant themes to be discussed in a classroom; (2) It is the teachers' duty to work this through Brazilian Portuguese classes; (3) the legal documents demand this to be done; therefore, we need to climb up the debates, in a reflective and critical way, no matter the school subject. At the end of the discussion, we suggest (possible) proposals which are able to sustain those realities in language classes, taking the theoric that researchers have already done as their primary source.

Keywords: Teaching; Gender and Sexuality; Language; Critical Sexual Education.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, graças às discussões iniciadas pelos movimentos sociais no/do Brasil, tem-se debatido em demasia, no campo educacional, sobre questões de gênero e sexualidade. O que temos de mais importantes documentos que norteiam essas práticas, à nível escolar, são os Parâmetros

¹Docente dos cursos de Licenciatura do IFFluminense *campus* Campos Centro na área da Educação. Doutora em Educação. E-mail: bia.acampora@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1008-8187>.

²Graduando em Letras pelo IFFluminense *campus* Campos Centro e pelo Centro Universitário FAEL. E-mail: biokleverson@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>.

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e 2000), mais especialmente a parte deles que trata dos Temas Transversais da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e outros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), mas que não serão discutidos neste artigo. Portanto, pensando um pouco sobre o título deste trabalho e, ao mesmo tempo, abrindo as discussões que serão feitas no decorrer de todo este texto, podemos começar a nos encaminhar para algumas perguntas que consideramos necessárias e que tentaremos responder durante este percurso: (1) Por que é importante fazer a abordagem proposta pelo título? (2) O que significa cada um desses conceitos? (3) Há espaço para esse tipo de discussão em sala de aula? e (4) O que tudo isso tem a ver com ensino de língua materna?

O presente artigo pretende propor uma abordagem que trate sobre temas tão importantes e tão caros socialmente falando, além de, também, dar uma contribuição a respeito de como entendemos o que é ensinar língua e como os falsos entendimentos que encontramos Brasil afora têm silenciado, mortificado (tomando emprestado os termos do professor Celso Ferrarezi Jr. [2014]) a educação no nosso país, principalmente no que tange ao ensino de português brasileiro. Partimos do (óbvio) pressuposto de que, apesar da recomendação (e, dependendo do tema, até mesmo uma obrigação) legal para que esses temas sejam discutidos em sala de aula (BRASIL, 1998 e 2000), o que vemos, na prática, é uma não-abordagem, um não-dizer, um não-comentar, um deliberado e (nada) ingênuo *ignorar* (BORGES; BORGES, 2018).

Quando pensamentos em Educação Sexual, há várias maneiras de conceituá-la e de exercê-la em sala de aula. Na maioria das vezes, essa ideia é vinculada a uma perspectiva somente biológica e reprodutiva, conforme aponta o direcionamento dado pela BNCC (MEDEIROS, 2020, p. 17-18). Porém, neste artigo, baseamo-nos na perspectiva apontada pelos PCN e entendemos a Educação Sexual como um tema transversal – que deve, portanto, ser trabalhado por todas as disciplinas, não apenas Ciências e Biologia – e, indo além das teorizações mais corriqueiras de Educação Sexual, pretendemos trazer, aqui, uma abordagem crítica para essa ação educativa de extrema importância, urgência e relevância, que será conceituada e melhor explicada no decorrer deste texto. Além disso, partimos da ideia de que a Educação Sexual (Crítica) deve ser abordada em todas as etapas da Educação Básica, não se restringindo a apenas um segmento específico.

A metodologia da pesquisa, quanto a sua abordagem, é qualitativa, pois foi utilizada uma forma indutiva para descrever as situações apresentadas neste artigo. Quanto à natureza, a pesquisa é

básica ou teórica, pois fornece uma visão sistemática e profunda de um problema para facilitar a extração de explicações, além de ajudar a construir novas fronteiras de conhecimento. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, pois foi realizada através de estudos e a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, periódicos, disponíveis na internet ou físicos, e documental.

Agora, como pretendemos realizar as empreitadas supracitadas? Através de uma pesquisa documental e bibliográfica, utilizando-nos do referencial teórico abordado neste artigo para fazer uma exposição da (1) importância de se trabalhar com esses temas, (2) emergência dessas temáticas no atual momento em que vivemos, (3) quantidade relativamente grande de discussões que há sobre os debates aqui propostos e (4) relação existente entre a abordagem proposta e o ensino de língua materna.

A fim de nos encaminhar para o final deste primeiro momento, fiquemos com algumas reflexões: sendo o Brasil um dos países que mais matam, no mundo, pessoas LGBTQIA+ e mulheres pelo simples fato de serem quem são³ (CERQUEIRA *et al.*, 2021), e levando em consideração que a escola é um espelho da sociedade (e, como tal é, por vezes, (re)produtora desses discursos discriminatórios e preconceituosos, justamente por ser, também, um dos aparelhos ideológicos [opressores] de Estado [cf. ALTHUSSER, 1980]), como não trabalhar as temáticas de sexualidade e de gênero, respectivamente, em sala de aula? E especificando ainda mais: como não abordar essas temáticas nas aulas de língua materna?

MAS, AFINAL, O QUE SIGNIFICAM CADA UM DESSES CONCEITOS?⁴

Começamos pelo termo trazido logo no título deste trabalho: Educação Sexual Crítica. Afinal, o que essa ideia quer dizer? Em primeiro lugar, cabe discorrer um pouco sobre Educação Sexual. Essa é uma prática educativa que visa, entre outras coisas, levar as/os discentes a entender melhor a si mesmas/os, a entender melhor o Outro, entender melhor os seus desejos e as transformações que ocorreram, ocorrem e ocorrerão em seu corpo, os seus sentimentos etc. (cf. MAIA; RIBEIRO, 2011).

³ Mais informações podem ser encontradas também em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

⁴ Vale ressaltar que a nossa intenção neste trabalho não é, de forma alguma, esgotar esses temas que são extremamente complexos e, ao nosso ver, inesgotáveis. O que realmente queremos ao propor as reflexões aqui trabalhadas é apresentar um possível ponto de vista sobre o que significa cada um desses conceitos, da forma mais didática possível, a fim de demonstrar uma das muitas possibilidades de abordagem em sala de aula. Além disso, cada uma dessas formas identitárias é atravessada por uma dinâmica social patológica, como o gênero (machismo/sexismo, perpetrado pelo patriarcado), raça (racismo) e sexualidade (LGBTQIA+fobia).

Educação Sexual nada tem a ver com “ensinar a fazer sexo”, como muitos/as conservadores/as acreditam por aí. Além disso, a Educação Sexual também ajuda a evitar abusos sexuais, a saber como reconhecer um abuso, a conhecer os limites do que pode e do que não pode com relação a nós e ao nosso corpo, diminui a taxa de assédios (cf. MAIA; RIBEIRO, 2011), previne gravidez na adolescência, previne IST (Infecção Sexualmente Transmissível), reduz homofobia e machismo (cf. ESTADÃO, 2021), entre outras coisas. É importante que levemos à nossa práxis docente e sustentemos a ideia de uma Educação Sexual Crítica justamente porque o adjetivo “crítica”, qualificador do sintagma nominal “educação sexual”, mostra-nos a necessidade de que esse tema seja tratado com criticidade, rigidez teórica, reflexão, diálogo e debate. Nada do que fazemos em sala de aula pode estar isento, ou pretender estar isento, da promoção do pensamento crítico e reflexivo, e com a Educação Sexual não poderia, jamais, ser diferente.

Um conceito muito utilizado nos dias atuais é o de gênero. Aqui, assim como para diversas/os autoras/es (dentre elas a Marlise Matos [2008]), ele é entendido como uma construção social atribuída ao sexo. Essa “construção social atribuída ao sexo (biológico)” define características do que seria o “ser mulher” e o “ser homem” para a nossa sociedade (e para muitas outras). Entretanto, essas tais características são vinculadas, na maioria esmagadora das vezes, a questões biológicas como força, por exemplo (o que é chamado, no campo das ciências humanas, de sexismo biológico [ou seja, discriminação/opressão de gênero baseada em fatores biológicos], como nos aponta a filósofa Djamila Ribeiro [2013]). No entendimento do patriarcado, as mulheres são inferiores aos homens por serem “mais fracas”, “mais influenciáveis” e, portanto, não merecem os mesmos direitos que esses (além disso, também é reforçado, por um entendimento equivocado da bíblia, quando essa falsa ideia de “inferioridade da mulher” é reforçada pela constatação de que Eva “veio” da costela de Adão, enquanto que ele “veio” do barro). As falsas ideias mencionadas anteriormente têm, também, um fundo religioso cristão (matriz religiosa que foi imposta no território que hoje se conhece como Brasil, quando da invasão dos portugueses), como já mencionado, visto que, como consta na bíblia, foi Eva (uma mulher) que comeu do fruto proibido e acabou com o tal do “paraíso”. Ademais, essa idealização fantasiosa de que as mulheres são inferiores aos homens entrou no imaginário social, no senso comum, graças às questões anteriormente citadas, e lá permanece até hoje.

Um outro termo ligado ao gênero é a identidade de gênero, que, por sua vez, refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica. Os dois termos conceituados anteriormente são atravessados

por uma dinâmica social patológica muito discutida há séculos pelos movimentos feministas (a partir dos séculos XIX/XX) e por outras pessoas desde muito antes das Sufragistas na Inglaterra de finais do século XIX: o patriarcado⁵.

Desde que as sociedades passaram, em quase sua totalidade, ainda no que se conhece hoje por história profunda da humanidade (ou pré-História), do matriarcado⁶ ao patriarcado, as mulheres sofrem opressões de gênero e, por muito tempo, foram consideradas como não-cidadãs (cf. LERNER, 2019).⁷ A partir de finais do século XIX, com os primeiros passos dos que viriam a ser chamados, *a posteriori*, de movimentos feministas, as mulheres começaram a ser vistas como cidadãs e a ter o direito de ser/existir. Aos poucos, elas foram ganhando direito à cidadania, ao voto, à participação na vida pública e muitos outros. Porém, mesmo em pleno século XXI, com todas as revoluções sociais que ocorreram/ocorrem e os avanços sociais e tecnológicos, as mulheres continuam sendo mortas aos montes pelo simples fato de serem mulheres. Além disso, a disparidade salarial e a participação política de/entre homens e mulheres ainda é gigantesco.

Djamila Ribeiro (2019), filósofa brasileira, afirma em uma de suas obras que a mulher negra está em um não lugar. Nas palavras dela, esse “não lugar” se deve ao fato de as mulheres negras não serem nem homens e nem brancas (os tais padrões do bom, do belo e do “civilizado” mencionados acima). Em uma outra obra, essa mesma filósofa aponta que as mulheres brancas ganham menos que os homens brancos, mas não só: os homens negros ganham menos que as mulheres brancas e, por fim, mas não menos importante, as mulheres negras ganham menos que todos os já mencionados (RIBEIRO, 2019).

⁵ Concordamos com Akotirene (2020, p. 118) quando ela afirma que o patriarcado é “um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos (...)”

⁶ De acordo com Londero e Silva (p. 2), com relação ao matriarcado, “é sabido que, no início dos tempos, a mulher representava o poder central, sendo considerada, também, como um ser sagrado. Não havia divisão entre os sexos, porém, é do conhecimento dos estudiosos que os homens se viam como seres marginalizados, já que não conheciam a capacidade de procriação.”

⁷ Algo curioso de perceber é que, como aponta o filósofo brasileiro Ailton Krenak (2020, p. 61, grifos nossos), “todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, **a referência é de uma provedora maternal**. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar.” O questionamento que fica é o seguinte: como é possível que alguns (muitos) seres humanos tenham acreditado (e acreditem até hoje) que as mulheres são seres inferiores, devendo ser submissas aos homens (os tais seres “superiores”), sendo que essa crença não tem lógica e nem possibilidade de se sustentar em nenhum tipo de argumento plausível? Ainda temos muito que evoluir.

No Brasil, de acordo com dados da Folha⁸, houve cerca de 1.338 casos de assassinato de mulheres, em 2020, pelo simples fato de serem do gênero feminino, o que configura crime de feminicídio⁹. Além desses dados, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), através de suas pesquisas, apontou que, no ano de 2019, de todos os assassinatos de mulheres, 67% eram mulheres negras. E mais: a taxa de homicídios de mulheres nas residências subiu 6.1%, enquanto que essa mesma taxa fora dos domicílios caiu 28.1% (CERQUEIRA *et al.*, 2021), o que nos mostra que os índices de violência doméstica, no nosso país, ao invés de diminuir, só aumentam. Em se tratando de estupro, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), usando dados coletados no período pandêmico (mais especificamente entre março de 2020 e dezembro de 2021), mostrou-nos que, nesse período, houve 100.398 casos notificados de estupro em todo o país, sem contar os casos que não são notificados. É importante frisar, ainda, que as mulheres brancas, obviamente, também sofrem preconceito e discriminação. O patriarcado não distingue raça/cor, o que esse sistema faz é menosprezá-las, discriminá-las, objetificá-las, inferiorizá-las e (tentar) dominá-las e controlá-las em decorrência de seu gênero. Atentamo-nos a enfatizar a intersecção de gênero, raça e classe quando apontamos os crimes de ódio contra as mulheres porque sabemos que essas violências se (inter)cruzam em determinados corpos (cf. AKOTIRENE, 2020 e PROFÍRIO, 2021), apesar de não ser o recorte específico deste texto.

Por fim, mas sem a pretensão de esgotarmos um tema que é super complexo e inesgotável, vale a reflexão que Djamila (2019, p. 34) nos propõe em seu livro: “Os homens brancos são maioria nos espaços de poder. Esse não é um lugar natural, foi construído a partir de processos de escravização.” E, ainda, acrescentamos mais: foi construído, também, pelos processos de aculturação, etnocídio¹⁰ e imposição do cristianismo no território atualmente denominado “Brasil”, o que fez com que os homens brancos passassem a ser os detentores do poder e dos privilégios econômicos, sociais e políticos (ROEDEL, 2020).

Com relação à sexualidade enquanto categoria identitária, ela é estudada, pesquisada e discutida há muito tempo. Aqui, neste trabalho, entendemos esse conceito como a expressão dos

⁸ Mais informações em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/brasil-registra-1338-feminicidios-na-pandemia-com-forte-alta-no-norte-e-no-centro-oeste.shtml>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

⁹ Um crime de ódio no qual o violentador/criminoso mata a mulher em decorrência de seu gênero.

¹⁰ “O etnocídio é, portanto, a destruição sistemática de modos de vida e de pensamentos de pessoas diferentes daquelas que conduzem a empresa de destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo e o etnocídio os mata em seu espírito. Trata-se de morte, mas de uma morte diferente.” (CLASTRES, 2004, p. 56)

nossos desejos sexuais, isto é, do desejo que sentimos/temos (ou não)¹¹ por determinada(s) pessoa(s). Sempre que surge qualquer discussão sobre esse tema em específico, discute-se sobre a “normalidade” ou “anormalidade” de pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+ justamente porque o padrão social do bom, belo e “civilizado”, como já mencionado acima, é ser heterossexual.¹² Já está mais do que amplamente provado e comprovado que não existe qualquer teor de “anormalidade” em indivíduos que não são hétero. Atualmente sabemos, inclusive, que a homossexualidade é muito comum no mundo animal e, portanto, é natural (BRITO; MENEZES, 2007). Essa discussão geralmente é feita, como não poderia ser diferente, por conservadores à direita política e por religiosos sem “nenhum pingão” de criticidade teórica, histórica e social.¹³

Acima mencionamos a homossexualidade e a assexualidade, mas o que significam? Há outras sexualidades além dessas? Bom, começando pelas primeiras letras da sigla (L de lésbica e G de gay), elas se enquadram no espectro da homossexualidade, ou seja, pessoas que sentem atração pelo mesmo sexo. Já o B, de bissexual, significa pessoas que sentem atração por ambos os sexos. O T, de trans, pode significar algumas coisas, vamos a elas. Gostamos de pensar, para englobar o máximo de identidades possível, na possibilidade do termo LGBTTT+, pois cada um dos T tem uma significação diferente. Transgênero, nas palavras de Pedro HMC (2016, p. 170): “(...) é toda e qualquer ‘ultrapassagem’ do gênero designado ao nascer para outro gênero.” Já pessoas transsexuais, nas palavras do mesmo autor (p. 171), são as “que, ao nascer, foram designadas a um sexo diferente ao do gênero a que entende pertencer.” De acordo com Pedro HMC (2016, p. 170), “uma travesti se comporta e usa códigos e acessórios do gênero oposto ao qual foi designada ao nascer, mas pode se sentir tanto homem como mulher ou, ainda, nem homem nem mulher necessariamente. É como se

¹¹ Há casos, dentro da comunidade LGBTQIA+ de pessoas que não sentem atração/desejo por outra(s). É o caso das pessoas assexuais (em alguns casos) e das pessoas aromânticas.

¹² Sobre esse fato, concordamos com o personagem “Blue” do romance LGBT “Com amor, Simon” (ALBERTALLI, 2018, p. 131), no qual ele escreve: “É mesmo muito irritante que hétero (e branco, diga-se de passagem) seja o normal e que as pessoas que precisam pensar sobre sua identidade sejam só aquelas que não se encaixam nesse molde.”

¹³ Para quem ainda acha que as sexualidades diferentes da hétero são uma doença ou algo do tipo, aqui vai uma citação de um dos médicos mais famosos e queridos do Brasil, Dr. Dráuzio Varella (2020): “Sexualidade não se escolhe. Ela é, se impõe. A gente não escolhe.” E mais: “Não podemos querer impor a nossa condição aos outros, pois somos todos diferentes.” No mesmo caminho, a arqueóloga espanhola Laura Huertas López (EGIPTOLOGÍA, 2020) nos aponta que a sexualidade é algo inerente ao ser e, como tal, não se pode escolher entre homo, hétero, bi ou qualquer outra.

pertencesse a um terceiro gênero.” Vale ressaltar que as sexualidades são múltiplas e não param por aí, por isso o sinal de “+”, indicando que há muitas mais além das já descritas aqui.¹⁴

Segundo os autores Daniel Ferraz e Lucas Miquelon (2020) e Fabiano Silva (2020), a pandemia de COVID-19 serviu para descortinar, ainda mais, as vulnerabilidades das populações LGBTQIA+ e, também, as mazelas que elas sofrem neste país. O Grupo Gay da Bahia afirma que, “a cada 19 horas, uma pessoa LGBT é morta no país.”¹⁵ Esses dados, que são do ano de 2021, só mostram como a situação dessas pessoas só piora no Brasil. Em um artigo publicado por Bianca Acampora e Kleverson Willima (In: BOELL; DICKMANN, 2021, p. 214) foi apontado que “em 2019, ocorreu a morte de uma pessoa LGBTI+ a cada 26 horas”; o que nos mostra, através da comparação entre os anos de 2019 e 2021, que os casos de assassinato e violência contra pessoas LGBTQIA+ têm aumentado significativamente.¹⁶

Este trabalho está sendo escrito, em sua maior parte, no mês de janeiro. Esse mês é, também, o da Visibilidade Trans. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais, a famosa ANTRA, a expectativa de vida de uma mulher trans, no Brasil, é de 35 anos¹⁷, contrariando a média nacional para mulheres cis, que é de 80,3 anos.¹⁸ Dados dessa mesma Associação apontam que, desde o início da pandemia, o índice de violência contra pessoas trans aumentou consideravelmente. Corroborando com essa afirmação, o Brasil viu, durante a primeira semana de exibição do programa Big Brother Brasil (BBB22), a sequência de violências que a participante Linn da Quebrada (uma mulher trans/travesti)¹⁹ sofreu, e como isso tem repercutido no nosso país, principalmente por estarmos no mês da Visibilidade.

¹⁴ É importante frisar, mais uma vez, que aqui não pretendemos exaurir os termos e os conceitos, somente explicar, da forma mais didática possível, o que cada um significa e dar exemplos palpáveis de algumas das muitas mazelas da nossa sociedade.

¹⁵ Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2021/05/17/dia-internacional-contr-a-lgbtfo-bia-mortes-foram-subnotificadas-no-ultimo-ano>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.

¹⁶ Neste ponto, cabe um adendo: aqui estamos tratando de dados coletados por ONGs e outras instituições que trabalham com a coleta de dados sobre violência e assassinato de determinados grupos sociais. Sabemos, e muito bem, que a realidade no nosso país é caótica quando o assunto é a notificação de casos como esse. Apesar do entendimento do STF de 2019 enquadrando a LGBTfobia nos crimes de racismo, ainda há uma subnotificação gigantesca dos casos, isso sem contar os inúmeros casos que nem são notificados por medo, por parte das vítimas, de serem vitimadas mais uma vez na hora de fazer o boletim de ocorrência.

¹⁷ Disponível em: <https://antrabrazil.org/category/violencia/>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/mulheres-vivem-19-ano-mais-do-que-homens-aponta-ibge-25112021>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.

¹⁹ Mais informações sobre a participante em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/bbb-22-linn-da-quebrada>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.

Portanto, à guisa de finalização, torna-se necessária a proposta de alguma abordagem para que seja possível o trabalho com a intersecção de gênero, raça, classe e sexualidade em sala de aula na Educação Básica. Para isso, valer-nos-emos das indicações feitas pela BNCC (BRASIL, 2018) e usaremos os gêneros textuais/discursivos para fazer com que todas essas discussões sociais/linguísticas sejam levadas ao conhecimento de nossas/os estudantes, como nos exige os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e 2000), mas não só. Como foi afirmado no resumo deste artigo, a língua é, ao mesmo tempo, um fato social, histórico e cognitivo; logo, como tal, não pode se apartar das dinâmicas sociais patológicas que atravessam, também, as questões de língua; afinal, sem falante (ser social que, por definição, é atravessado por essas dinâmicas), não há língua (cf. BAGNO, 2007).

O QUE TUDO ISSO TEM A VER COM O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Borges e Borges (2018) e Assis, Avanci e Constantino (2010), além das observações feitas por nós enquanto estudantes e docentes (e/ou estagiários), é sabido que, apesar da forte recomendação (e exigência) legal para que esses temas sociais sejam abordados em sala de aula, isso não tem sido feito. Porém, não é só das vias legais que nos valemos aqui para justificar a importância do trabalho com essas temáticas na Educação Básica. Todos e todas nós vivemos em sociedade, ou seja, temos um pacto social firmado com todas as pessoas que convivem conosco nesse mesmo espaço social. Tendo isso em mente, e levando em consideração que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo (no sentido geral, mas especificamente é também o país que mais matou pessoas trans no mundo em 2021 [e é, todos os anos, um dos que mais matam], sendo aproximadamente 33% dos casos totais de morte dessas populações endereçada exclusivamente ao Brasil²⁰ [isso sem levar em consideração a subnotificação de casos de violência LGBTQIA+ que temos na maioria esmagadora das regiões do Brasil]²¹, além de ser um dos países que mais matam pessoas negras/pretas, mulheres e pessoas LGBTQIA+ no geral puramente por serem quem são²²),

²⁰ Mais informações em: <https://oglobo.globo.com/brasil/relatorio-mostra-que-em-2021-brasil-foi-pais-em-que-mais-se-matou-pessoas-trans-no-mundo-25370228>. E em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2022/01/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo/>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

²¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/28/artigo-brasil-e-destaque-em-subnotificacao-de-mortes-e-perpetuacao-de-estigmas-lgbt>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

²² Disponível em: <https://ponte.org/brasil-mata-cada-vez-mais-negros-mulheres-e-lgbts/>. Acesso em: 31 de jan. de 2022.

temos um dever social de discutir (sobre) essas problemáticas em sala a fim de pelo menos tentar diminuir todo esse ciclo vicioso de violências que, em grande parte dos casos, leva à morte desses corpos, dessas pessoas.

Ademais, é papel do/a professor/a de língua materna levar essas discussões para as suas salas não apenas pelas exigências legais gerais (que servem para todas as disciplinas, não só as de língua), mas também porque faz parte de um dos muitos entendimentos possíveis do que é essa tão discutida língua. Como já foi mencionado anteriormente, neste mesmo trabalho, a língua é muitas coisas, mas (ousamos dizer), principalmente: cultura, diversidade, sociedade, comunicação, identidade, um sistema (heterogêneo e complexo), história, variação, poder, uma arena de disputas, cognição e um larguíssimo etcétera. Acabamos de apontar para o que a língua é, mas o que ela, então, não é? Ela certamente não é, de forma alguma, (só) gramática e, tampouco, um sistema homogêneo (cf. BAGNO, 2019 e FARACO, 2006 e 2019). Sem descartar as outras possibilidades da/para a língua, mas focando especificamente no caráter social dela, já é possível perceber a necessidade da abordagem de uma Educação Sexual Crítica em sala de aula, não importando a disciplina, mas com exclusividade, em se tratando deste artigo, nas aulas de língua: ela [a língua] é atravessada por essas questões e também as atravessa.

Começaremos, a partir de agora, a trazer as pesquisas documentais e bibliográficas que fizemos sobre os temas propostos neste artigo e, além disso, iniciaremos os encaminhamentos para a questão-chave de toda essa discussão: o que tudo isso tem a ver com ensino de língua materna? Daremos início ao nosso empreendimento pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 10-11), desde a sua promulgação, apontam a “necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar.” Além disso, logo no início do referido documento, consta o seguinte:

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. **A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora**, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, **promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis.** (BRASIL, 1998, p. 16, grifos nossos)

O documento traz, ainda, uma discussão igualmente importante sobre os quatro pilares da educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, **aprender a viver com os outros** e aprender a ser (BRASIL, 1998, p. 17, grifos nossos).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN apontam:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, **as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculado.** (BRASIL, 1998, p. 59, grifos nossos)

Os Temas Transversais, pertencentes aos PCN, mostram, logo no início do texto, a que vieram:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (...) O presente texto apresenta a concepção de cidadania e os princípios democráticos que a norteiam, discute a amplitude do trabalho com questões sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade: a relação de transversalidade entre os temas e as áreas curriculares, **assim como sua presença em todo o convívio escola.** (BRASIL, 1998, p. 17, grifos nossos)

É importante ressaltar, ainda, que o entendimento de (ensino de) língua, para os PCN, vai muito além do mero “ensino de gramática” ou do mero “aprender gramática”:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

A esse respeito, o professor Celso Ferrarezi Jr. diz que

[...] nos PCN, **ensinar língua materna é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras. É ensinar a parte viva da língua, aquela que nos atende como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada.** (FERRAREZI Jr., 2014, p. 57, grifos nossos)

O último dos documentos a ser analisado, mas não o menos importante deles, é a Base Nacional Comum Curricular (famosíssima e tão comentada BNCC). Apesar das muitas críticas e observações que podemos fazer à BNCC, ela traz discussões importantíssimas sobre os assuntos dos quais estamos tratando neste trabalho. Dentro das Competências Gerais da Educação Básica, a Base aponta o seguinte:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (...)
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; (...)
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. [...] (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Além disso, a Base ainda aponta para uma discussão sumamente importante e que nos interessa muitíssimo neste artigo: a relação entre os preconceitos sociais (ou dinâmicas sociais patológicas) e o linguístico. Em relação a isso:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. **Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.** (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos).

Sem a intenção de nos estendermos em demasia nas citações (para posteriores discussões), encaminhamo-nos para a última parte da BNCC (Ensino Médio) que nos cabe neste trabalho. Sobre as competências específicas de Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio, vale citar, aqui, as competências 2 e 4 – que versam sobre a importância de nos pautarmos nos Direitos Humanos, evitarmos conflitos, compreendermos os processos identitários e as relações de poder que permeiam a nossa sociedade, exercitarmos a empatia, a solidariedade, a cooperação e combater quaisquer

formas de preconceito e de entendermos a língua enquanto um fenômeno complexo, social, histórico, cultural e heterogêneo –, pois mostram o quão grande será o nosso caminho, enquanto professoras/es de língua materna, em busca de um ensino de língua que seja efetivo, democrático, coerente, dentro do que nos exigem os documentos legais da educação e, principalmente, dentro da concepção de que vivemos em sociedade, logo, deve haver uma consciência coletiva com relação às dinâmicas sociais patológicas que temos de enfrentar todos os dias enquanto sociedade.

De acordo com todas as citações feitas acima, é possível perceber que temas sociais não são apenas indicações, mas obrigações de se trabalhar em sala de aula. Dentro dos Temas Transversais, há um em específico chamado “orientação sexual”. Nesse tema em específico, podemos/devemos abordar questões de gênero, identidade e sexualidade, a fim de evitar quaisquer confusões de termos e conceitos quando formos tratar da diversidade sexual dos seres humanos. A partir dessa conceituação, partiremos para os casos de dinâmicas sociais patológicas como os crimes de feminicídio, violência contra a mulher, homo-bi-trans-fobia (criminalizada pelo Supremo Tribunal Federal em 2019) e outras violências LGBTQIA+fóbicas.

E o que isso tudo tem a ver com ensino de língua? Bom, como temos comentado, desde o início deste artigo, língua e sociedade são indissociáveis. Portanto, o que vislumbramos por ensino de língua é um ensino que seja pautado na tolerância, no respeito às diversidades sociais/linguísticas e alicerçado na ideia do fortalecimento/desenvolvimento da escrita, leitura, oralidade e escuta a partir dos gêneros textuais/discursivos (orais e escritos). Ademais, mesmo que não houvesse uma obrigação legal para a abordagem desses temas na Educação Básica, ainda assim seria uma obrigação moral e até ética das/os professoras/es de língua materna o trabalho com tais temáticas, mas não só: língua é, também, um fato social; portanto, não se pode pretender ensiná-la sem passar por questões sociais que, obviamente, atravessam-na.

O entendimento de ensino de língua que a maioria das/os professoras/es de português brasileiro tiveram (e que alguns têm até hoje!), durante muito tempo, foi justamente o de ensinar quase tão somente a gramática normativa (mais especificamente a norma-padrão da língua portuguesa) e, diante disso, acabam por se esquecerem de todas as outras nuances da língua (cf. OLIVEIRA, 2010). Desse entendimento de ensino de língua, surge o entendimento, para essas/es profissionais, do que é língua. De acordo com Bagno (2015), essa visão de língua era/é baseada na ideia de que ela é um sistema fechado em si, homogêneo, invariável/imutável e que obedece,

exclusivamente, à norma-padrão (que, vale ressaltar, não é língua, é uma pura abstração idealizada). Sabemos, porém, há décadas, que as línguas variam, mudam, são heterogêneas e que tudo isso é natural e intrínseco a todas elas, sem exceção.

A partir de finais do século passado, os documentos oficiais que permeiam a Educação, pelo menos no nosso país, começaram a trazer, em seus textos, esse “novo” entendimento de língua, fazendo com que as escolas e as/os professoras/es passassem a enxergar o ensino de língua com outros olhos e levar essa realidade para a sala de aula, mas infelizmente ainda está no campo dos sonhos, apesar de constar, na letra da Lei, desde pelo menos 1996. Há um motivo para que isso aconteça: as leis, na ausência de políticas públicas que as implementem de forma efetiva, não servem de muita coisa. É urgente que, de uma vez por todas, o Governo Federal crie políticas públicas para uma efetiva implementação das legislações educacionais nas escolas, pois de nada adianta a obrigatoriedade, as indicações, as recomendações, se as Secretarias Estaduais e Municipais não as obedecem na hora de formular os seus currículos escolares.

Outrossim, queremos apontar aqui que a responsabilidade é de todos: das escolas, das/os docentes de língua e das esferas federal, estadual e municipal (cf. FERRAREZI Jr., 2014). Algumas escolas, apesar da autonomia para potencializar os seus currículos, pouco fazem para implantar mudanças significativas e tentar mudar, ao menos um pouco, essa trágica realidade do ensino de língua materna no nosso país. Isso gera, nas/os estudantes, um forte sentimento de desgosto e desmotivação com relação à escola e a essa disciplina (especificando para a realidade deste artigo), falas como “eu não sei português”, “eu odeio português”, “não vejo motivo para estudar português” e, também, uma preocupante falta de identidade linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), além de uma falta de (re)conhecimento de que, enquanto nativas/os, todas/os elas/es sabem, sim, a sua língua. De acordo com Andrade, Ribeiro e Santana (2012, p. 4), “todo falante nativo sabe essa língua, pois saber a língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.”

Uma dúvida de muitas/os docentes é de como fazer para abordar esses temas em aula, como encaixá-los no “ensino de língua”. Usaremos este espaço para dar indicações de possíveis atividades, oficinas e demais propostas didáticas para um trabalho efetivo com essas questões que fazem parte, também, desse tal “ensino de língua”. Documentos como os PCN e a BNCC direcionam o ensino de língua através de textos orais e escritos, os famosos gêneros textuais/discursivos. A nossa intenção,

aqui, é justamente usar esse direcionamento das legislações educacionais para fazer uma conexão entre o social e o linguístico (separados, neste momento, apenas por questões didáticas), mas não só: pretendemos, também, utilizar-nos de outras propostas pedagógicas para o trabalho com os conteúdos de cunho social, como as oficinas, por exemplo.

Para fins de esclarecimento, falemos um pouco sobre esses tais gêneros textuais/discursivos. Nas palavras das autoras Veridiana Almeida e Ieda Woitowick:

Sobre gêneros textuais, Marcurschi esclarece que eles são compreendidos como práticas sócio-históricas e discursivas, apresentando elementos sociocomunicativos definidos pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição (2017, p. 78).

Definido o significado desse termo, podemos passar, agora, para uma outra discussão sumamente importante para as reflexões aqui abordadas. Nesse mesmo livro, as autoras sintetizam, em poucas palavras, mas com uma acurácia e maestria impecáveis, o que elas chamaram, no subtítulo que trata sobre gêneros textuais/discursivos, de “as práticas sociais da língua por meio dos diferentes gêneros textuais”. De acordo com elas, devemos entender que o ensino de língua necessita, impreterivelmente, desenrolar-se por meio de práticas sociais:

Ao nos referirmos a práticas sociais da língua, falamos do domínio da língua e sua estreita relação com a participação social, pois é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Portanto, cabe à escola promover a aprendizagem e o domínio da língua falada e escrita (...) (ALMEIDA; WOITOWICK, 2017, p. 80-81).

Consoante a isso, a nossa ideia de trabalhar com os gêneros e também com oficinas veio das propostas de atividades feitas pelo Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2010) que, em seus *folders* sobre gênero e diversidades sexuais (principalmente), traz excelentes oficinas para que as/os docentes possam trabalhar com essas temáticas em sala da forma mais didática possível – favorecendo, assim, o que chamamos aqui de uma Educação Sexual Crítica – podendo, obviamente, ser adaptadas às aulas de língua.

Já nos encaminhando para o final deste artigo, vamos, neste momento, às indicações de propostas didáticas para que as/os professoras/es de língua materna possam ter algum apoio

pedagógico para saber como lidar com essas questões de forma clara, objetiva, dinâmica, didática e efetiva, sempre articulando língua e sociedade, independentemente do conteúdo a ser trabalhado naquele(s) dia(s) específico(s):

Propostas Didáticas	
Opção 1	Vamos supor, aqui, que o tema do momento seja uma introdução à estrutura morfossintática do português brasileiro e a professora ²³ queira trabalhar, dentro dessa realidade, as orações coordenadas e subordinadas. Como fazer para unir temáticas sociais e ensino de gramática? Uma forma de fazê-lo é escolher um gênero textual/discurso como suporte, que contenha alguma das temáticas sociais abordadas aqui (ou qualquer outra) e usar essa mesma ferramenta para discutir com a turma, em um momento da aula, sobre questões sociais que giram em torno daquele(s) determinado(s) tema(s) e, em um outro momento, abordar a questão das orações (de preferência, fazendo uma relação entre a gramática normativa e o que efetivamente nós, enquanto nativos/as, produzimos no dia a dia, na fala menos monitorada ²⁴), não necessariamente nessa ordem. Um exemplo: a professora decide que quer falar, naquele dia, sobre racismo. O que usar? Matérias de jornais que falem sobre o tema, pesquisas do Atlas da Violência (IPEA) e do Monitor da Violência (G1) sobre racismo, letra de músicas, cena de filmes e séries etc. Há uma infinidade de opções e a professora pode se valer de cada uma delas para trabalhar, ao mesmo tempo, sociedade e língua. Além disso, ainda há a possibilidade de usar textos literários os mais variados. A docente pode aproveitar os textos (orais e/ou escritos) dessas ferramentas para fazer observações sobre o tema “orações”, fazendo, assim, com que o ensino de língua fique mais dinâmico, contextualizado e coerente com a realidade social (e com as exigências legais).
Opção 2	Uma outra forma de abordar esses temas em sala de aula é estabelecer um debate na turma antes e/ou depois de uma aula expositivo-participativa sobre as temáticas aqui listadas (e outras, se for da vontade da professora). Essa atividade pode contar como avaliativa ou não, isso vai depender da docente. Debates são ótimas formas de se conhecer outros pontos de vista sobre determinado(s) assunto(s) e treina várias habilidades

²³ Utilizaremos, neste momento, somente o feminino, pois como nos aponta o professor Marcos Bagno (2007, p. 28), a maioria das docentes de língua são mulheres; mas, obviamente, as propostas servem para os professores também.

²⁴ Para essa abordagem, podem ser usados os vários *corpora online* de língua falada e escrita que temos pelo Brasil, como o NURC, o VARSUL e muitos outros. Uma indicação de *corpus online* de língua falada (informal) é o site: <http://www.c-oral-brasil.org/>, acessado dia 04 de fev. de 2022.

	<p>linguísticas que são extremamente importantes, como a capacidade de síntese, de argumentação, de teorização, de fala, de escuta e, caso seja da vontade da professora, há a possibilidade, inclusive, de gerar uma espécie de documento escrito sobre as questões que foram debatidas, exercitando mais uma habilidade importante: a escrita.</p>
Opção 3	<p>Em um curso de extensão gratuito ministrado pelo IFRS, cujo título é “Pesquisa em Sala de Aula na Educação Básica”²⁵, a instituição proponente traz as seguintes justificativas para se trabalhar com pesquisa em sala: “(1) aproveitar a curiosidade dos estudantes, (2) desenvolver o espírito científico nas crianças e jovens, (3) ampliar os espaços de aprendizagem, indo além da sala de aula, (4) desenvolver a autonomia e o papel ativo dos estudantes e (5) sair do senso comum indo em direção ao conhecimento científico”. A partir dessa exposição, é possível perceber o quão importante é trabalhar com atividades que envolvam a pesquisa. Há uma gama gigantesca de <i>sites</i> com <i>corpora</i> online para que professoras/es de língua materna possam pesquisar e incentivar a pesquisa por parte de suas turmas, fazendo com que elas entendam não só a importância do conhecimento científico, mas que também entendam, através dessa indagação, que nada na língua é por acaso, como já nos dizia Marcos Bagno (2007), e nem tampouco na sociedade. Portanto, esta é uma excelente ideia de atividade para fazer com as turmas: escolher um (ou mais de um) tema social para ser abordado em sala (ou fora dela) e pedir para que a turma pesquise, nos mais variados repertórios de dados/informações que se tem na internet (e também fora dela), informações e/ou dados sobre aquele(s) determinado(s) tema(s) e reflitam sobre os resultados encontrados, fazendo uma discussão teoricamente embasada, além do aporte dos dados pesquisados e coletados. Um exemplo de repertório já foi mencionado aqui, mas voltamos a repetir: Atlas da Violência (IPEA), Monitor da Violência (G1) e um novo, os Censos do IBGE²⁶, que nos trazem informações valiosíssimas.</p>
Opção 4	<p>O Ministério da Saúde, por meio do Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2010), tem uma série de cadernos temáticos sobre Saúde e Prevenção nas Escolas com propostas de oficinas para se trabalhar com essas temáticas. Um dos cadernos aborda as Diversidades Sexuais, trazendo algumas oficinas práticas. Indicamos que as professoras acessem o caderno no site: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_diversidades.pdf</p>

²⁵ Disponível em: <https://moodle.ifrs.edu.br/course/info.php?id=2278>. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

²⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 de fev. de 2022.

	e procurem uma oficina que mais se adeque à realidade da turma e use-a para abordar esses temas em sala. Assim, a aula ficará mais dinâmica, compreensível, interativa e as/os estudantes vão, certamente, gostar e apre(e)nder muito mais.
--	---

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando as propostas didáticas elencadas, ainda temos a opção de fazer um compilado de todas as atividades sugeridas, tirando o melhor (ou o mais adequado à realidade da turma) de cada uma e trabalhar da melhor forma possível. Além disso, as docentes ainda podem buscar outras formas de se trabalhar com a intersecção entre gênero, raça, classe e sexualidade em sala de aula, não se limitando às propostas feitas por nós neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste trabalho, debatemos sobre temas de extrema importância social, cultural, ética e política e, além disso, pudemos entender que questões relacionadas ao gênero e à sexualidade são necessárias de serem discutidas em sala de aula, dentro das possibilidades de cada disciplina, como nos exigem os PCN e a BNCC, na perspectiva de uma Educação Sexual Crítica, mas com uma maior ênfase na disciplina de Língua Portuguesa (que é a realidade deste artigo).

Como foi discutido acima, não pretendemos, de forma alguma, esgotar as temáticas aqui abordadas e propostas justamente por entendermos que essa possibilidade está fora de cogitação. Todas essas dinâmicas sociais patológicas – como estamos chamando aqui – e todos esses conceitos são complexos e exigem amplos debates e discussões. A nossa intenção, depois de tudo o que trabalhamos até esta página, é dar algumas direções para um trabalho com língua materna que seja efetivo, dentro do que nos exigem as legislações educacionais e, principalmente, levando em consideração que os atravessamentos sociais perpassam, também, as línguas (afinal, como já foi dito, a língua é, também, um fato social); portanto, não se pode pretender ensinar língua sem abordar, também, temáticas sociais que as atravessam e que são igualmente atravessadas por elas.

Finalizaremos, então, com uma citação de parte de uma música da cantora brasileira Mariana Nolasco²⁷ que, apesar de direcionada a um determinado público (mulheres), serve, com certeza, para as realidades aqui abordadas: “Abafaram nossa voz, mas se esqueceram de que não estamos sós.”

²⁷ MARIANA NOLASCO. **Pra todas as mulheres**. 2020.

Nunca nos esqueçamos, enquanto professores/as de língua, de que é nossa obrigação ética, legal e humana levar esses debates para as escolas e pelo menos tentar diminuir, de uma vez por todas, as taxas de mortes e violência contra pessoas consideradas diferentes do padrão socialmente imposto. Façamos com que as escolas sejam, finalmente, um lugar seguro e livre, o máximo possível, de qualquer tipo de preconceito e discriminação; só assim teremos um mundo melhor, de maior tolerância, respeito e menos violento, respeitando, assim, os Direitos Humanos e o Princípio da Dignidade Humana, pilares de extrema importância para a nossa atual Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, Bianca; WILLIMA, Kleverson. Existências e Resistências: a importância da linguagem literária como ferramenta cultural para minimização das patologias sociais. *In*: BOELL, Márcia; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). **União Pela Educação – Volume 3**. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. p. 213-232.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALBERTALLI, Becky. **Com amor, Simon**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- ALMEIDA, Veridiana; WOITOWICK, Ieda. **Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Fael, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, Glícia; RIBEIRO, Jaqueline; SANTANA, Isabela. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE/Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012.
- ASSIS, Simone; AVANCI, Joviana; CONSTANTINO, Patrícia (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

- BORGES, Rafaela; BORGES, Zulmira. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23. 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diversidades Sexuais**. Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares. Programa Saúde e Prevenção nas Escolas. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_diversidades.pdf. Acesso em: 28 de jun. de 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Regina; MENEZES, Aline. Reflexões sobre a homossexualidade como subproduto da evolução do prazer. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 12, n. 1, p. 133-139, jan./abr., 2007.
- CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- EDUCAÇÃO Sexual é pouco abordada nas escolas. Mas por que mesmo? Aquele Assunto, **Estadão**, 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,educacao-sexual-nas-escolas-tema-e-ainda-e-pouco-abordado,1190310>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- EGIPTOLOGÍA, Laura. *La homosexualidad en el Antiguo Egipto*. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xW110lv-qTo&t=19s>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.
- FARACO, Carlos. **História do Português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FARACO, Carlos. **Linguística Histórica: uma introdução à história das línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do Silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

HMC, Pedro. **Um livro para ser entendido**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

FERRAZ, Daniel; MIQUELON, Lucas. Existir e re-existir: as comunidades LGBTQIA+ no Brasil de 2020. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 92-98, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-contra-mulheres-em-2021/. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

LONDERO, Josirene; SILVA, Vinicius da. **DO MATRIARCALISMO AO PATRIARCALISMO**: formas de controle e opressão das mulheres. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conages/2016/TRABALHO_EV053_MD1_SA8_ID48_2_1042016135430.pdf. Acesso em: 28 de jan. de 2022.

MAIA, Ana Cláudia B.; RIBEIRO, Paulo R. M. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Rev. Estud. Fem.** 16 (2). Ago. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MEDEIROS, Laura T. **Educação Sexual**: possível? A perspectiva dos (as) estudantes sobre a gravidez na adolescência. 1. ed. Manhumirim – MG: Editora da Autora, 2020.

OLIVEIRA, Luciano. **COISAS QUE TODO professor de português PRECISA SABER**: a teoria na prática. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

PROFÍRIO, Ana. É inclusão com exclusão? Sobre os entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar. **Campos**. v. 22. n. 1. p. 92-110. jan./jun. 2021.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de Fala**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2019.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Para além da Biologia: Beauvoir e a refutação do sexismo biológico. *Sapere Aude* – Belo Horizonte, v.4 – n.7, p. 506-509 – 1º sem. 2013.

ROEDEL, Hiran. **Do Mito de Cam ao Racismo Estrutural**: uma pequena contribuição ao debate. Projeto AFRO-PORT: Afrodescendência em Portugal [FCT/PTDC/SOC-ANT/30651/2017]. Lisboa. n. 02. jun. 2020. p. 01-19.

SILVA, Fabiano. O “descortinamento” das vulnerabilidades da população LGBTQIA+ diante a pandemia de coronavírus. **Revista Psicologia, Saúde e Debate**. Dez., 2020:6(2): 346-355.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VARELLA, Dráuzio. Homossexualidade. **Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQ7FjVX1fAI>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.