



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAOLA DE FATIMA DA SILVA GONÇALVES

***IMAGENS DE FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS: EFEITOS
DISCURSIVOS DE PADRONIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO***

Rio de Janeiro
2021

PAOLA DE FATIMA DA SILVA GONÇALVES

Imagens de famílias nos livros didáticos para crianças: efeitos discursivos de padronização e representação

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de mestre no curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucia Helena Pralon

Rio de Janeiro
2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

G635	<p>Gonçalves, Paola de Fatima da Silva</p> <p>Imagens de famílias nos livros didáticos para crianças: efeitos discursivos de padronização e representação / Paola de Fatima da Silva Gonçalves. -</p> <p>Rio de Janeiro, 2021.</p> <p>86 f.</p> <p>Orientadora: Lucia Helena Pralon.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Imagem. 2. Livro didático. 3. Família homoafetiva. 4. Sexualidade. I. Pralon, Lucia Helena, orient. II. Título.</p>
------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paola de Fátima da Silva Gonçalves

**“IMAGENS DE FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS:
EFEITOS DISCURSIVOS DE PADRONIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 02 / 06 / 2021

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof.ª. Dr.ª. Lúcia Helena Pralon de Souza
(orientadora)

Prof. Dr. Ivanildo Araújo de Araújo
(avaliador interno)

SHEILA CRISTINA
RIBEIRO REGO:
02502222729

Assinado digitalmente por SHEILA CRISTINA
RIBEIRO REGO:02502222729
DN: CN=SHEILA CRISTINA RIBEIRO REGO,
OU=02502222729, OU=CEFET-RJ - Centro Fed. Educ.
Tecnol., CN=02502222729, OU=CEFET-RJ - Centro Fed. Educ.
Tecnol., CN=S. Fonseca, O=ICPEdu, C=BR
Razão: Eu atesto a precisão e a integridade deste
documento
Localização: sua localização de assinatura aqui
Foxit Reader Versão: 10.1.0

Prof.ª. Dr.ª. Sheila Cristina Ribeiro Rego
(avaliadora externa)

Dedico a todos que consideran justa toda forma de amor.

AGRADECIMENTOS

Chegou, enfim, um dos momentos mais esperados nesse processo, o de agradecer às pessoas importantes que, junto comigo, fizeram esse percurso, direta e indiretamente. Digo que este é o momento mais esperado pois quer dizer que eu consegui concluir essa caminhada que, apesar de alguns obstáculos, me fez crescer e me sentir mais forte.

Começo agradecendo a minha companheira de vida, Thais. Vou sempre destacar a paciência e a força que você me dá, acreditando no meu potencial e no nosso futuro.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof^ª Dr^ª Lucia Pralon, que desde 2013 me mostra as possibilidades de uma vida acadêmica e que, durante esse período do mestrado em meio a uma pandemia, teve uma grande sensibilidade a todas as questões que apareceram no caminho, algumas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma. Ouso dizer que, se não fosse por ela, eu não estaria terminando o mestrado hoje.

Aos meus pais, Sandra e João Paulo, que sempre dedicaram seu amor por mim, me apoiando em cada caminho que eu decidia seguir.

A meus irmãos, Paloma, Ana Clara, Ana Carolina e João Victor, que estiveram comigo nos momentos de descontração.

Às queridas professoras do Cap-UFRJ, do setor de educação infantil, que muito me ensinaram durante o período que estivemos juntas.

À turma de mestrado de 2019, pois, mesmo com uma pandemia nos separando, as trocas e ensinamentos não se perderam.

Ao grupo de pesquisa Imagens Pedagógicas e Formação Docente, pelas trocas e conversas.

A Maria, Tamires e a Eulina, que sempre me deram força para continuar.

À minha psicóloga Luana, que me fez descobrir várias Paolas durante essa escrita acadêmica.

Agradeço também ao Prof. Dr. Ivan Amaro e a Prof.^ª Dr.^ª Sheila, membros que compõem esta banca, pela disponibilidade e pela leitura atenta e sensível deste trabalho.

Enfim, são muitas coisas que passam pela minha cabeça ao finalizar este momento. Não é fácil chegar até aqui e eu sei que ainda não é a linha final, mas sei que esta experiência potencializou e fortaleceu a minha vontade de continuar neste caminho acadêmico e a minha vontade de estar dentro da sala de aula.

Resumo

As transformações familiares estão cada vez mais evidentes em nossa sociedade. Já não podemos dizer que existe um único núcleo familiar, mas que, a partir das diferentes formas de afeto entre as pessoas, novos núcleos vão se formando. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações de famílias em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental recolhidos em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro e refletir sobre os processos discursivos criados a partir delas, com o olhar mais atento a famílias. Para isto, recolhemos livros didáticos em efetivo uso em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, que foram categorizados como livro do aluno e livro do professor. Dos 25 livros analisados, identificamos um total de 152 imagens que representavam algum tipo de família, sendo elas: 87 fotografias, 47 desenhos e 18 pinturas. Deste total, apenas 5 representavam a família homoafetiva, enquanto 94 representam a família heteronormativa. Assim, refletimos sobre o lugar da família homoafetiva nos livros didáticos a partir de suas representações.

Palavras-chave: Imagem; Livro didático; Família homoafetiva; Sexualidade.

Resumen

Las transformaciones familiares son cada vez más evidentes en nuestra sociedad, ya no podemos decir que exista un único núcleo familiar, sino que a partir de las diferentes formas de afecto entre las personas se forman nuevos núcleos. Así, esta investigación tiene como objetivo analizar las representaciones de las familias en los libros de texto de los primeros años de la escuela primaria recopilados en dos escuelas municipales de la ciudad de Río de Janeiro y reflexionar sobre los procesos discursivos creados a partir de ellos, con una mirada más cercana a las familias. Para ello, recolectamos libros de texto en uso efectivo en dos escuelas municipales de la ciudad de Río de Janeiro, los cuales fueron categorizados como libro del alumno y libro del maestro. De los 25 libros analizados, identificamos un total de 152 imágenes que representaban algún tipo de familia, siendo 87 fotografías, 47 dibujos, 18 pinturas. De este total, solo 5 representan la familia homoafectiva, mientras que 94 representan la familia heteronormativa. Así, reflexionamos sobre el lugar de la familia homoafectiva en los libros de texto a partir de sus representaciones.

Palabras clave: Imagen; Libro de texto; Familia homoafectiva; Sexualidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação de famílias segundo o IBGE

Figura 2: Reconhecendo as imagens de família

Figura 3: Imagem de uma família heteronormativa

Figura 4: Imagens de família no cotidiano

Figura 5: A Família, de Tarsila do Amaral

Figura 6: As famílias são diferentes

Figura 7: Famílias em desenhos

Figura 8: Diferentes representações familiares

Figura 9: Tipos de família

Figura 10: Família Monoparental

Figura 11: Imagem com irmãs

Figura 12: Imagem com muitos irmãos

Figura 13: Madrasta e enteada

Figura 14: Avós e netas

Figura 15: Avô e neta

Figura 16: Famílias poligâmicas

Figura 17: Reconhecendo as diferentes famílias

Figura 18: Famílias ao longo do tempo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Codificação dos livros PNLD 2016

Quadro 2: Codificação dos livros PNLD 2019

Sumário:

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1. CONVERSAS SOBRE FAMÍLIA E SEXUALIDADE	21
1.1. FAMÍLIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES	22
1.2. A HISTÓRIA DA FAMÍLIA TRADICIONAL	26
1.3. A FAMÍLIA HOMOAFETIVA	32
1.4. SEXUALIDADE	34
2. O PAPEL PEDAGÓGICO DA IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS	40
2.1 O OBJETO LIVRO DIDÁTICO	40
2.2 A IMAGEM	42
2.3 A LEITURA DA IMAGEM	46
2.4 A IMAGEM COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA	47
3. OS CAMINHOS DA PESQUISA	51
4. O QUE ENCONTRAMOS NOS LIVROS DIDÁTICOS?	58
4.1. IDENTIFICANDO UMA IMAGEM DE FAMÍLIA	58
4.2. TIPOS DE FAMÍLIAS REPRESENTADAS	61
4.3. LUGAR DA FAMÍLIA HOMOAFETIVA NOS LIVROS DIDÁTICOS	73
4.4. O QUE DIZEM AS REPRESENTAÇÕES?	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

APRESENTAÇÃO

Ao ingressar na graduação, logo ouvimos falar dos caminhos que podemos percorrer para uma carreira acadêmica. Iniciação científica, pesquisa em extensão, monitoria, mestrado, doutorado, dentre outras possibilidades que permeiam um trajeto na universidade.

Um lugar de privilégio, do qual pessoas que tiveram sua educação construída em uma escola pública quase nunca ouvem falar. É aquela luz no final do túnel, que às vezes parece inalcançável.

Quando comecei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), busquei por meios de me manter na universidade através de bolsas de pesquisa, assim, em agosto de 2014, ingressei como bolsista de Iniciação Científica no projeto “AS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FOTOGRAFIAS E IMAGENS DE SAÚDE QUE VEICULAM”, orientado pela Profª Drª Lucia Helena Pralon. Durante o período de um ano, atuei nesse projeto, cujo objetivo de estudo era analisar os livros de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar as imagens presentes nos livros, suas características e o modo como veiculam as mensagens.

Essa foi a primeira vez que me entendi como uma pessoa que estava atuando dentro de uma universidade pública como uma pesquisadora. Desde que ocupei esse espaço, senti a necessidade de me colocar e fazer parte desse ambiente para que eu sentisse que parte desse espaço privilegiado era meu também.

Após um ano de pesquisa, em cinco de agosto de 2015, apresentei, em forma de pôster, junto com outras duas bolsistas do mesmo projeto, o trabalho intitulado “INVESTIGANDO AS IMAGENS DOS LIVROS DE CIÊNCIAS DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, no VII Encontro Regional de Ensino de Biologia – VII EREBIO – com os primeiros resultados dessa pesquisa. A apresentação consistiu em mostrar os dados que foram gerados e os processos de elaboração de critérios para a coleta e classificação das imagens durante a pesquisa.

Nesse mesmo ano, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que é um programa instituído por decreto, em 2010, pelo Governo Federal e executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, cujo objetivo é apoiar a formação docente das licenciaturas plenas das

Instituições de Ensino Superior Federais, Estaduais e Municipais, visando aprimorar a formação dos estudantes e valorizar o trabalho docente.

Na UNIRIO, o programa era dividido em sub-projetos que abrangiam toda a Educação Básica. O sub-projeto do qual fiz parte foi o dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste, eu atuava em uma escola do município do Rio de Janeiro como oficinaira, trabalhando com as turmas por meio de oficinas de acordo com a demanda que a professora regente apresentasse. Esta experiência foi importante no meu percurso, pois, antes, eu tinha medo desse momento de entrar pela primeira vez em sala de aula como professora. Apesar de estar fazendo o curso de Pedagogia, estar dentro de uma sala de aula, trocando experiências, ensinando, aprendendo junto, parecia um momento difícil de acontecer devido a esse receio. Quando aconteceu, uma outra barreira foi quebrada na minha formação, fazendo com que eu descobrisse o lugar que eu gostaria de ocupar ao final da graduação: a sala de aula.

INTRODUÇÃO

Durante o período em eu estava dentro da escola junto com o PIBID, percebi como o livro didático é uma importante ferramenta no cotidiano das crianças e dos professores. Naquela escola, os livros não eram entregues para as crianças de forma que elas os levassem para casa; eles permaneciam dentro da sala de aula e eram manuseados de acordo com a demanda da atividade que seria proposta.

Outra ocasião em que livros didáticos eram utilizados era nos momentos de pesquisa. A escola disponibilizava uma estante com livros antigos que não eram mais usados por serem de anos letivos encerrados e, com isso, eram objetos que auxiliavam nas pesquisas para algum trabalho que fosse solicitado. Assim, reconheci o livro didático como uma importante ferramenta para o processo de ensino aprendizagem do estudante e como um auxílio no cotidiano do professor, uma vez que ele dá suporte aos temas tratados em sala de aula.

Cabe destacar que o livro didático que chega às escolas públicas é confeccionado de acordo com as regras que são definidas pelo Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD). Esses padrões normalmente seguem alguns discursos hegemônicos em relação a questões que permeiam nossa sociedade. Sobre isso, Gouvêa (2016) diz:

[...] existem certos elementos constantes que influenciam a sua edição. Dentre eles as exigências e restrições que cabem aos livros didáticos, uma vez que estes são considerados “guardiões” da cultura simbólica do país, mas que, como qualquer outra mercadoria, também tem um mercado instável. (p. 74)

Quando nos deparamos com este material, observamos que há uma grande quantidade de imagens presente nele, que podem estar desempenhando diferentes funções. Diferentemente daquilo que povoa o senso comum, as imagens têm um papel muito maior do que apenas o de ilustrar o texto. Como discursos, as imagens comunicam ideias, produzindo sentidos e gerando aprendizagens.

Como descrevi acima, meu contato com esse material didático durante a graduação ocorreu de duas maneiras: utilizando o livro didático como um objeto de pesquisa e observando como ele é utilizado na escola pública, auxiliando não só o dia a dia do professor, mas também do estudante, uma vez que através dele se fazia possível o aprofundamento dos conteúdos disciplinares na escola. A partir desses contatos com o livro didático em suas diferentes perspectivas, surgiu meu interesse em analisar as imagens que representam famílias nos livros,

com o objetivo de tentar compreender qual conceito, ou quais conceitos, de família tem sido veiculado por esse material. A escola pode ser o primeiro ambiente onde a criança tem contato com outros indivíduos fora da bolha social da qual já participa. Sendo assim, quando destacamos a importância de analisar as imagens presentes nos materiais didáticos que serão utilizados por elas, o fazemos a partir da observação do papel desse material como uma ferramenta didática de grande utilização no espaço escolar e de seu potencial de naturalização de determinados valores sociais, dentre os quais, a configuração familiar. Valerie Walkerdine (1990 apud Britzman, 1996) diz que a escola produz não só o conhecimento do sujeito, mas também o próprio sujeito. E conclui:

A escola, como um dos modernos aparatos de regulação social, define não apenas aquilo que deve ser ensinado, aquilo que constitui conhecimento, mas define e regula também o que constitui uma "criança", bem como o que constitui aprendizagem e ensino. (p. 32).

Dessa inquietação, surgiu o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado “A Representação de Família através das Imagens nos Materiais Didáticos Impressos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Gonçalves, 2017), cujo objetivo central foi analisar as fotografias, desenhos e pinturas dos materiais didáticos impressos (livro didático e apostilas), observando como a família é representada através das imagens neste material. Os resultados encontrados foram: 15 imagens representavam a família tradicional composta por pai, mãe e filhos; 10 imagens representavam uma família com a mãe ou o pai e seus filhos; 1 imagem representava a família com avós e netos; e 3 imagens retratavam a família através da arte. Cabe destacar, também, que 9 famílias eram representações de pessoas negras, 2 imagens representações de indígenas e 18 imagens representações de pessoas brancas.

Assim, na referida pesquisa, constatamos que, apesar de haver representações diversas de família, a imagem tradicional representada por um homem, uma mulher e filhos, majoritariamente de etnia branca, ainda era a mais encontrada. Nenhuma representação de família homoafetiva foi encontrada.

Apesar de não haver uma definição para o conceito de família, pois ele é fluido e varia de acordo com a cultura e o tempo no qual estamos falando, o modelo mais prevalente e aceito em nossa sociedade é o modelo tradicional e patriarcal no qual as posições hierárquicas e de gênero são bem definidas: o homem como o provedor da casa, a mulher como a pessoa que cuida da casa e dos filhos, e seus filhos. Um modelo constituído nos moldes burgueses. A Constituição Federal de 1988 reafirma isso em seu Artigo 226, no qual diz que a família é

reconhecida a partir da União Estável entre um homem e uma mulher. Porém, as formações familiares sempre foram diversas; o que ocorre é que, dependendo do local e do tempo histórico, modelos que não seguem o padrão desejado sofrem uma espécie de apagamento social, sem, contudo, deixarem de existir. Assim, Lins (2016) ilustra:

A família é uma instituição mutável, que se modifica ao longo da história e em cada sociedade. Há diversas formas de afeto entre as pessoas, de modo que as famílias não estão estruturadas rigidamente. Não há uma forma mais adequada de construir relações familiares – o que existe é uma riqueza nas formas de relação. (p. 84).

Goldani (2005) complementa afirmando que

A visão dicotômica - entre o tradicional e o moderno - que toma em conta modelos de família, elaborados com base nas classes dominantes (rurais) e das classes médias (urbanas) já não satisfaz. Não só por suas limitações como modelos interpretativos associados à uma concepção de família e de tipologias de família, mas, também, porque obscurece a realidade da maioria das famílias brasileiras que pertencem às chamadas camadas populares. (p. 72)

Assim, temos hoje famílias nas quais a mulher é a responsável, sem que haja uma figura masculina; famílias constituídas por casais homoafetivos; famílias sem filhos; dentre outras constituições fora desse modelo tradicional. Pensando nessas diferenças, este trabalho olhará com mais atenção para as famílias homoafetivas/homoparentais.

Pesquisar essas imagens do livro didático vem da vontade de compreender o papel delas na formação do indivíduo e em como estão retratando e, de certo modo, regulando as representações de família. Aparici, Matila e Baena (2006) nos dizem que, dependendo do contexto, toda imagem tem pelo menos dois componentes, a realidade que a imagem reproduz e o significado da realidade que a imagem está representando. Logo, quando levantamos a questão da necessidade de ter imagens que representem a diversidade de família, destacamos a importância de retratar a realidade de muitos indivíduos que nunca se veem representados nos materiais didáticos com os quais têm contato ao longo de suas vidas como estudantes.

Djamila Ribeiro, em seu livro *O Que é Lugar de Fala* (2017), nos traz importantes apontamentos que relaciono diretamente a minha pesquisa. Ela diz:

Para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater a identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido

historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. (p. 28).

Quando trago o tema representatividade das famílias homoafetivas, é a partir do entendimento de que, apesar de não haver um conceito único para definir família, a princípio existe um modelo tradicional e linear que nos foi imposto; modelo este que também nos diz muito sobre as relações hierárquicas na nossa sociedade patriarcal e que está posto não só nos materiais didáticos, mas em diferentes mídias sociais.

Angela Davis, em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016), nos mostra uma importante construção histórica sobre representatividade, baseada nos acontecimentos do Sufrágio feminino, ocorrido nos Estados Unidos, após a abolição da escravatura. Davis relata a luta das mulheres brancas para a obtenção de direitos civis, como o direito de votar, com o discurso construído a partir da comparação das suas experiências com as experiências das mulheres negras enquanto escravizadas. A comparação ocorria de modo que as mulheres brancas falavam que o fato de serem colocadas como donas de casa, como sujeitos que eram subalternos aos homens e a seus trabalhos domésticos, era como se elas fossem escravizadas também. Tal comparação desconsiderava que as mulheres negras sofriam violências físicas, psicológicas e sexuais.

A partir desses discursos, percebe-se que a luta das mulheres brancas por direitos civis segue juntamente com o movimento abolicionista, mas, apesar de estarem juntos, os interesses eram diferentes. Enquanto mulheres brancas lutavam para não trabalharem dentro de casa, as mulheres negras faziam serviços domésticos, com salários baixíssimos, além de continuarem sofrendo violências e racismo. Assim, Davis fala sobre a importância da representatividade e do lugar de fala, uma vez que, apesar de terem pessoas lutando pelos direitos, o fato de não sentir na pele o que as mulheres negras sofriam fez com que suas pautas fossem diferentes.

Cabe destacar que, mesmo se um sujeito não estiver no seu lugar de fala, por não ter experiências vividas e por não viver na pele as violências sociais, como racismo ou lgbtfobia, nada o impede de ser um aliado na luta por representatividade e direitos.

Sobre a importância do falar sobre e com essas famílias invisibilizadas, Ribeiro (2017, p. 64) faz uma importante colocação, dizendo que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas ao fato de poder existir”. Assim, quando falo sobre a importância de trazer à tona todas as representatividades de família, é alertando sobre sua existência, de maneira que não sejam tratadas como tabu, mas como parte da sociedade em que vivemos.

Quando Djamila Ribeiro traz à tona o lugar de fala, é como se todos os espaços pudessem ser ocupados e falados, mas quando a estrutura permite o acesso de todos, não apenas de um grupo. Orlandi (2009) nos faz refletir sobre o ‘não-dizer’, que podemos perceber durante a análise de textos. A autora diz que quando algo está dito sempre há um pressuposto para o que não está dito, ou seja, “Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’. Isto é, uma formação discursiva pressupõe a outra.” (p. 82). E ainda completa dizendo “[...] o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva.” (p. 83). Assim, quando um livro didático mostra, repetidas vezes, fotografias nas quais um homem representa o pai, a mulher representa a mãe e as crianças os filhos, isso nos informa que este é o retrato de uma família tradicional do Brasil, pressupondo-se, então, que não há outras formas de constituição familiar, invisibilizando outros modelos, deixando de lado outras representações.

Com isto, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as representações de famílias presentes nos livros didáticos, analisando os possíveis efeitos discursivos do apagamento de alguns modelos familiares presentes na sociedade contemporânea, em especial o da família homoafetiva.

Os objetivos específicos são:

- Identificar livros destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD de 2016 e pelo de 2019, em efetivo uso em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro;
- Proceder a um levantamento e uma categorização das imagens que representam famílias nestes materiais;
- Discutir os efeitos discursivos de padronização e apagamento de alguns modelos familiares neste conjunto de imagens.

Nosso objeto de pesquisa são as imagens fixas nos livros didáticos do tipo fotografias, desenhos ou pinturas, que representam famílias homoafetivas. Para nós, estas são consideradas como imagens pedagógicas, por terem sido intencionalmente produzidas, ou inseridas, em material didático e dialogarem com o conteúdo do texto verbal com finalidades de ensino. Qualquer imagem pode ter caráter pedagógico, desde que o contexto em que ela esteja tenha a finalidade de ensinar algo, de promover aprendizagens. Ela direciona o leitor para uma leitura com sentido pré-determinado, assim, ela é utilizada para além de apenas um objeto ilustrativo, mas como algo que deseja comunicar algo.

Em Jolly (1994), vemos que, apesar da definição de imagem ter diversos tipos de significados, conseguimos compreendê-la, pois, apesar de não remeter sempre para o visível, ela sempre nos traz traços da nossa cultura visual e sempre depende de um sujeito para produzi-la. Já Santaella (2012) diz que as imagens reproduzem características reconhecíveis de algo visível e completa: “as imagens são chamadas de ‘representações’ porque são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem” (p. 17). Sendo assim, as imagens são importantes nesta pesquisa, pois nos remetem ao real, à cultura na qual vivemos. Complementando com Souza (2014):

Uma imagem é uma interpretação da realidade que se pode dar em diferentes níveis. Podemos entender uma imagem a partir do ponto de vista do criador, como a representação ou interpretação de algo que não está presente e que é capaz de gerar uma série de evocações e sensações no observador, ou do ponto de vista do observador que é quem lhe atribui ou não os mesmos significados idealizados pelo autor. (p. 117)

Na busca por imagens que representem a família, manteremos o olhar mais atento às famílias homoafetivas, identificadas pelo marcador social sexualidade (Britzman, 1996). Estamos vivendo em um momento no qual a opressão a tudo que não pertence ao dito tradicional vem aumentando e tudo o que não segue a este padrão é marginalizado. Louro (2009) nos mostra este movimento dizendo:

Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. (p. 22)

Assim, quando nos propomos a analisar as imagens que representam famílias nos livros didáticos dos anos iniciais, não temos a intenção de definir um novo padrão, mas sim de dar visibilidade às possibilidades existentes em nossa sociedade. Louro (2009) mais uma vez nos auxilia neste estudo:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades

ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (p.22)

Logo, a importância de mostrar as diferentes famílias existentes em nossa sociedade é para que a diversidade não seja tratada como um tabu, mas sim como uma forma de mostrar as diferenças e construir o respeito com o outro.

A construção deste trabalho foi organizada da seguinte forma. No primeiro capítulo, trabalhamos o conceito de família e como ele vem sendo construído através do tempo histórico. Para isto, usamos um referencial bibliográfico constituído por autores contemporâneos que discutem a origem da família e as reflexões sobre suas mudanças e transformações (Engels, 2012; Carvalho, 1995; Lins, Machado e Escoura, 2016; Britzman, 1996; Goldanni, 2005). Também abordamos neste capítulo como os documentos referenciais para a educação trazem este tema e se há reflexão sobre os diferentes tipos de famílias existentes para entendermos o modo como este tema pode estar sendo tratado na escola. Ainda neste primeiro capítulo, falamos sobre a sexualidade, seu processo de construção e como ela é utilizada como forma de repressão e regulação dos corpos. Além disso, contextualizamos teorias que contestam a normatização dos corpos como forma de tornar as sexualidades um assunto que não seja tratado como um tabu.

No segundo capítulo, falamos sobre o papel pedagógico que as imagens exercem no livro didático. A imagem será tida como uma peça fundamental para este trabalho, uma vez que ela pode produzir diferentes sentidos a partir da sua leitura. Assim, trazemos autores para nos ajudarem a discutir como a imagem pode reforçar práticas sociais de uma determinada cultura, como pode reproduzir discursos hegemônicos e hierárquicos e como a interpretamos.

Os capítulos seguintes são capítulos mais específicos do processo da pesquisa e seus resultados. No terceiro, expomos a metodologia de pesquisa utilizada, o cenário empírico e os procedimentos adotados para a produção dos dados da pesquisa. No quarto capítulo, discutimos o encontrado à luz da discussão teórica sobre o conceito de família, sexualidade e potencial pedagógico das imagens, e como isso pode refletir no cotidiano escolar e na representatividade do sujeito que manuseia este livro didático.

Para concluir este trabalho, refletimos sobre os resultados encontrados, sobre as limitações do estudo e os possíveis desdobramentos futuros.

1. CONVERSAS SOBRE FAMÍLIAS E SEXUALIDADES

Neste capítulo falaremos sobre dois temas importantes para esta pesquisa, a Família e a Sexualidade. Na seção sobre família, faremos uma exposição sobre a história da família e suas transformações baseados no livro de Friedrich Engels *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (2012). Neste livro, Engels traz a perspectiva das transformações da instituição chamada família com base em L.H. Morgan, a partir de um resumo detalhado do livro *A Sociedade Antiga*.

Cabe destacar que essas transformações foram observadas em sociedades da América do Norte. Engels (2012) coloca que os períodos pré-históricos são divididos em dois *estados* e cada estado é dividido em *fase inferior, média e superior*. O primeiro é o *estado selvagem*, que é dividido em fase inferior, que é caracterizado pelo homem que vivia em bosques tropicais, onde os alimentos eram os frutos e sementes; fase média, que é caracterizada pela transformação na alimentação, que era composta por animais aquáticos – outra característica desta fase é que o fato de estarem mais perto de rios fazia com que os indivíduos seguissem seus percursos, fazendo com que se espalhassem por mais territórios; e a fase superior, que é caracterizada pela criação de instrumentos de caça, como o arco e flecha.

O segundo estado é denominado de *A barbárie*. A fase inferior, neste momento, é caracterizada pela introdução da cerâmica, que foi descoberta a partir do uso da argila moldada e levada ao fogo. Outra característica é a domesticação de animais e o cultivo de plantas. Para demarcar bem este período, Engels (2012, p. 40) diz: “[...] o continente oriental, chamado mundo antigo, tinha quase todos os animais domesticáveis e todos os cereais próprios para o cultivo, exceto um; o continente ocidental, a América, só tinha um mamífero domesticável, a lhama.”. O autor faz esta colocação a fim de destacar que cada continente tinha suas características de desenvolvimento.

Sobre A Barbárie, Engels (2012) a divide por regiões. A região Leste é caracterizada pela domesticação de animais, a região Oeste, pelo cultivo de hortaliças por meio de irrigação e o emprego de tijolo e pedras nas construções.

A fase superior é caracterizada pelo uso do minério de ferro e passa à fase da civilização, na qual acontece a invenção da escrita alfabética e o seu emprego para registros literários. Neste momento, o autor destaca que esta evolução ocorreu mais profundamente no hemisfério oriental.

Por fim, Engels (2012) resume os estados dizendo:

Por ora, podemos generalizar a classificação de Morgan da seguinte forma: *Estado selvagem* – período que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para ser utilizados; as produções artificiais do homem são, sobre tudo, destinadas a facilitar essa apropriação; *Barbárie* – período em que apareceram a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio de trabalho humano; *Civilização* – período em que o homem continua aprendendo a elaborar produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte. (p. 43,44)

Em cada fase dessas citadas acima, havia uma estrutura familiar adaptada ao tipo de vida de cada grupo social. Essas estruturas serão abordadas e exploradas no próximo capítulo, no qual falaremos sobre as transformações nos modelos familiares.

Nas duas primeiras fases, o autor não especifica as relações como heteronormativas. Ele começa a abordar as famílias heterossexuais a partir da terceira fase, que chama de civilização, por isso falaremos também neste capítulo sobre os avanços políticos e históricos das famílias homoafetivas, com o objetivo de entender como os avanços políticos fizeram com que as famílias homoafetivas fossem mais reconhecidas e tivessem mais direitos garantidos, uma vez que a comunidade LGBT¹ é por muitas vezes invisibilizada e tem seus direitos sociais negados, como se dá sua constituição e como as questões sobre a parentalidade interferem na vivência desses sujeitos.

Julgamos importante também falar sobre sexualidade, uma vez que o recorte familiar neste trabalho é sobre famílias homoafetivas. Para entrar neste tema, traremos autores importantes como Judith Buthler (2019), que aborda a sexualidade não como tabu, mas como algo que é inerente ao sujeito, construído através do tempo e da experiência de cada um; e traremos Louro (2014, 2001, 2008), que nos fala sobre a sexualidade e escola. Além de falarmos sobre identidade a partir das ideias de Stuart Hall (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2000).

1.1 A FAMÍLIA E SEUS CONCEITOS

Atualmente, as discussões sobre modelos de família voltaram a ter um grande foco nas mídias. Por volta do ano de 2018, o discurso político para as eleições presidenciais falava sobre uma família de bem, que se resumia neste modelo de família moderna. Este discurso de caráter

¹ Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Eventualmente algumas pessoas utilizam a sigla GLBT, ou mesmo LGBTTT, incluindo as pessoas transgênero/queer. No Chile é comum se utilizar TLGB, em Portugal também se tem utilizado a sigla LGBTTTQI, incluindo pessoas queer e intersexuais. Nos Estados Unidos se encontram referências a LGBTTTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais e Assexuais). (Jesus, 2012)

excludente fez com que ressurgisse a discussão sobre modelos de famílias que ‘são aceitas’ e ditas como normais ou tradicionais. Sabemos que não existe um único modelo de família, mas que este modelo tradicional ainda é o mais reconhecido e representado.

Temos diferentes conceitos de famílias em documentos oficiais que permeiam nossa vida social. Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 226, diz que a família é a base da sociedade e que é protegida pelo Estado, mas complementa em seu terceiro artigo dizendo que “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.”.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, realizar o censo referente às famílias, o conceito que utilizam é o de “conjunto de duas ou mais pessoas ligadas por laços de parentesco, consanguinidade ou adoção na unidade doméstica, residente em domicílios particulares.”. Ainda segundo o IBGE (2010):

A família é considerada um dos eixos principais da sociedade. Ela desempenha um papel central na economia do País, como fonte de produção doméstica, criando economias de escala para as pessoas que vivem juntas. É também a base fundamental da redistribuição de recursos entre os indivíduos e uma fonte de solidariedade para seus membros. A família é ainda considerada a primeira fonte de proteção e seguro contra as dificuldades, oferecendo identidade, permitindo a construção de relações de amor, carinho e desenvolvimento para seus membros, além de formar o núcleo de muitas redes sociais essenciais para a sobrevivência. Hoje, a família está no centro do debate político, enquanto público-alvo de políticas públicas, especialmente nos programas de transferência de renda, que objetivam o combate à pobreza e a erradicação da miséria. (p.63)

O último censo demográfico realizado pelo IBGE com as informações referentes a família foi realizado no ano de 2010. Cerca de 57 milhões de residências foram recenseadas, destas, cerca de 6,9 milhões eram residências de pessoas que viviam sozinhas, sendo o restante, quase 50 milhões de residências, ocupadas por famílias.

O IBGE não faz distinção de gênero para classificar os tipos de família, a diferenciação que descreve a partir dos resultados das amostras do último censo, no documento de notas técnicas, é a partir das classificações de família única, que vem a ser “[...] o núcleo familiar da pessoa responsável pela unidade doméstica (que é também a pessoa responsável pelo domicílio) com apenas uma família.” (p. 36) e de família convivente, que o IBGE classifica como

[...] os núcleos familiares em uma mesma unidade doméstica. A família da pessoa responsável pela unidade doméstica (que é também a pessoa

responsável pelo domicílio) foi definida como a família convivente principal. As demais conviventes foram constituídas por: casal (duas pessoas que viviam em união conjugal); casal com filho(s); ou mulher sem cônjuge e com filho(s), sendo denominadas famílias segundas, terceiras etc. (p. 36)

Abaixo veremos o gráfico com os resultados do censo de 2010 com os resultados apresentados referente a família:

Figura 1: Relação de famílias segundo o IBGE

Tabela 7 - Famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, por classificação, segundo o tipo de composição familiar - Brasil - 2010

Tipo de composição familiar	Famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares			
	Total	Classificação		
		Nuclear básica	Nuclear extensa	Composta
Total	49 975 934	79,9	18,4	1,7
Casal sem filhos	8 859 442	98,7	-	1,3
Casal sem filhos e com parentes	1 273 093	-	97,6	2,4
Casal com filhos	24 690 256	98,8	-	1,2
Casal com filhos e com parentes	2 733 478	-	97,4	2,6
Monoparental feminina com filhos	6 093 226	97,9	-	2,1
Monoparental feminina com filhos e com parentes	1 995 399	-	97,5	2,5
Monoparental masculina com filhos	881 716	96,5	-	3,5
Monoparental masculina com filhos e com parentes	283 596	-	96,6	3,4
Outro	3 165 729	-	96,5	3,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) faz menção ao conceito de família em seu Artigo 25, dizendo que “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.”. Completa o significado com o conceito de família extensa, através de um parágrafo único, dizendo “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.”.

Observamos então, a partir destes conceitos, que família é o conjunto de um grupo de pessoas que mantêm laços afetivos, porém a Constituição ainda delimita os gêneros que compõem esta formação.

Em 15 de maio de 2013, foi publicada uma resolução habilitando o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Antes desta resolução, apenas a união estável era possível de se realizar, sendo facultativo ao cartório realizar ou não essa união. A Resolução 175, de 14/05/2013, prevê em seu Artigo 1 a inconstitucionalidade da recusa da habilitação, celebração do casamento civil ou a conversão da união estável para o casamento civil. Este marco é importante uma vez que, sendo o casamento um ato que torna uma família reconhecível perante a sociedade, quando o casamento homoafetivo se torna “habilitado”, é um passo para o reconhecimento dessas famílias. Porém, apesar deste marco, a constituição ainda estabelece os gêneros que compõem uma família.

Goldani (2005) apresenta um conceito que apesar de complexo e de ainda suscitar muitas discussões, define a família como um número de pessoas que reside em uma mesma casa, que mantêm laços de parentesco e dependências, e que se organizam em uma relação hierárquica. Dentro deste conceito, a autora chega à conclusão de que parece haver um modelo hegemônico e construído no imaginário das pessoas.

Gouvêa (2016) diz que todos nós sabemos o que é uma família, mas que é difícil de conceituá-la pois cada um tem seu próprio modelo de referência e, citando Prado (1985, p.9), complementa que família “é uma entidade por assim dizer óbvia para todos. No entanto, para qualquer pessoa é difícil definir esta palavra e mais exatamente o conceito que a engloba, que vai além das definições livrescas”.

Oliveira (2009) afirma que as famílias contemporâneas são alvo de reflexão e discussão, especialmente com relação às mudanças pelas quais ela vivencia, tanto em sua composição quanto em políticas públicas. Por muito tempo, era considerado família apenas este grupo de pessoas que mantinham o padrão heteronormativo de homem e mulher. Quem não seguia este padrão não era considerado família, sendo marginalizado. Gouvêa (2016, p. 50) nos faz refletir sobre a necessidade de manter este modelo como forma hegemônica de se representar a família para a manutenção do poder e dos privilégios dizendo que:

A revelação das entranhas da sociedade colonial: a internalização do modelo dos senhores pelos demais segmentos sociais; o modelo de família extensa; a parentela; o patriarcalismo; o status como prestígio social na hierarquia. É esse modelo núcleo do poder vigente, que as classes privilegiadas preservam, ampliam e monopolizam. (p.50)

Por ser considerado um padrão, por muito tempo apenas este modelo era representado em diversos meios de comunicação, como revistas, televisão, comerciais e inclusive no livro didático. A imagem da família composta por um pai, mãe e filhos, na maioria das vezes brancos e de classe média, retratam de fato o patriarcalismo. Segundo Gouvêa:

A ideia geral de família, parentesco e grupo doméstico influi profundamente na concepção da divisão sexual do trabalho. O consenso sobre a autoridade paterna e a posição da mulher revela a imagem da esposa submissa e destituída de iniciativa ou da energética mãe de família responsável pela organização familiar na sociedade patriarcal. (2016, p. 52)

É a partir dessa lógica patriarcal que observamos os papéis normativos das identidades de gênero na sociedade. Quando falamos do termo identidade, trazemos as definições de Stuart Hall (2006), que diz que a questão da identidade vem sendo muito discutida na teoria social e que, por isso, as velhas identidades, aquelas sem mudança para manter o padrão hegemônico social, estão em declínio, fazendo emergir novas identidades, fragmentando o sujeito moderno, até mesmo aquele que é visto como um sujeito unificado. Hall (2006) coloca também que, para este termo, identidade, não há uma definição. E ainda sobre identidade e suas transformações, diz que “[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (p. 9).

Essas identidades foram sendo formadas ao longo do processo histórico das sociedades, isto é, são definidas historicamente, e não biologicamente (Hall, 2006). Assim, quando falamos sobre os papéis normativos das identidades de gênero dentro de uma família, temos o papel do homem, o pai, como provedor, o chefe da família, que traz o sustento para dentro de casa; e da mulher, a mãe, como a figura que cuida da casa e dos filhos.

1.2 A HISTÓRIA DA FAMÍLIA TRADICIONAL

Para uma abordagem histórica da família tradicional, utilizaremos Engels (2012), que nos mostra as transformações pelas quais esta instituição foi passando ao longo do tempo.

Acreditamos ser importante trazer a história deste modelo uma vez que os modelos familiares foram criados acerca deste modelo.

As reflexões trazidas por ele neste livro, que teve sua primeira edição finalizada em 1884, são baseadas em um resumo detalhado do livro *A Sociedade Antiga*, de L. H. Morgan, escrito em 1877, que mostra a evolução da família baseado no modelo Americano. Ao começar a falar sobre família, Engels traz um conceito de Morgan dizendo que família:

É o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior para uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco, ao contrário, são passivos; só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente. (p.47).

Contextualizando o período em que Morgan viveu, ele passou grande parte da sua vida entre os iroqueses. Nesta tribo, para além dos vínculos estabelecidos entre pai, mãe e irmãos, existia a relação de parentesco, que se baseava na consanguinidade.

Engels (2012) afirma que na história primitiva, existiu a poligamia e a poliandria, logo, os filhos que nasciam destas relações eram considerados comuns a todos. Para contextualizar este período, diz que:

Reconstituindo retrospectivamente a história da família, Morgan chega, de acordo com a maioria de seus colegas, à conclusão de que existiu uma época primitiva em que imperava no seio da tribo, a relação sexual sem fronteira (*unbeschränkter Geschlechtsverkehr*), de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem a todas as mulheres. (p. 48).

Além disso, fazendo uma retrospectiva das constituições familiares, a partir das ideias do Morgan, existia o fato de que as relações sexuais aconteciam sem impedimento, ou seja, sem limites proibitivos que existem hoje. Esta afirmação nos leva ao primeiro modelo de família que Engels traz, que é a família consanguínea, que chama de primeira etapa da família. Nesta etapa a família é vista através de gerações, todas as pessoas que a compõem são consideradas marido e mulher, ou seja, sem barreiras para as relações sexuais, todos se relacionam, e os grupos conjugais são definidos através das gerações. Esta família desapareceu; Engels diz que nem mesmo os povos mais atrasados de que a história fala têm um exemplo seguro dela, mas que o que assegura seu reconhecimento é o sistema de família havaiano que veremos a seguir.

Neste momento, começam os estabelecimentos de limites entre as relações afetivas nos grupos familiares. As relações entre os pais e os filhos passaram a não existir mais. E depois, progressivamente, as relações entre os irmãos de um mesmo grupo familiar. Este progresso ocorreu gradativamente.

Esta mudança nas relações fez com que os laços consanguíneos se estreitassem e as comunidades familiares foram se formando. Estas eram estabelecidas não necessariamente com pessoas e seus papéis de pai e mãe, mas poderiam também ser formadas por um grupo de irmãs carnais e por irmãos carnais. Engels (2012) diz que, a esta forma de família, Morgan chama de *Punaluana*, que se trata de um costume havaiano, no qual um grupo de mulheres (irmãs carnais ou afastadas, ou seja, o que podemos considerar primas) eram mulheres comuns de seus maridos comuns, mas estes maridos não poderiam ser irmãos carnais. Estes maridos não se chamavam de irmãos, porque de fato não se consideravam, mas sim de *punalua*, que quer dizer companheiro íntimo. Assim, de igual modo, acontecia com um grupo de irmãos uterinos e afastados. Para esse autor:

Essa forma de família agora nos indica, com a mais perfeita exatidão, os graus de parentesco, da maneira como expressa o sistema americano. Os filhos das irmãs de minha mãe são também filhos desta, assim com os filhos dos irmãos de meu pai são também deste; e todos eles são irmãos e irmãs meus. Mas os filhos dos irmãos de minha mãe são sobrinhos e sobrinhas desta, assim como os filhos das irmãs de meu pai são sobrinhos e sobrinhas deste; e todos são meus primos e primas. (ENGELS, 2012, p. 57).

Há relatos de que na Austrália as relações familiares também eram poligâmicas. Nessas formas de famílias formadas por grupos, não se sabia ao certo quem exerce a função de pai, mas o papel materno é bem desenhado, pois sabe-se quem é a mãe. Esses descendentes são chamados de filhos por todo o grupo familiar masculino, mas, de fato, a mãe é a única que sabe quem é seu filho. Por este motivo, o estabelecimento referente à descendência era materno, “[...] as relações de herança dele deduzidas com o nome materno. Conservo essa expressão por motivo de brevidade, mas ela é inexata, porque naquela fase da sociedade não existia direito, no sentido jurídico” (Idem, p. 60).

É importante destacar o papel feminino nesta questão da linhagem, uma vez que o *gens* do círculo família era estabelecido a partir da mulher. Mesmo que a criança faça parte do grupo, a linha materna é vista a partir da mãe, já que é a certeza que se tem.

Engels (2012) diz que os *gens* ficam cada vez mais definidos a partir do momento em que as relações sexuais entre irmãos ficam proibidas. O autor define o termo *gens* como:

[...]círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina, que não podem mais casar uns com os outros; e, a partir de então, esse círculo se consolida cada vez mais por meio de instituições comuns, de ordem social e religiosa, que o distingue das outras gens da mesma tribo. (p. 60)

Sobre o sistema de classes² australiano, Engels diz que ele exclui relações entre irmãos e irmãs, filhos de irmãos e irmãs. Esses sujeitos são determinados através da linhagem materna, que é como se prova a consanguinidade, fazendo com que eles pertençam à mesma classe. Um pouco parecido com o primeiro modelo de família que vimos, as relações familiares eram estabelecidas também através das gerações, já que os vínculos se construía a partir das mulheres que tinham o papel materno, esses filhos e filhas que nasciam não se relacionavam com a mãe, nem com os homens que eram maridos dessas mulheres, pois este tipo de relação já era proibida, se relacionando com indivíduos de outras classes, formando assim novos grupos conjugais.

Após fazer a exposição dessas famílias, Engels inicia a fala sobre a *Família Sindiásmica*. Ele fala que, apesar de ser um regime de matrimônio de grupo, o homem tinha a sua esposa de preferência, assim como a mulher tinha o seu esposo de preferência, e essas uniões eram longas. À medida que essas uniões iam evoluindo, o número de classes de irmãos e irmãs que não podiam se relacionar também ia crescendo, fazendo com que fosse consolidado o costume de não se relacionar com parente, sendo ele consanguíneo ou não, tornando-se quase impossível a união através de grupos conjugais, que foram substituídos pelas famílias sindiásmicas, que consistem em:

[...]um homem vive com uma mulher, de maneira tal que a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um direito dos homens, embora a poligamia seja raramente observada, por causas econômicas; ao mesmo tempo exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado. O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe. (p.66)

Sendo assim, a evolução foi fazendo com que o casamento grupal chegasse ao seu fim, fazendo com que as pessoas que habitavam uma mesma tribo se relacionassem com pessoas de tribos diferentes, contribuindo até para a diversificação dos novos sujeitos que nasciam, favorecendo a evolução da família pré-histórica.

² Engels se refere ao sistema de classes de grandes grupos conjugais aborígenes da Austrália.

Ao contrário das famílias grupais, nas quais não havia a escassez de homem e de mulher, o número de pessoas para se relacionar começou a ficar limitado, fazendo com que os homens tivessem que procurar mais suas parceiras. Os homens, então, raptavam ou compravam mulheres. Engels chama isso de “matrimônio de compra” e “matrimônio de rapto”.

Há casos de indígenas da América em que havia casamentos arranjados entre as tribos. Este arranjo, muitas vezes, não parte dos interessados em se juntar, por vezes não há nem consulta das partes, o arranjo é feito pelas mães. “Antes do casamento, o noivo dá presente aos parentes gentílicos da noiva (quer dizer: aos parentes desta por parte de mãe, excluídos os parentes por parte de pai, e o próprio pai) e esses presentes são considerados como o preço pelo qual o homem compra a jovem núbil que lhe concedem” (Engels, 2012, p. 67). Neste casamento, mesmo arranjado, a dissolução pode ser realizada por ambas as partes.

A constituição deste modelo de família era apenas para suprir a necessidade de formação de uma, pois a maioria era instável, sendo feita e desfeita muitas vezes, diferente das formações matrimoniais anteriores, que Engels chama de “família comunista”, em que a mulher tem o papel principal na casa, sendo reconhecida exclusivamente como mãe, dando a ela um grande valor nas relações. Engels coloca que uma das ideias mais absurdas transmitidas foi a filosofia do século 18, na qual a mulher era colocada como escrava do homem. Nas sociedades anteriores, mais primitivas, entre os selvagens e as tribos, a mulher era livre e também muito considerada. Para além do importante papel feminino, a divisão do trabalho não era relacionada ao gênero ou à posição que a mulher ocupa.

Novas relações sociais foram se formando e a pecuária foi ganhando força tornando-se uma nova riqueza. Conforme a riqueza aumentava, as *gens* que possuíam maior número de bens foram adquirindo força de trabalho das *gens* menos abastadas. Com a evolução dos formatos de relações conjugais, a exclusividade dos sujeitos foi tomando forma. As relações para as formações familiares passaram a ser econômicas e a cultura patriarcal foi nascendo aos poucos. Sobre isso, Engels (2012) diz:

De acordo com a divisão do trabalho na família de então, cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessário para isso; conseqüentemente, era, por direito, o proprietário dos referidos instrumentos, e, em caso de separação, levava-os consigo, da mesma forma que a mulher conservava os seus utensílios domésticos. (p. 75)

Com o passar do tempo e com o aumento de riquezas, as relações matriarcais foram perdendo as forças, dando ao homem posições mais importantes que a da mulher na família. A

mulher e os direitos maternos começaram a ter menos importância, uma vez que se reconhecia os *gens* do pai e da mãe da família, e:

[...] as riquezas, à medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se dessa vantagem para modificar, em proveito dos seus filhos, a ordem da herança estabelecida. (Engels, 2012, p. 76).

Assim, as relações baseadas na servidão foram se criando, o homem apoderou-se do título de chefe da família, exercendo seu poder perante os outros componentes do grupo, tornando a mulher uma espécie de serva e um instrumento de procriação.

A partir desse momento, Engels chama atenção para o nascimento do patriarcalismo, como efeito do surgimento do poder exclusivo dos homens, sendo caracterizado por um certo número de indivíduos “livres ou não livres, numa família submetida ao poder paterno do seu chefe. Na forma semítica, esse chefe de família vive em plena poligamia, os escravos têm uma mulher e filhos, e o objetivo da organização inteira é o de cuidar do gado numa determinada área” (Morgan, 1877, p. 465-466 apud Engels, 2012, p. 78).

Engels diz ainda que os traços essenciais deste modelo são a incorporação dos escravos e o domínio paterno. Neste momento rompe-se o modelo de família sindiástica, dando início ao matrimônio monogâmico.

A família monogâmica tem como característica a paternidade indiscutível, uma vez que os filhos se tornam herdeiros dos homens, há solidez dos laços conjugais que já não podem ser rompidos a qualquer momento por ambas as partes. Apenas o homem pode desfazer o matrimônio. Ao homem também é permitido a infidelidade, que é um costume sancionado através de uma lei no Código das leis burguesas elaboradas sob Napoleão I em 1804, a partir do *Code Civil* da Grande Revolução Francesa (ENGELS, 2012, p. 83). Às mulheres restou o papel de serva, com o intuito de procriação. Caso houvesse comportamento de adultério vindo da mulher, esta era severamente castigada mais do que em qualquer outra época.

Diferente dos modelos vistos anteriormente, a família monogâmica não surge para que haja uma harmonia dentro do grupo familiar, mas sim para determinar os papéis hierárquicos e sociais do homem e da mulher: “[...] ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito de sexo, ignorado, até então, na pré-história” (ENGELS, 2012, p. 87). Quanto à força de trabalho, Engels ilustra que a primeira divisão do trabalho foi esta que se fez entre o homem e a mulher para cuidar dos filhos.

Além das transformações nas relações com o trabalho que a monogamia trouxe, a partir dela se estruturou também o amor sexual moderno, através da exclusividade dos cônjuges.

Este modelo prevaleceu por muito tempo durante na história como o único modelo de família possível, não levando em consideração outros modelos existentes, deixando à margem não só tais modelos, mas os sujeitos que não se identificavam com o que era imposto pela sociedade, uma família patriarcal e heteronormativa. Sobre este modelo, Foucault (1988, p.9) diz que a sexualidade foi cuidadosamente encerrada e colocada para dentro de casa, “O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo”.

1.3 A FAMÍLIA HOMOAFETIVA

Inicialmente trouxemos a história da família heterossexual para entendermos como chegamos ao modelo que hoje é considerado tradicional, o modelo patriarcal e heteronormativo. A partir dos desdobramentos históricos, percebemos que o fato deste modelo ser hegemônico traz como consequência a invisibilidade de outros modelos e, com isso, a falta de direitos, direitos que são negados inclusive na Constituição Federal de 1988, que nos diz que uma família é composta pela união de um homem e uma mulher, ou por qualquer um destes com filhos.

Como já observamos anteriormente, muitos são os conceitos que a palavra família nos traz e, apesar desta gama de conceitos, conseguimos defini-la a partir das nossas vivências. Aqui falaremos exclusivamente da família homoafetiva, com o intuito de entendermos a história destes sujeitos, uma vez que a construção deste modelo familiar pode ser vista a partir de avanços políticos.

Entende-se como família homoafetiva aquela que é constituída por duas pessoas com a mesma identidade de gênero. Costa e Nardi (2015) trazem que o termo homoafetividade foi apresentado pela jurista Maria Berenice Dias (2001) como uma forma de justificar a união de duas pessoas do mesmo sexo. Costa e Nardi (2015) citam ainda Veacchiatti (2013), que diz:

A referida terminologia foi criada para justificar a inclusão das uniões entre pessoas do mesmo sexo no âmbito de proteção dos regimes jurídicos da união estável e do casamento civil, e com o intuito de se destacar que as uniões entre pessoas do mesmo sexo são pautadas no mesmo afeto romântico que justifica as uniões entre pessoas de sexo opostos. Isso foi feito por conta do preconceito social que afirmava que as uniões entre pessoas do mesmo sexo seriam

motivadas por mera luxúria ou puro desejo erótico e não pelo sentimento de amor sublime que une duas pessoas de sexo oposto. (p. 53)

O termo família homoparental também é utilizado para se designar a este modelo familiar. Segundo Uziel, Melo e Grossi (2006):

Na falta de conceitos e de terminologia aceita socialmente no Brasil sobre a questão da filiação e da parentalidade homoerótica, muitas vezes utiliza-se o termo homoparentalidade, que foi cunhado na França, em meados dos anos 1990, por integrantes da Associação de Pais e Mães Gays e Lésbicas (APGL). Ainda que careça de uma definição mais específica, essa noção parece remeter-se à homossexualidade dos pais, mesmo reconhecendo que este é um universo bastante diversificado – pais/mães que se revelam homossexuais, homossexuais que decidem ser pais/mães, casais, pessoas solteiras. O termo tem sido incorporado por vários pesquisadores que se debruçam sobre a temática no Brasil atualmente e está presente também aqui neste Dossiê. Cabe ressaltar ainda que o termo homoparentalidade pode fazer-nos cair em uma armadilha, que é exatamente destacar o que as poucas pesquisas mostram e o que de certo modo é importante combater: a idéia de que há algo de específico no exercício parental, marcado pela orientação sexual dos pais. Por outro lado, pode ser interessante politicamente insistir nesse termo, visto que concede visibilidade à questão (p. 482)

Assim, os termos homoafetividade e homoparentalidade foram criados para nomear as relações de pessoas homossexuais. Alguns autores como Richter (2017) e Grossi (2003) dizem que a família homoparental pode ser formada de formas diferentes como: família recomposta, que é a família com filhos de relacionamentos heterossexuais anteriores, famílias formadas através da adoção e famílias em que os filhos são gerados através do uso de tecnologias reprodutivas. Assim, entende-se que a construção da parentalidade vai para além dos laços biológicos, se dando também através de laços afetivos. Compreendemos também que a família homoparental se estende para além apenas da relação entre duas pessoas: os laços parentais são estendidos.

As relações homoafetivas sempre existiram, o que passou a existir recentemente foram as garantias de direitos para estas relações. De acordo com Dias (2008), citado por Richter (2017, p.172):

Exigir a diferenciação de sexos no casal para haver a proteção do Estado é fazer distinção odiosa, postura nitidamente discriminatória que contraria o princípio da igualdade, ignorando a existência de vedação de diferenciar pessoas em razão de seu sexo.

Em 2011, através do Projeto de Lei do Senado nº 612, foi autorizada e reconhecida a união estável de pessoas do mesmo sexo e o casamento civil em cartório a partir de 2013 através da Resolução CNJ – nº 175/2013. Estes direitos adquiridos são importantes conquistas, uma vez que a partir da confirmação destes registros civis garante-se aos cônjuges direitos e deveres iguais aos de uma relação heterossexual.

Sobre o direito das famílias homoafetivas à adoção, temos o Projeto de Lei 3435/2020, que dispõe sobre o direito de casais homoafetivos à convivência familiar e à adoção de crianças e adolescentes. Cabe destacar que este projeto de lei altera o 2º do art. 42 da Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990.

O registro de nascimento de crianças através de fertilização para famílias homoparentais também necessitou de processos jurídicos. Através do Provimento de nº 52 de 14 de Março de 2016, as certidões de nascimento foram adequadas para que constassem os nomes dos ascendentes sem que houvesse a distinção quanto a ascendência paterna ou materna. Cabe destacar que a primeira certidão de nascimento que continha os registros dos nomes das duas mães ocorreu em 2015 na cidade de Araraquara. Após quatro meses do nascimento da criança, através de uma ordem judicial, a certidão de nascimento foi confeccionada com o nome das duas mães³.

A comunidade LGBT passa por diversas formas de discriminação na sociedade, que vão desde as discriminações mais sutis no cotidiano, como forma de repressão da sexualidade, até discriminações estruturais, como por exemplo o impedimento na doação de sangue, para o qual recentemente foi criado o Projeto de Lei 3598/20, que proíbe a exclusão de doadores baseados na orientação sexual.

Entendemos que o reconhecimento das famílias homoafetivas vai além da identificação de mais um modelo familiar, mas também é uma forma de promover a igualdade de direitos para cidadãos que são amparados por uma Constituição. Também é importante considerar que os sujeitos são diferentes em sua individualidade e que o fato de não seguirem um modelo que é considerado hegemônico não os priva do direito de serem amparados pelo Estado.

1.4 SEXUALIDADE

Atualmente, modelos de famílias monoparentais, famílias homoafetivas, dentre outros modelos, têm tido importante destaque para a desconstrução do padrão hegemônico 'pai, mãe, filhos'. As identidades de família e dos sujeitos que a compõem sofreram modificações. Segundo Stuart Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (2006, p. 13)

Ninguém nasce já sendo algo que a sociedade espera. Assim como disse Simone de Beauvoir em seu livro *Segundo Sexo*, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, podemos estender essa ideia para outros campos pessoais como a sexualidade. Louro (2008) nos diz que não basta apenas nomear um corpo como macho ou fêmea para que os sujeitos se tornem masculinos ou femininos, mas o processo de vida os tornará os indivíduos que quiserem ser. Complementando esse pensamento, Butler (2010) diz que

A categoria do 'sexo' é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de 'ideal regulatório'. Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. (p. 194)

A sexualidade, contudo, ainda é tratada como um tabu. Este tratamento advém do fator controle. Este controle surge da necessidade da sociedade em ditar normas e padrões como forma de manutenção do poder. Louro (2008) nos fala de uma normalidade que foi imposta para se reconhecer os sujeitos ditos normais e os que se diferenciam deles. Essa normatização não é imposta através da força, mas através de discursos que nos dizem o que fazer através de uma comparação com o que não se pode ser ou fazer.

Através desses discursos se naturaliza o que é normal. Para se contrapor ao normal, vem a diferença. A diferença não nasce com o sujeito, mas é atribuída ao sujeito uma vez que ele não segue a norma. Sobre a construção da diferença, Silva (2010) nos diz:

A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é

discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa considerada precisamente como ‘não diferente’. (p. 87).

A igreja, a ciência, a educação, o Estado, dentre outras instituições, têm um grande foco de observação para a questão da sexualidade. Louro (2001) aponta que são estas as instituições que autorizam e estabelecem as normas em cima das sexualidades existentes e também são responsáveis por “[...] definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames.” (p. 541).

Essa ideia do controle através do sexo veio sendo construída gradativamente junto com a sociedade. Butler (2019) diz que este ideal foi materializado, ou seja, o sexo passou por um processo regulatório que vai além da “condição estática do sujeito” (p. 194) e decorre de procedimentos que estabelecem regras para que este “sexo” seja materializado, e que “[...] produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas” (p. 195). Esta materialidade tem como efeito o poder, ou seja, o que se torna material para a reprodução do que é normal e se constrói da seguinte maneira: um sujeito ao nascer tem seu gênero designado através da sua genitália e também se espera a sua heterossexualidade, a partir dos padrões normativos compulsórios da sexualidade. Logo, espera-se que seus atos, palavras, gestos e desejos se enquadrem dentro de um padrão que é considerado um padrão heterossexual. A autora diz que esses efeitos não são produzidos no interior do sujeito, mas na superfície dele, já que é um comportamento esperado pela sociedade. A isto, a autora chama de *performativo*, e completa dizendo que

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria inferioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política da superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno do externo e, assim, institui a integridade do sujeito. (BUTLER, p. 235).

Assim, discursos, atos e comportamentos vão se perpetuando e se materializando nos sujeitos.

Em decorrência desse controle, os grupos que fogem a esta normatização imposta muitas vezes são marginalizados e chamados de minorias. Porém, como aponta Louro (2001), este termo minoria não se trata da questão de serem uma minoria numérica, mas sim por serem silenciados; muitas vezes não são ouvidas. Essa expressão não se refere apenas aos sujeitos

homossexuais, mas também é usado para outros marcadores sociais, como negros, mulheres e classes sociais mais pobres.

O processo de descoberta da própria sexualidade dá-se ao longo do tempo, é através de experiências sociais e culturais que o sujeito vai se construindo e se reconhecendo como tal. Nossa sexualidade vai se construindo através das nossas vivências e experiências. Louro (2008) nos ilustra bem este processo dizendo que:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. (p.18).

É um processo contínuo que não tem uma linha de chegada ou uma resposta certa. Nós, sujeitos sociais, vamos passando por experiências através das quais vamos criando nossas identidades e nos tornando cada vez mais plurais.

A *Teoria Queer* atualmente ocupa este espaço político de luta. A palavra *Queer* pode ser traduzida como estranho, ridículo, e tornou-se forma pejorativa de chamar os homossexuais nos Estados Unidos. Assim, grupos homossexuais tomaram este termo não como uma forma pejorativa, mas como um dos movimentos de luta contrária à normatização imposta. Para Louro (2001), esta vertente vem exatamente para evidenciar a sua perspectiva sobre a oposição ao que é normatizado, e nos diz que:

Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. (p. 546).

A *Teoria Queer* fala sobre a não normatização dos corpos homossexuais, trazem um grupo diverso e discussões que são capazes de expressar suas divergências. De acordo com Seidman, citado por Louro (2001):

Os/as teóricos/as *queer* constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou

desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. (p. 546)

A teoria surge para contestar as normatizações dos corpos. Tanto as normatizações vindas dos padrões heterossexuais, mas também as tentativas de normatizar os comportamentos homossexuais, problematizando as noções de identidade e identificação. Sobre essa resistência à normatização, Silva (2010) nos diz que:

O homossexual, é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. (p. 107)

Levando a discussão sobre as diferenças para dentro da escola, trazemos à tona o apagamento, neste espaço, do que não está dentro do que é considerado normal. Louro (2014) aponta que “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não) fazer, ela separa e institui” (p. 62). A autora afirma que nela também há a fabricação das diferenças, e que “[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos” (p. 67). Ou seja, o processo de apagamento ocorre paulatinamente dentro do cotidiano. Aqui, delimitamos o cotidiano escolar uma vez que estamos utilizando o livro didático como instrumento de pesquisa. Observar e agir na desconstrução dessas práticas normativas é colocar em evidência as relações de poder que nos cercam.

Louro (2014) discute que esse apagamento pode começar através da linguagem, ou seja, quando falamos que uma família é um modelo a ser seguido, o único modelo que pode ser considerado como uma família, este modelo se torna hegemônico, e para além de estarmos falando apenas de uma família, deixamos de falar sobre tantas outras. E sobre isto, a autora diz:

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretendia ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se

pretendia evitar que os alunos e alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejar-los/as. (p. 71).

A representatividade se faz importante para que os estereótipos construídos e reforçados historicamente, e que na maioria das vezes são dominantes, sejam discutidos e representados por outras identidades que compõem a pluralidade dos sujeitos. Silva (2010) nos traz uma reflexão sobre os materiais curriculares que circulam os estereótipos de gêneros, como os livros didáticos. Ele diz que se um livro didático traz a mulher como uma enfermeira e um homem como médico, este fato contribui para o reforço de estereótipos, fortalecendo as ideias de gênero. Transformar estes estereótipos não se trata apenas de ganhar acesso, mas refletir sobre as diversas possibilidades que, nesse caso, a mulher pode ter.

Silva (2010) nos propõe uma *Pedagogia Queer*. Não se trata apenas de introduzir o assunto sobre sexualidade no currículo, mas sim colocar em discussão a construção da identidade na formação do sujeito como um conhecimento legítimo.

Defender que a sexualidade esteja dentro da escola, de modo fluido, é para além de tratar a sexualidade como algo biológico. Ou, se tratando de homossexualidade, sendo colocada apenas em como respeitar as diferenças. Quando colocamos a homossexualidade em um campo de discussão em que tratamos o assunto reduzindo-o apenas ao respeito aos sujeitos que têm a sexualidade diferente da heterossexualidade, reforçamos o fato de que fogem às normas. Segundo Silva (2010), “A abordagem baseada nas noções de tolerância e do respeito deixa intocadas as categorias pelas quais a homossexualidade tem sido definida histórica e socialmente, como uma forma anormal de sexualidade” (p. 108).

Assim, quando se defende uma pedagogia Queer, é para que, assim como na Teoria Queer, os processos discursivos e institucionais sejam questionados, no sentido de discutir as dicotomias definidoras de sentido que permeiam a escola e a sociedade. Além disso, para que também se pense em uma metodologia para analisar e conhecer os processos da construção das identidades sexuais.

2. O PAPEL PEDAGÓGICO DAS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS.

A imagem e o livro didático são elementos imprescindíveis neste trabalho. Por isso, acreditamos que, antes de iniciar a discussão sobre o papel pedagógico das imagens nos livros didáticos, é importante conhecer melhor seus significados e histórias.

2.1 O OBJETO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um instrumento didático utilizado nas escolas, um suporte no cotidiano do professor e uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Neste capítulo, faremos uma breve apresentação histórica deste material, ressaltando sua importância no uso cotidiano da escola.

O livro didático não tem uma definição. Pralon (2011) nos cita Marisa Lajolo (1996, p. 4), que entende este material como “didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.”. Bittencourt (2004, p. 71) diz que, apesar dos livros didáticos terem sido alvo de avaliações contraditórias, ele ainda continua sendo um material de referência para os professores.

Pralon (2011, p. 25) diz que “O livro didático faz parte da tradição escolar faz tempo, e quando o tomamos como objeto de estudo o fazemos a partir da percepção de seu importante papel na dinâmica escolar.”. Assim, entendemos que livro didático é uma importante ferramenta que há anos auxilia na formação do estudante.

Segundo Schaffer (1988), que cita Oliveira (1984), ele começa a ser utilizado no Século XVII como um material de apoio para o processo de aprendizagem e formação, havendo um aumento na produção e utilização a partir do Século XIX, uma vez que houve sistematização e divisão das ciências, aumentando assim a discussão sobre técnicas e teorias de aprendizagem.

Silva et al. (2006, p. 807) dizem que no Brasil seu uso mais sistematizado começou com a criação do Colégio Pedro II. Como a instituição servia à elite da época, com uma referência tanto da educação quanto da cultura eurocêntrica, as produções didáticas eram buscadas diretamente na França. Ainda segundo Silva et al. (2006), este cenário mudou significativamente a partir da gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, durante a gestão de Vargas. Com a propaganda Nacionalista deste Governo, a ideia era fortalecer a nação e, para que isto se concretizasse, Silva et al. (2006) trazem Caimi e Machado

(1999, p. 35), que dizem que a Reforma de Campos propunha “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias”.

Com o golpe de Estado aplicado por Getúlio Vargas, em 1937, inicia-se o Estado Novo. E com o pretexto de garantia da Ditadura, inicia-se um período de censura e repressão, e Silva et al. (2006) completam:

Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas. (p. 808)

Neste período, os livros eram utilizados por grande período de tempo na sala de aula, não havendo nenhum tipo de atualização. Para além disso, a produção não era feita por especialistas na área de ensino ao qual o livro era designado. Foi a partir dos anos 60 que a produção começou a ser feita por professores específicos de cada área de ensino. Em 1966, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) garantiu verba para a elaboração do livro, além de assegurar sua distribuição gratuita no período de três anos. Como foi assegurada verba, o projeto deu continuidade.

Segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolve o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as responsabilidades sobre o orçamento e a produção do livro didático, que antes era feito pelo Colted. Em 1985, PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que surge com alguns critérios, como a indicação do livro pelo professor, reutilização do livro, dentre outras regras para o funcionamento do programa.

Apesar de haver um programa para a confecção e distribuição do livro didático, foi somente em 1994 que os critérios para a avaliação do livro didático foram criados. Até então, as representações que vinham nos materiais não obedeciam a nenhuma regra. Este fato torna-se importante pois, devido ao fato de o livro possuir diversas informações, além de imagens, não havia critério de como as representações eram feitas. Com critérios, se começa a pensar nas diferentes representações que poderiam conter o material.

Com a criação desses critérios de avaliação, cada vez mais as editoras produziam para alcançar as ideias estabelecidas por eles. Sobre isso, Bittencourt (1998, p. 71) diz: “O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”.

E sobre essa comercialização, Pralon, (2011) em sua tese, complementa:

Comercializar livros didáticos tornou-se, ao longo do tempo, um negócio extremamente lucrativo para as editoras e, principalmente a partir do surgimento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, em 1985, que inclui a figura dos avaliadores com poder de recomendar ou não uma obra, os autores passaram a ser pressionados pelos editores a adequarem seus textos aos parâmetros determinados por esse programa (p. 31).

Assim, entendemos que o livro didático é uma importante ferramenta histórica utilizada por professores nas escolas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, contudo, devemos ter o olhar atento às questões que nele são trazidas, uma vez que a perpetuação de determinadas imagens ou conteúdos pode colaborar para invisibilizar grupos sociais.

Para entender a importância da imagem no livro didático, a seguir abordaremos a imagem como um objeto de pesquisa.

2.2 A IMAGEM

A palavra imagem pode ser usada de diversas maneiras e seu uso depende do contexto e da bagagem cultural de cada sujeito para que haja a interpretação. Podemos usar o termo para nos referir tanto à materialidade das imagens visuais, como pinturas, desenhos, fotografias, filme, esculturas etc., quanto às imagens mentais quando, por exemplo, nos referimos genericamente à imagem de família, à imagem de mulher, à imagem de cidade, dentre outras possibilidades do uso desta palavra. Sobre essa polissemia da palavra imagem, Martine Jolly (1994) argumenta que, ainda que existam inúmeras possibilidades de uso, somos sempre capazes de compreender o contexto das ideias que envolvem o termo imagem, uma vez que, na maioria dos casos, ela nos indica uma representação de algo. Ainda segundo a autora: “Compreendemos que ela (a imagem) designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.” (Op cit. p.13).

Nessa mesma perspectiva, Santaella (2012) argumenta que as imagens são representações criadas e reproduzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem, ou

seja, um artefato criado para representar o existente onde vivemos, nas diferentes culturas. A autora admite, ainda, que as imagens podem ser classificadas em pelo menos três categorias, dividindo-se em: *imagens em si mesmas*, que representam formas puras, abstratas e coloridas; *imagens figurativas*, que são as imagens que se aparentam com algo existente no mundo, ou que supostamente existe, como por exemplo os seres mitológicos, figuras imaginárias ou imagens religiosas; e *imagens simbólicas*, que são imagens que nos trazem figuras conhecidas, tendo por função representar significados que vão além daquilo que os olhos veem, ou seja, adicionam camadas de significados para além do que está aparente na imagem. Cabe destacar que neste trabalho esta última categoria, *imagem simbólica*, é fundamental para observar as imagens de famílias encontradas nos materiais didáticos analisados.

A linguagem visual tem sido cada vez mais utilizada. Com o avanço da tecnologia, as imagens estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, nos trazendo informações, momentos de humor e até a propagação de falsas notícias que são criadas através de programas tecnológicos que possuem a função de modificar a imagem. Aparici et al. (2006) dizem que “Atualmente consumimos imagem indiscriminadamente, sem reflexão crítica, sobre seu alcance, estética, formato, qualidade, conteúdo, informações, intenções ou ideologia” (livre tradução, p. 202).

O consumo acrítico de imagens nos coloca em um lugar de passividade diante desse poder que têm as imagens. Dondis (1997) diz que “Não é difícil detectar a tendência da informação visual no comportamento humano. Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real.” (p.6).

Quando falamos que a imagem visual fixa tem grande semelhança com o real, nos referimos ao grau de iconicidade deste objeto com a realidade. Sobre iconicidade, Aparici et al. (2006) trazem o conceito de A. Moles, que diz “O conceito de iconicidade refere-se ao fato de uma imagem é a imagem de um objeto real. Um símbolo é um signo que retém poucos elementos dos objetos que designa; em outras palavras, dificilmente se parece com isso” (livre tradução, p. 203). Assim, quanto maior o grau de iconicidade de uma imagem, mais ela se parece com o real. Atualmente temos a fotografia como um tipo de imagem visual fixa com um alto grau de iconicidade e, com o avanço da tecnologia, cada vez mais os aparelhos estão com uma maior capacidade de registrar o real mais parecido. Porém cabe destacar que, quando um sujeito produz uma imagem, ele captura o momento e o recorte de realidade que quer registrar, ou seja, existe um intuito de mostrar o que se quer e produzir uma determinada realidade. Da

mesma forma, quem estiver fazendo a leitura desta imagem pode interpretá-la de acordo com a sua leitura de mundo. Aparici et al. (2006) falam sobre a construção da realidade, dizendo que a primeira realidade que é construída pode ser através do que vemos com nossos olhos, de forma fisiológica, e a segunda é construída a partir do que os veículos de comunicação constroem através dos seus dispositivos, transmitindo uma dimensão tecnológica, ideológica, ética, dentre outras.

Por isso dizemos que, apesar da imagem ter grande semelhança com o real, ela pode ser interpretada de diferentes formas por cada sujeito. Sobre isso, Souza (2014) afirma que:

Uma imagem é uma interpretação da realidade que se pode dar em diferentes níveis. Podemos entender uma imagem a partir do ponto de vista do criador, como a representação ou interpretação de algo que não está presente e que é capaz de gerar uma série de evocações e sensações no observador, ou do ponto de vista do observador que é quem lhe atribui ou não os mesmos significados idealizados pelo autor. (p. 117)

Essa possibilidade de gerar diferentes leituras é o que determina o caráter polissêmico das imagens. Aparici et al. (2006) dizem que existem imagens que contêm um significado óbvio, que são chamadas *imagens monossêmicas*, e outras imagens que podem gerar diversos significados, denominadas *imagens polissêmicas*. Apontam, ainda, que a maioria das imagens dizem mais coisas do que realmente nos mostram.

Podemos dizer, então, que aprender a ler imagem se faz cada vez mais importante na contemporaneidade, uma vez que estamos cada vez mais cercados por elas. Contudo, cada tipo de imagem apresenta características próprias relacionadas tanto ao seu processo de produção, como ao de distribuição e de consumo, o que influencia o modo como fazemos sua leitura. Cabe aqui uma breve reflexão sobre algumas características dos tipos de imagens que serão analisados neste trabalho, com a finalidade de entendermos suas especificidades como um objeto de pesquisa.

Fotografia: A fotografia é um tipo de imagem fixa com alto grau de iconicidade, isto é, alto grau de semelhança com o real. Ela é produzida a partir de um dispositivo tecnológico manuseado por algum indivíduo.

Tal dispositivo tecnológico foi passando por transformações ao longo do tempo de modo que hoje temos diferentes aparatos que podem produzir esse mesmo tipo de imagem. De acordo com Santaella (2012):

A câmera escura (do latim *câmara obscura*) é um aparelho óptico, usualmente uma caixa com um buraco no canto, pelo qual passa a luz refletida em um

objeto externo. Assim, a luz atinge uma superfície interna na caixa, na qual a imagem invertida do objeto é reproduzida. Embora a câmera fotográfica seja mais sofisticada, ela segue o mesmo princípio, tanto é que o negativo da foto é a imagem invertida do objeto fotografado.

A câmera fotográfica é uma espécie de órgão sensitivo que tenta imitar o funcionamento do olho humano. (p. 72)

Apesar do alto grau de iconicidade da fotografia, cabe destacar que ela não é o objeto representado. O fato de ser produzida por alguém faz com que ela seja a representação de algo a partir do olhar de quem a está produzindo. Entretanto, vale considerar os efeitos sociais que podem produzir, pois sua semelhança com o real a investe de um potencial de ‘verdade’, ocultando a subjetividade de sua produção.

Pintura: A pintura é um tipo de imagem muito utilizada na arte desde seus primórdios. Santaella (2012) nos diz que é difícil definir o nascimento da arte, uma vez que se trata de uma produção histórica. A partir da arte temos diferentes movimentos e criações.

A pintura é um movimento artístico, sendo sua criação dependente do uso de instrumentos, além de ser composta por elementos para a sua construção. Esses elementos não são os materiais utilizados para que a pintura aconteça, mas sim elementos visuais que, a partir das disposições que são colocados, compõem uma pintura.

Através da pintura, podemos observar passagens históricas, pois através do tempo histórico diferentes movimentos artísticos ligados a este tipo de imagem foram se formando.

Não temos a pintura apenas em movimentos antigos: atualmente, a pintura está para além das telas, fazendo-se presente também nos muros através dos grafites pelas ruas da cidade.

Dependendo da técnica utilizada, a pintura pode ter um grande grau de iconicidade com o real.

Desenho: O desenho é um tipo de imagem construído a partir de técnicas e tecnologias, sendo comumente usado para ilustrar algo. Assim como a pintura, ele é produzido através de técnicas e sua criação depende de ferramentas e materiais que são alinhados com cada tipo de técnica utilizada. Com o avanço da tecnologia, o desenho não é criado apenas manualmente, hoje existem diversos tipos de programas de computador e de celular que auxiliam na produção desta imagem.

Como a fotografia, o desenho pode nos trazer características bem parecidas com o real, entretanto, o fato de não parecer a realidade fielmente faz com que seu grau de iconicidade não seja tão alto, nos trazendo diferentes representações da realidade.

Importante destacar o papel dos desenhos nas ilustrações de livros infantis, didáticos ou não, e o modo como o texto visual e verbal dialogam em um momento tão especial da vida das crianças, o da alfabetização.

Agora que já argumentamos sobre a importância da imagem como um objeto de pesquisa, suas características e especificidades, trataremos da leitura de imagem, buscando o apoio de importantes autores da área. A habilidade de ler diferentes tipos de imagens pode ser desenvolvida. Assim como o texto escrito, uma imagem pode apresentar diferentes camadas de leituras que só se tornam acessíveis na medida em que nos empenhamos com atenção para captar mais do que aquilo que somos capazes de ver em um primeiro momento.

2.3 A LEITURA DA IMAGEM

A leitura de uma imagem ainda não é uma coisa fácil como a princípio supomos. Com a presença forte da imagem em nossas vidas, nos mostrando diferentes informações, ao longo do tempo podem acabar moldando nossa forma de enxergar o mundo e formar nossas opiniões. Estamos acostumados a olhar uma imagem e ler naturalmente seu conteúdo. Além disso, no caso das imagens fotográficas, somos levados a acreditar que elas reproduzem a realidade fielmente. Pralon (2011), em sua tese, traz a discussão sobre como acreditamos em uma imagem de forma inocente, argumenta sobre a necessidade de compreender o papel da imagem em nossas vidas e cita Joly (1996), que diz:

[...] por um lado, lemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente natural [...] por outro, temos a impressão de estar sofrendo de maneira mais inconsciente do que consciente a ciência de certos iniciados que conseguem nos —manipular!, afogando-nos com imagens em códigos secretos que zombam de nossa ingenuidade. (p.10).

Assim, quando olhamos uma imagem, temos que observar para além do que ela nos mostra. Devemos observar o intuito com o qual ela foi produzida, e é importante observar também o que ela não nos mostra, uma vez que a popularização de uma imagem pode criar um padrão, invisibilizando outras questões.

Joly (1994) diz também que para compreender melhor o papel das imagens é necessário despender um mínimo de esforço de análise e, para que isso ocorra, devemos nos debruçar a uma abordagem teórica que nos dê subsídios para entender a leitura da imagem. Para

isso, traz à tona o estudo da semiótica como uma abordagem teórica que nos auxilia no estudo e compreensão da imagem, que ultrapassa as categorias que englobam a palavra imagem. Sobre a importância da semiótica no estudo de imagem, Joly (1994, p. 30) diz “[...] que abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu *modo de produção de sentido*, em outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.”

Sobre os estudos da Semiótica, Joly (1994) coloca que os estudos são recentes, surgindo no início do século XX, mas que não nasceram de um dia para o outro. Para que entendamos o nascimento destes estudos a partir do significado da palavra, diz:

Especifiquemos em primeiro lugar a etimologia de semiótica, assim como a de semiologia, termo também frequentemente utilizado. Salientemos em síntese, se bem que a questão seja muito complexa, que os dois termos não são sinônimos: o primeiro, de origem americana, é o termo canônico que designa a semiótica como filosofia das linguagens. O uso do segundo, de origem europeia, é antes entendido como o estudo de linguagens específicas (imagem, gesto, teatro, etc.) estas duas designações são construídas a partir da palavra grega semeion, que significa signo. (p. 32)

E para que entendamos a ideia da semiologia, diz ainda:

A ideia de elaborar uma ciência dos signos, batizada, na sua origem, como semiologia ou semiótica, e que serviria para estudar os diferentes tipos de signos que interpretamos, integrando-os numa tipologia encontrando as leis de funcionamento das diferentes categorias de signos, essa ideia é recente e remonta ao princípio do nosso século. Os seus grandes precursores foram o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), na Europa e o cientista Charles Sanders Peirce (1839-1914), nos Estados Unidos. (p. 32).

Ainda sobre o significado de semiótica, Souza apud Santaella (1983, p. 7) diz que a semiótica é a “ciência dos signos, é a ciência de toda e qualquer linguagem”, dizendo ainda que “a ciência que tem objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido” (Idem, p.13).

2.4 A IMAGEM COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A imagem tem uma presença muito forte nos livros didáticos, Silva e Copiani (2006, p.208), citando Novaes (1985, p.31), argumentam que, quando utilizada de forma criativa, a imagem é capaz de promover diferentes formas de percepção da realidade e estimular comportamentos relacionados à originalidade, curiosidade, receptividade e interesse. Os autores admitem ainda, nesse artigo, que as imagens e os textos verbais possuem uma relação que faz com que ora o texto seja o principal veículo das informações, ora a imagem obtenha esta função e ora os dois assumam esta função juntos, de forma que uma linguagem complementa a outra. Isso confere à imagem diferentes funções, como: *facilitadora e redundante*, quando a imagem tem a função de expressar iconicamente a mensagem já enunciada; *catalisadora de experiência*, que trata-se de uma imagem icônica que auxilia na descrição de algum objeto; *função descritiva*, quando imagem e texto têm uma função mais equilibrada, pois aqui a imagem atua como uma forma de descrever estágios temporais; *função motivadora*, quando a imagem vem ilustrando o tema que será tratado naquele momento; *função explicativa*, que é a situação em que a imagem é utilizada para explicar vínculos lógico-causais em processos que sofrem mudanças temporais, por exemplo, servindo como uma ajuda, então, e junto dela aparecem esquemas, símbolos e elementos que se integram ou se sobrepõem a ela.

Assim, a imagem pode ser utilizada como mais uma ferramenta pedagógica, um tipo de linguagem, que serve para comunicar algo. Silva et al. (2006, p. 220) dizem que “Embora nem todos os conceitos se estabeleçam a partir da sua própria representação teórica, a compreensão de conceitos e fenômenos pode ser, em muitos casos, potencializada pelos aspectos atribuídos às imagens e às ideias que estas podem comunicar”.

A imagem, quando atribuída a um contexto pedagógico, possui uma função pedagógica, ou seja, guia nosso olhar, nos ensina a ver, podendo influenciar na formação do estudante. Silva et al. (2006, p. 221) ilustram essa função pedagógica dizendo que a imagem pode ajudar na aprendizagem, ainda que ela sozinha não auxilie na compreensão do conceito, uma vez que a compreensão da imagem não é feita de imediato. Com isso, é fundamental que o professor auxilie esse processo de compreensão da imagem, fazendo com que o estudante perceba os elementos que constituem a imagem, o contexto e o para além do que ela representa.

Segundo Pereira e Terrazan (2011, p. 490), “dentre as linguagens não verbais, a linguagem visual tem sido largamente utilizada na construção/transmissão de significados, sendo a sociedade atual considerada como a ‘sociedade das imagens’”, podendo as mesmas

serem lidas também como um tipo de linguagem, tendo seu uso a partir de uma perspectiva discursiva.

Sobre as possibilidades de leitura de uma imagem, Isabel Calado (1994) destaca alguns aspectos importantes a serem considerados quando falamos de sua função educativa. O primeiro deles seria considerar que há algo nas imagens que não precisa ser ensinado, isto é, a detecção pictórica de uma imagem é realizada sem dificuldade pelos sujeitos. Contudo, nem tudo aquilo que a imagem pode comunicar pode ser lido apenas nesse nível. Daí que ações educativas que explorem o alfabeto visual através da prática do desenho, pintura e composição, estimulando a exploração das possibilidades de contrastes e harmonias, ampliam as possibilidades de leitura. Para além desses aspectos, a alfabetização visual passa ainda pela possibilidade de exploração e reconhecimento dos códigos de conotação presentes nas imagens em uma determinada cultura e época. Esta última aprendizagem, segundo a autora, exige “uma capacidade reflexiva desenvolvida [...], pelo que deve ser protelada para um momento mais tardio da escolaridade[...].” (p.66).

Nesse sentido, o bom uso didático das imagens passa por uma boa formação de professores, pois, segundo a autora:

Não esqueçamos a importância que devem assumir ambas as aprendizagens – a denotativa, que fixa significações, e a conotativa, que justifica polissemias – ao nível da formação de professores. Por motivos duplos: 1º) só conhecendo e dominando a linguagem visual (em todas as suas expressões, desde a gráfica à figurativa) o docente poderá usá-la; 2º) só usando-a não continuará a cavar o fosso entre a escola paralela e a escola formal. (CALADO,1994, p.67)

Assim, a imagem no livro didático pode significar diferentes coisas para diferentes sujeitos, a depender do nível de alfabetização visual e da bagagem cultural de cada um.

Buscamos outros trabalhos acadêmicos, mais atuais, que tenham a imagem e o livro didático como objetos de estudos. Realizamos uma busca, não sistematizada, em periódicos classificados como A1, nos últimos dez anos, com o objetivo de encontrarmos trabalhos que pudessem contribuir com a nossa pesquisa.

Encontramos três trabalhos que nos chamaram a atenção e que, de alguma forma, trazem boas contribuições. Iniciaremos com o trabalho intitulado “Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual” (Amaral e Fischer, 2013). Neste trabalho, as autoras identificam o tipo de abordagem dada às imagens dos

livros didáticos do primeiro ano do ensino fundamental aprovado pelo PNLD de 2010 com o objetivo de discutir de que forma a amostra analisada favorece uma leitura compreensível do texto imagético. As autoras dizem ainda que as imagens são propostas a partir de perspectivas socioculturais, que as atividades de leitura favorecem o letramento visual e que o professor tem uma importante função, que pode fazer diferença nas abordagens e nas leituras.

Outro trabalho que destacamos é “Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros” (Gonçalves, Pinto e Borges, 2013). Neste trabalho, os autores problematizam o preconceito no tocante à diversidade sexual, levando em conta os textos e imagens nos livros didáticos. Os livros pesquisados pelos autores são do ensino médio e abrangem as disciplinas de matemática, biologia e português. Acreditamos que este trabalho dialoga com o nosso, pois a ideia de identificar a homofobia é um movimento de perceber como alguns corpos são invisibilizados nos livros didáticos e como os discursos preconceituosos podem surgir a partir desta invisibilização.

Destacamos também o trabalho “Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?” (Cunha, 2015). Neste trabalho, a autora realiza um levantamento analítico sobre os materiais visuais utilizados em estudos com crianças, no período de 2008 a 2012, com o objetivo de observar as funções que estes artefatos desempenham. Aqui, fazemos um diálogo com este trabalho, uma vez que, além de analisarmos as imagens de famílias homoafetivas nos livros didáticos, vamos também refletir acerca dos discursos produzidos pelas representações ou até pela falta delas.

Observamos que esses três trabalhos destacados nos trazem objetos em comum com esta pesquisa, tratam da imagem e do livro didático. Eles contribuem diretamente conosco uma vez que nos fizeram refletir sobre a importância do letramento visual e, a partir da observação das imagens que essas pesquisas destacam, percebemos que podem nos auxiliar no cotidiano escolar, reforçando estereótipos, compartilhando culturas que não conhecemos e marcando a importância do professor no processo da leitura das imagens.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para falar sobre a metodologia abordada e os objetivos deste trabalho, trataremos uma importante reflexão sobre a pesquisa social a partir de Minayo (1994).

Minayo (1994) diz que uma pesquisa social nos dá uma possibilidade de tratar uma questão da qual nós mesmo somos agentes e que as pesquisas que abrangem as Ciências Sociais têm três aspectos, sendo o primeiro deles seu caráter *histórico*, uma vez que as sociedades humanas existem em um determinado tempo-espaço histórico, em uma formação social específica. Como consequência desse primeiro aspecto, emerge a segunda característica, que é a *consciência histórica*, e sobre esta característica diz que “[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos, e as sociedades que dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas.” (p. 14). A terceira característica é a existência de uma identidade histórica entre o *sujeito e o objeto de estudo* e, para explicar esta característica, Minayo (1994) argumenta que “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador.” (p.14).

Baseados nesses três aspectos, justificamos o cunho desta pesquisa como uma pesquisa qualitativa, uma vez que, ao abordar o tema sobre as representações de famílias homoafetivas nos livros didáticos, falamos sobre a realidade de diferentes sujeitos sociais que podem se sentir invisibilizados por representações inexistentes. Além disso, lidamos com a família homoafetiva como objeto de estudo. Como vimos acima, ao pesquisar algo relacionado aos seres humanos, esse objeto tem características que envolvem a realidade dos pesquisadores. Destacamos, contudo, que os dados quantitativos também serão considerados em nossa análise, por isso serão complementares, interagindo diretamente com nossa leitura analítica.

Conforme já apontado na Introdução, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as representações de famílias presentes nos livros didáticos, analisando os possíveis efeitos discursivos do apagamento de alguns modelos familiares presentes na sociedade contemporânea, em especial o da família homoafetiva. De modo a alcançar esse objetivo, além das necessárias discussões teóricas iniciais sobre o conceito de família e sexualidade, traçamos os seguintes objetivos específicos para esse estudo:

- Identificar livros destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD de 2016 e pelo de 2019, em efetivo uso em duas escolas do município do Rio de Janeiro;
- Proceder a um levantamento e uma categorização das imagens que representam famílias nesses materiais;
- Discutir os efeitos discursivos de padronização e apagamento de alguns modelos familiares neste conjunto de imagens.

Para atender ao primeiro objetivo, selecionamos obras em efetivo uso em duas escolas municipais do Rio de Janeiro: uma no bairro de Bangu e outra em Botafogo.

Cabe, ainda, destacar que analisaremos não só os livros que estão sendo utilizados em sala de aula, mas também aqueles que servem como material de pesquisa e que ficam disponíveis em outros espaços da escola. Os livros estão divididos entre livros didáticos, que são utilizados pelos estudantes, e Manual do Professor, categorizado como material de divulgação, que são utilizados para consulta não só do professor, mas também dos estudantes. Todos os livros analisados fazem parte do PNLD de 2016 e do de 2019. Isso significa que todos passaram por um criterioso processo de avaliação antes que pudessem ser escolhidos pelos professores para estarem na escola.

Para esta avaliação, as obras didáticas precisaram obedecer a alguns critérios. Os livros didáticos que compõem o PNLD de 2016 foram coleções escolhidas tendo como características básicas a preocupação com a formação integral do sujeito, procurando articular os componentes curriculares com os conhecimentos e experiências individuais, além de

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em

diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (Brasil, 2015)

Acreditamos ser importante trazer estas informações do PNLD, pois elas apresentam preocupações sociais em relação à formação dos sujeitos. Essas recomendações nos fazem refletir sobre a importância das representações sobre algumas questões sociais. Quando encontramos tópicos que precisam ser representados, como a questão da mulher na sociedade, a não-violência e as questões de gênero em relação ao papel da mulher, a promoção positiva da imagem das pessoas negras e indígenas, e o incentivo de ações para a valorização da diversidade, percebemos que as discussões sobre essas transformações nas identidades e os estigmas culturais ainda são temas que precisam ser tratados para que não sejam mais perpetuados.

Como este trabalho utiliza obras que fazem parte de duas edições diferentes do PNLD, a de 2016 e a de 2019, consideramos importante destacar que houve alterações no PNLD de 2019. Até o ano de 2016, cada PNLD tinha validade de três anos. Logo, os livros que compõem o programa de 2016 deveriam ser utilizados na escola no triênio de 2016, 2017, 2018. Contudo, o Decreto Presidencial nº 9.099, de 18 de julho de 2017, trouxe mudanças no processo de escolha do Livro Didático. Além da novidade de inclusão da etapa da Educação Infantil no programa, a duração do programa passou a ser de quatro anos, não mais de três, e os materiais passaram a ser consumíveis. Assim, os livros dos anos iniciais do ensino fundamental não precisam mais ser devolvidos ao final do ano.

Esclarecidas essas questões, passamos a descrever nossa amostra.

Os livros selecionados foram das disciplinas de Ciências, História e Geografia. A escolha teve como pressuposto a hipótese de que, como estas disciplinas se constituem como ciências humanas e da natureza, esses materiais poderiam conter um maior número de imagens representando famílias.

Ao todo foram 25 livros coletados para a análise. Destes, 7 são do PNLD de 2016 e 18 do PNLD de 2019. Quanto às disciplinas, 9 livros são interdisciplinares, unindo Ciências, Geografia e História; 6 livros são de Ciências Humanas e da Natureza; 7 livros de História; 2 livros de Ciências e 1 livro de Matemática. Em relação ao ano escolar a que se destinam, 5 deles são do 1º ano do ensino fundamental; 6 do 2º ano do ensino fundamental; 7 do 3º ano do ensino

fundamental, 3 do 4º ano do ensino fundamental e 4 do 5º ano do ensino fundamental. Destacamos ainda que 12 desses exemplares eram manuais do professor e 13 livros do aluno.

Para facilitar a visualização dos livros analisados (Quadro 1 e Quadro 2), os separamos em dois grupos: Grupo 1 para os livros do PNLD de 2016 e Grupo 2 para os livros do PNLD de 2019. A partir desta divisão, criamos um código para a identificação de cada livro. Assim, o código é composto pelas iniciais do grupo ao qual o livro participa, sendo G1 para livros do PNLD de 2016 e G2 para os livros do PNLD de 2019; pelas iniciais do título do livro; pelo ano escolar ao qual o livro é direcionado e, caso seja um livro manual do professor, pela sigla MP no final do código de identificação.

Quadro 1: Codificação dos livros PNLD 2016

Grupo	Livro	Código do livro
Grupo 1 (PNLD-2016)	Ápis: Descobrir o Mundo. Ciências Humanas e da Natureza / Maria Elena Simielli; Rogério G. Nigro; Anna maria Charlier. 1 Ed. São Paulo. Ática, 2014. 1º Ano.	G1.AP.1
	Ápis: Descobrir o Mundo. Ciências Humanas e da Natureza / Maria Elena Simielli; Rogério G. Nigro; Anna maria Charlier. 1 Ed. São Paulo. Ática, 2014. 2º Ano.	G1.AP.2
	Ápis: Descobrir o Mundo. Ciências Humanas e da Natureza / Maria Elena Simielli; Rogério G. Nigro; Anna maria Charlier. 1 Ed. São Paulo. Ática, 2014. 3º Ano.	G1.AP.3
	Porta Aberta: Ciências, Humanas e da natureza / Monica Jakievicius; Denise Mendes; Roberto Giansanti. 1 Ed. São Paulo. FTD, 2014. 4º Ano.	G1.PA.4
	Porta Aberta: Ciências, Humanas e da natureza / Monica Jakievicius; Denise Mendes; Roberto Giansanti. 1 Ed. São Paulo. FTD, 2014. 5º Ano.	G1.PA.5
	Porta Aberta: Matemática / Marília Ramos Certurió; Júnia La Scala Teixeira; Arnaldo Bento Rodrigues. 1 Ed. FTD, 2014. 5º Ano.	G1.PA.5
	Projeto Buriti: Ciências Humanas e da Natureza / Lina Youssef Jomaa; Lucimara Regina de Souza Vasconcelos; Maissa Salah Bakri. 1 Ed. Moderna, 2014. 2º Ano, Manual do Professor.	G1.PB.2.MP

Quadro 1: Elaborado pela autora

Quadro 2: Codificação dos livros PNLD 2019

Grupo 2 (PNLD-2019)	Odisseia História / André Luiz Joaquinho; Claudia Regina Baukat Silveira Moreira; José Antônio Vasconcelos. São Paulo. SEI, 2017. 2º Ano, Manual do Professor.	G2.OH.2.MP
	Odisseia História / André Luiz Joaquinho; Claudia Regina Baukat Silveira Moreira; José Antônio Vasconcelos. São Paulo. SEI, 2017. 3º Ano, Manual do Professor.	G2.OH.3.MP
	Odisseia Ciências / Antonio Lembo; Isabel Costa; Silmara Sapiense Vespasiano. São Paulo. SEI, 2017. 2º Ano, Manual do Professor.	G2.OC.2.MP
	Odisseia Ciências / Antonio Lembo; Isabel Costa; Silmara Sapiense Vespasiano. São Paulo. SEI, 2017. 3º Ano, Manual do Professor.	G2.OC.3.MP
	Vem Voar Interdisciplinar: Ciências, Geografia e História / Isabel Rebelo Roque; Wagner Nicaretta. 1 Ed. São Paulo. Spicione, 2017. 1º Ano. Manual do Professor.	G2.VV.1.MP
	Vem Voar Interdisciplinar: Ciências, Geografia e História / Isabel Rebelo Roque; Wagner Nicaretta. 1 Ed. São Paulo. Spicione, 2017. 2º Ano. Manual do Professor.	G2.VV.2.MP
	Vem Voar Interdisciplinar: Ciências, Geografia e História / Isabel Rebelo Roque; Wagner Nicaretta. 1 Ed. São Paulo. Spicione, 2017. 3º Ano. Manual do Professor.	G2.VV.3.MP
	Encontros: Ciências, História e Geografia / Denise Mendes; Margarete Artacho de Ayra Mendes; Mônica Jakievicius; Roberto Giansanti. 1 Ed. FTD, 2018. 1º Ano, Manual do Professor.	G2.EN.1.MP
Encontros: Ciências, História e Geografia / Denise Mendes; Margarete Artacho de Ayra Mendes; Mônica Jakievicius; Roberto Giansanti. 1 Ed. FTD, 2018. 3º Ano, Manual do Professor.	G2.EN.3.MP	
Buriti Mais: Interdisciplinar: Ciências, História e Geografia / Natalia Leporo; Monica Torres Cruvinel; Fernanda Pereira Righi. 1 Ed. São Paulo. Editora Moderna, 2017. – 1º Ano.	G2.BM.1	

Buriti Mais: Interdisciplinar: Ciências, História e Geografia / Natalia Leporo; Monica Torres Cruvinel; Fernanda Pereira Righi. 1 Ed. São Paulo. Editora Moderna, 2017. – 3º Ano.	G2.BM.3
Buriti Mais: Interdisciplinar: Ciências, História e Geografia / Natalia Leporo; Monica Torres Cruvinel; Fernanda Pereira Righi. 1 Ed. São Paulo. Editora Moderna, 2017. – 4º Ano, Manual do Professor.	G2.BM.4.MP
Buriti Mais: Interdisciplinar: Ciências, História e Geografia / Natalia Leporo; Monica Torres Cruvinel; Fernanda Pereira Righi. 1 Ed. São Paulo. Editora Moderna, 2017. – 5º Ano.	G2.BM.5
Anapiã História / Tainá Nogueira. São Paulo. Escala, 2017. 1º Ano, Manual do Professor.	G2.AH.1.MP
Anapiã História / Tainá Nogueira. São Paulo. Escala, 2017. 2º Ano, Manual do Professor.	G2.AH.2.MP
Anapiã História / Tainá Nogueira. São Paulo. Escala, 2017. 3º Ano, Manual do Professor.	G2.AH.3.MP
Anapiã História / Tainá Nogueira. São Paulo. Escala, 2017. 4º Ano, Manual do Professor.	G2.AH.4.MP
Anapiã História / Tainá Nogueira. São Paulo. Escala, 2017. 5º Ano, Manual do Professor.	G2.AH.5.MP

(Quadro 2: Elaborado pela autora)

Para atender ao segundo objetivo de nossa pesquisa, coletamos e categorizamos as imagens encontradas. A coleta se deu da seguinte forma: os livros foram folheados um a um e, assim, identificamos as imagens que representam uma família, ou seja, as fotografias, desenhos e pinturas que se relacionam com o tema da pesquisa, ou seja, as representações de famílias. Para nos certificarmos de que a imagem esteja efetivamente relacionada ao tema, utilizamos da linguagem verbal próxima a ela para identificar o contexto, pois uma imagem pode nos proporcionar diferentes leituras, mas quando está atrelada à linguagem escrita, ressalta algum aspecto que o autor quis destacar, fazendo com que tenhamos uma leitura única (APARICI et al., 2006).

Após a análise de todo material, quantificamos o total de imagens encontradas, e a partir das categorias que emergiram durante o processo de análise, refletimos sobre o processo discursivo da construção da imagem de família na sociedade, atendendo ao terceiro objetivo de nosso estudo. Em nosso processo analítico, baseamo-nos nos estudos da linha francesa da Análise do Discurso (Orlandi, 2009), problematizando as maneiras que as representações são

feitas, pensando também que não há uma neutralidade quando a representação da família é feita de maneira hegemônica.

De acordo com Orlandi (2009, p. 26), “A Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos mínimos simbólicos, pois ele intervém no real do sentido”. Assim, a análise do discurso não trabalha apenas a interpretação, mas também seus limites e mecanismos como parte do processo de significação. Assim, a partir da análise, não se busca uma verdade absoluta no que está sendo analisado, mas sim uma interpretação que, através dos dispositivos, o analista deve ser capaz de compreender.

Orlandi (2009) nos diz que existem três termos diferentes para entendermos a análise do discurso: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. A inteligibilidade se refere à língua, ou seja, quando dizemos ‘ele disse isso’, basta entendermos o português para saber o que foi dito, mas não conseguimos interpretar esta frase, pois não sabemos o que foi dito. A interpretação parte do sentido e do contexto imediato. A autora exemplifica dizendo: “Em uma situação ‘x’ Maria diz que Antônio vai ao cinema. João pergunta como ela sabe e ela responde ‘ele disse isso’. Interpretando: ‘ele’ é Antônio e ‘o que’ ele disse é que vai ao cinema” (p.26). Quando Orlandi (2009) fala sobre a compreensão, refere-se a muito mais do que interpretar algo que está exposto, compreender é saber como o objeto, que no caso desta pesquisa são as imagens de famílias veiculadas pelos livros didáticos, produz um sentido. A compreensão busca explicitar como esse objeto, que está carregado de significados e interpretações, chegou nesta constituição.

4. O QUE ENCONTRAMOS NOS LIVROS DIDÁTICOS?

Dos 25 livros didáticos analisados, apenas nos livros G2.AH.3.MP e G2.BM.3 não foram encontradas imagens referentes a família. O livro em que mais encontramos imagens relacionadas ao tema da pesquisa foi o G2.BM.1, com 21 imagens.

Identificamos um total de 163 imagens que representavam algum tipo de família, sendo elas 87 fotografias, 56 desenhos e 18 pinturas.

Encontramos famílias heteronormativas, famílias homoafetivas, famílias monoparentais, famílias representadas por irmãs, famílias representadas por avós e netas, famílias representadas por madrasta e famílias poligâmicas. Assim, quantitativamente, tivemos 105 imagens representando famílias heteronormativas; 6 imagens representando famílias homoafetivas; 43 imagens representando famílias monoparentais; 4 imagens representando famílias com irmãs; 2 imagens representando famílias a partir de avós e netas; 1 família sendo representada pela madrasta e a enteada e 2 imagens que representam uma família poligâmica.

4.1 IDENTIFICANDO UMA IMAGEM DE FAMÍLIA

Conforme definimos previamente em nossa metodologia, todas as imagens que constituem o corpus deste estudo foram consideradas como imagem de família a partir da leitura do texto verbal próximo a ela, que a identificava como tal.

Figura 2: Reconhecendo as imagens de família

Lilo e Stitch

NO FILME *LILO E STITCH*, LILO É UMA MENINA QUE GOSTA DE SURFE. ELA MORA COM SUA IRMÃ MAIS VELHA E COM *STITCH*, SEU BICHINHO DE ESTIMAÇÃO, UM ALIENÍGENA QUE FINGE SER UM CACHORRINHO.

Cebolinha

CEBOLINHA É UM MENINO QUE MORA COM OS PAIS E COM A IRMÃ NO MESMO BAIRRO, QUE VÁRIOS DE SEUS AMIGOS, ONDE VIVEM MUITAS HISTÓRIAS JUNTOS.

Tainá

TAINÁ É UMA MENINA INDÍGENA QUE MORA COM O AVÔ NA FLORESTA. ELA VIVE GRANDES AVENTURAS DEFENDENDO OS ANIMAIS DA SELVA.

A) QUAL DAS FAMÍLIAS DOS FILMES E DO DESENHO ACIMA SE PARECE MAIS COM A SUA? POR QUÊ?

B) COM QUAL PERSONAGEM VOCÊ MAIS SE IDENTIFICA? POR QUÊ?

IDENTIFICAR-SE: RECONHECER EM SI OS MESMOS TRAÇOS OU CARACTERÍSTICAS DE ALGO OU ALGUÉM.

59

Fonte: G2.OH.2.MP.P59



Neste primeiro exemplo (Figura 2), temos a página de um livro com três imagens de diferentes modelos familiares. A primeira imagem é constituída pelo cartaz do filme Lilo e Stitch, e em sua legenda observamos que se trata de duas irmãs que moram juntas; a segunda imagem desta página nos traz um desenho do quadrinho da Turma da Mônica com os personagens que formam a família do Cebolinha, conforme indica sua legenda; na terceira imagem, a fotografia do filme Tainá, estão apresentadas Tainá e sua avó, e a legenda destaca que moram juntas, constituindo, portanto, uma família.

Figura 3: Imagem de uma família heteronormativa

4 COMO É A SUA FAMÍLIA? ELA É NUMEROSA OU TEM POUCAS PESSOAS?
A) EM UMA FOLHA DE PAPEL AVULSA, FAÇA UM DESENHO DE SUA FAMÍLIA.

6 B) EM DUPLA, MOSTRE SEU DESENHO PARA O COLEGA E CONVERSE COM ELE SOBRE A RELAÇÃO DE PARENTESCO (PAI, MÃE, IRMÃO, TIO) QUE CADA PESSOA DO DESENHO TEM COM VOCÊ.
C) OBSERVE OS DESENHOS DOS COLEGAS E COMPARE-OS COM O SEU. O QUE VOCÊ PERCEBEU?

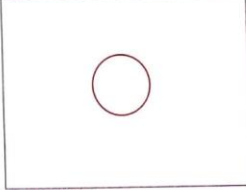
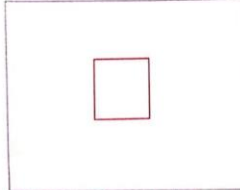
5 AGORA, OBSERVE A FOTOGRAFIA E O ESQUEMA A SEGUIR.



7 ESTA É A FAMÍLIA DE JOÃO: SEUS PAIS E SEUS IRMÃOS. LÚÍS TEM 2 ANOS, É O CAÇULA. FERNANDA, QUE TEM 4 ANOS, É A FILHA DO MEIO. JOÃO É O FILHO MAIS VELHO E TEM 9 ANOS.

8 NO ESQUEMA, ESTÃO REPRESENTADAS AS RELAÇÕES DE PARENTESCO DA FAMÍLIA DE JOÃO.

• DE ACORDO COM O ESQUEMA, DESENHE O SÍMBOLO QUE:
A) REPRESENTA OS HOMENS:
B) REPRESENTA AS MULHERES:



Esquema que o esquema que mostra a relação familiar chama-se árvore genealógica.

Scanned with CamScanner

Fonte: G2.AH.1.MP.P41

Neste segundo exemplo (Figura 3), temos uma fotografia de uma família heteronormativa, conforme indica a legenda.

Figura 4: Imagens de família no cotidiano

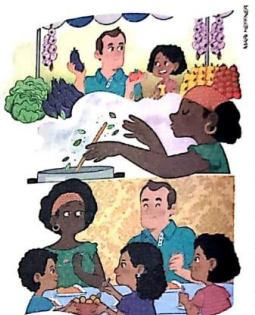
INVESTIGAR O ASSUNTO

MINHA FAMÍLIA

ALGUMAS FAMÍLIAS COSTUMAM SE REUNIR PARA FAZER AS REFEIÇÕES.
LEIA A SEGUIR O RELATO DE RITA SOBRE COMO ERA O ALMOÇO DE SUA FAMÍLIA AOS DOMINGOS.

ALMOÇO DE DOMINGO

ALMOÇO DE DOMINGO COM A FAMÍLIA REUNIDA, UMA DAS MINHAS LEMBRANÇAS MAIS QUERIDAS. SOU FILHA DE ITALIANO COM UMA LINDA NEGRA, MINEIRA. [...]
DOMINGO CEDO, EU, A FILHA MAIS VELHA, E MEU PAI ÍAMOS À FEIRA E MINHA MÃE FICAVA NA COZINHA ÀS VOLTAS COM AS PANELAS. [...]
O ALMOÇO FICAVA PRONTO, EU ARRUMAVA A MESA E SENTÁVAMOS TODOS [...].



RITA DE CASSIA OLIVEIRA DE CASTRO. ALMOÇO DE DOMINGO. DEPOIMENTO FORNECIDO AO MUSEU DA PESSOA. DISPONÍVEL EM: <<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/almoco-de-domingo-41820>>. ACESSO EM: 15 MAIO 2017.

1 AGORA, RESPONDA ÀS QUESTÕES SOBRE O RELATO DE RITA.

- QUEM COMPRAVA OS ALIMENTOS NA FEIRA?

- QUEM PREPARAVA O ALMOÇO?

- QUEM ARRUMAVA A MESA?

Scanned with CamScanner

Fonte: G2.BM.1.P48

Neste terceiro exemplo (Figura 4) de como identificamos uma família através das imagens e do texto verbal, temos na página um texto que fala sobre família e imagens que representam uma família em diferentes momentos cotidianos.

4.2 TIPOS DE FAMÍLIAS REPRESENTADAS

Para categorizar o tipo de família representada, tomamos como referência, além da linguagem verbal próxima à imagem, a observação dos personagens que compõem a imagem, como nos exemplos a seguir:

Figura 5: A Família, de Tarsila do Amaral



Fonte: G2.EN.1.MP.P9

Neste primeiro exemplo (Figura 5), vemos a obra *A Família*, pintado por Tarsila do Amaral em 1925, na qual, a partir dos personagens expostos, um homem e uma mulher e a figura de crianças, identificamos que se trata de uma família no modelo considerado tradicional, ou seja, uma família heteronormativa.

Figura 6: As famílias são diferentes



Fonte: G2.VV.1.MP.P54

No exemplo acima (Figura 6), vemos uma página composta por cinco fotografias que representam famílias. Destas, três nos mostram exemplos de famílias heteronormativas: a primeira imagem nos mostra uma família inter-racial, composta por um homem negro, uma mulher e três crianças; a segunda retrata uma família oriental, composta por um homem, uma mulher e uma criança; e a quarta imagem nos mostra uma família indígena, composta por um homem, uma mulher e duas crianças.

A terceira imagem da página apresenta uma família homoafetiva constituída por duas pessoas do mesmo gênero. Curioso perceber que, assim como nas demais imagens, também aqui neste modelo de família sempre há uma ou mais crianças, como veremos nos outros exemplos a seguir:

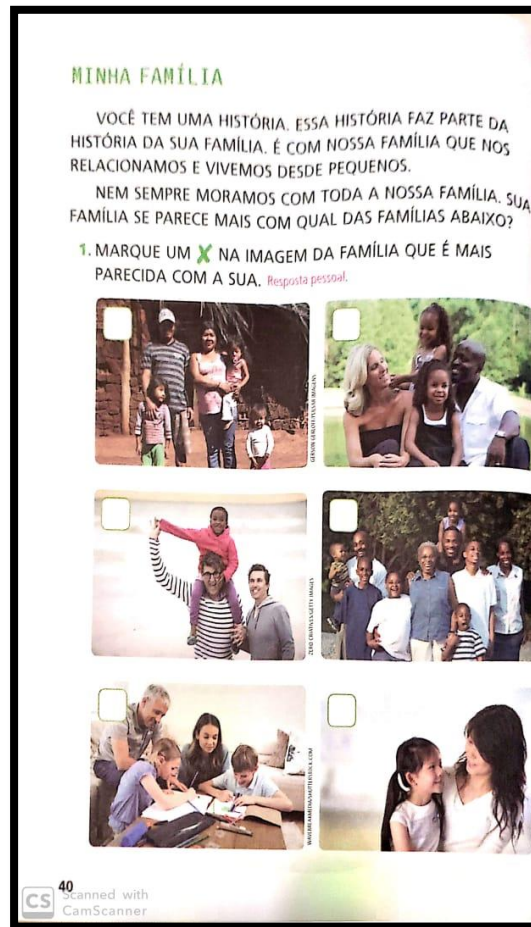
Figura 7: Famílias em desenhos



Fonte: G2.OH.2.MP.P56

Neste exemplo acima (Figura 7), temos uma página com diferentes representações de famílias, como nos mostra o título do capítulo *Famílias diferentes*. É curioso destacar que, neste exemplo, encontramos não só a imagem de uma família homoafetiva, mas também de uma família inter-racial, com filhos de diferentes etnias, e uma família com responsáveis aparentemente mais velhos. Nos chamou atenção o título, pois não traz a representação de nenhuma família dentro do padrão considerado tradicional, o que nos faz questioná-lo: quando uma família não faz parte do padrão já estruturado, ela se torna o diferente, o que foge ao que foi imposto e construído. Na imagem 1, temos uma família homoafetiva composta por dois homens e uma criança.

Figura 8: Diferentes representações familiares



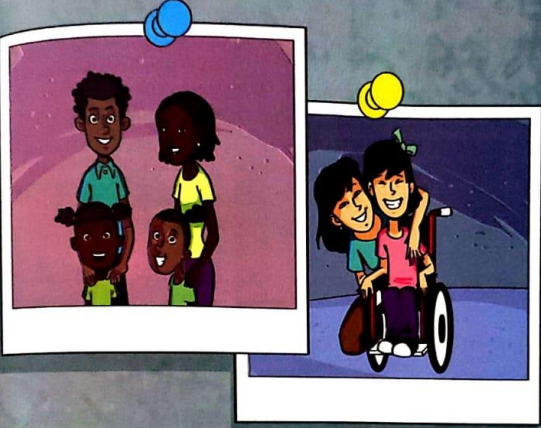
Fonte: G2.EN.1.MP.P40

Neste outro exemplo (Figura 8), temos a página de um livro que também nos mostra diferentes modelos de família. Na imagem 3, que compõe esta grade de imagem, vemos uma família constituída por dois homens e uma criança

As famílias monoparentais são famílias composta por apenas um indivíduo adulto, que é o responsável pela(s) criança(s). Nesta análise, encontramos as famílias monoparentais da mesma forma que identificamos as duas famílias apresentadas anteriormente, ou seja, a partir do texto próximo à imagem indicando se tratar de uma família. Podemos identificar uma família monoparental na Figura 6 (última imagem) e na Figura 8 (última imagem), assim como nos exemplos a seguir:

Figura 9: Tipos de família

EXISTEM MUITOS TIPOS DE FAMÍLIAS. ALGUMAS SÃO BEM GRANDES, COM MUITAS PESSOAS, E OUTRAS SÃO BEM PEQUENAS, SÓ COM DUAS PESSOAS! AS FAMÍLIAS NEM SEMPRE SÃO FORMADAS POR PAI E MÃE. TEM GENTE COM MUITOS IRMÃOS E GENTE QUE NÃO TEM NENHUM. E SERÁ QUE SEMPRE FOI ASSIM? COMO ERAM AS FAMÍLIAS NO PASSADO? TODAS ESSAS QUESTÕES SERÃO ESTUDADAS NESTA UNIDADE.



RODA DE CONVERSA

OBSERVE AS IMAGENS DESTAS PÁGINAS E PENSE NAS FAMÍLIAS QUE VOCÊ CONHECE. DEPOIS, CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O(A) PROFESSOR(A) SOBRE AS SEGUINTESS QUESTÕES:

1. O QUE É UMA FAMÍLIA?
2. NAS IMAGENS DESTAS PÁGINAS, TODOS OS GRUPOS FORMAM FAMÍLIAS? POR QUÊ?

CS Scanned with CamScanner 57

G2.OH.2.MP.P57

Figura 10: Família Monoparental

1. MUITOS TIPOS DE FAMÍLIA

FILMES E DESENHOS ANIMADOS, MUITAS VEZES, MOSTRAM PERSONAGENS SE RELACIONANDO COM SUAS FAMÍLIAS. AS FAMÍLIAS SÃO FORMADAS, GERALMENTE, POR PESSOAS QUE TÊM ALGUM GRAU DE **PARENTESCO** OU LAÇOS AFETIVOS ENTRE SI E PODEM SER COMPOSTAS DE VÁRIAS MANEIRAS.

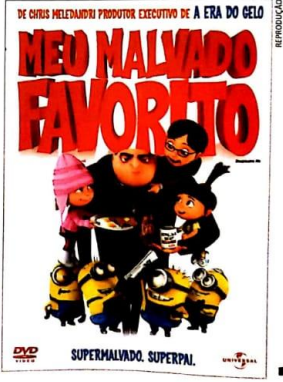
ALGUMAS FAMÍLIAS SÃO CONSTITUÍDAS POR UM CASAL E SEUS FILHOS E, OUTRAS, POR FILHOS E APENAS O PAI OU A MÃE. HÁ FAMÍLIAS EM QUE OS ADULTOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS NÃO SÃO SEUS PAIS BIOLÓGICOS, MAS SIM IRMÃS OU IRMÃOS MAIS VELHOS, TIOS, AVÓS, PADRASTO OU MADRASTA. TAMBÉM HÁ FAMÍLIAS FORMADAS POR PAIS QUE ADOTARAM CRIANÇAS **ÓRFÃS** E, OUTRAS, FORMADAS POR ADULTOS SEM FILHOS.

PARENTESCO: RELAÇÃO ENTRE PESSOAS COM LAÇOS SANGUÍNEOS.
ÓRFÃO: CRIANÇA QUE NÃO TEM PAI E MÃE BIOLÓGICOS RESPONSÁVEIS POR ELA.

ATIVIDADES

- SUA FAMÍLIA É PARECIDA COM A DE ALGUM FILME, DESENHO OU SÉRIE DE TELEVISÃO? OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR E RESPONDA ÀS QUESTÕES.

NO FILME *MEU MALVADO FAVORITO*, EDITH, MARGOT E AGNES SÃO TRÊS IRMÃS ÓRFÃS QUE VIVIAM EM UM ORFANATO ATÉ SEREM ADOTADAS POR GRU E PASSAREM A VIVER COM ELE E COM SEUS ASSISTENTES, OS *MINIONS*.



CS 58 canned with CamScanner

Fonte: G2.OH.2.MP.P58

Na Figura 9, identificamos uma página com duas imagens. Podemos observar a representação de uma família monoparental na segunda imagem, a partir dos personagens que são representados, a mãe com a filha. A Figura 10 é a fotografia de um cartaz do filme “Meu Malvado Favorito”, no qual a história gira em torno da adoção de três irmãs pelo personagem Gru.

Para identificar as famílias que são apresentadas através de irmãos, utilizamos a linguagem verbal que nos dizia diretamente que a imagem representava tais personagens. Nos dois exemplos que serão mostrados abaixo (Figuras 11 e 12), vemos duas imagens representando irmãos. Na figura 11 temos a fotografia de duas irmãs gêmeas. Aqui é interessante observar que é colocado em evidência o fato de que, apesar de serem parecidas fisicamente, elas têm gostos e desejos diferentes; uma importante discussão sobre as diferenças que pode ser iniciada. Já na figura 12, temos a imagem de uma menina com vários irmãos.

Figura 11: Família com irmãs

SOU IGUAL E SOU DIFERENTE

LEILA E MEIRE SÃO IRMÃS GÊMEAS. ELAS SÃO FISICAMENTE IDÊNTICAS, OU SEJA, TÊM A MESMA COR DE PELE, OS MESMOS CACHOS NO CABELO E A MESMA COR DOS OLHOS. A BOCA E O NARIZ TAMBÉM SÃO IGUAIS.

MAS SERÁ QUE ELAS SÃO IDÊNTICAS EM TUDO? OBSERVE A FOTO E LEIA OS BALÕES DE FALA.

MEU NOME É LEILA.
GOSTO DE JOGAR VIDEOGAME
E DE NADAR. NÃO GOSTO DE
DORMIR NA CASA DE AMIGAS.
MINHA COR PREFERIDA
É O AZUL!

MEU NOME É MEIRE.
EU GOSTO DE NADAR, DE
COMER MAÇÃ E DE DORMIR NA
CASA DAS MINHAS AMIGAS.
ADORO COR-DE-ROSA!



AS PESSOAS PODEM TER CARACTERÍSTICAS SEMELHANTES, COMO O NOME, A IDADE, A COR DOS OLHOS OU O TIPO DE CABELO. TAMBÉM PODEM GOSTAR DAS MESMAS BRINCADEIRAS OU DAS MESMAS COMIDAS. MAS CADA PESSOA TEM UM JEITO DE SER, DE PENSAR E DE SENTIR.

14 Scanned with CamScanner

Fonte: G2.VV.2.MP. P14


Figura 12: Imagem com muitos irmãos

DESAFIO

LUÍSA E SEUS IRMÃOS

LUÍSA É UMA MENINA MUITO LEGAL. ELA TEM QUATRO IRMÃOS E DUAS IRMÃS: TIAGO, RAFAEL, ANTÔNIO, ÊMERSON, AMANDA E NICOLE.

- TENTE ADIVINHAR QUEM É QUEM NO DESENHO ABAIXO, SEGUINDO AS PISTAS NUMERADAS. DEPOIS, ESCREVA O NOME DE CADA UM DOS IRMÃOS DE LUÍSA.



Antônio Nicole Rafael LUÍSA Tiago Êmerson Amanda

1. TIAGO É ALTO E USA ÓCULOS.
2. RAFAEL É BAIXO E ESTÁ DE CAMISA VERMELHA.
3. ANTÔNIO É BAIXO E USA UM BONÉ.
4. ÊMERSON É ALTO E ESTÁ DE CAMISETA AZUL.
5. AMANDA ESTÁ SEGURANDO UMA BOLA.
6. NICOLE ESTÁ USANDO UM VESTIDO AZUL.

Scanned with CamScanner

65

Fonte: G2.OH.2.MP.P65

As imagens das famílias representadas por madrastas e enteadas também foram analisadas a partir de uma leitura direta da linguagem verbal indicando do que a imagem se tratava, como vemos na imagem a seguir.

Figura 13: Madrasta e enteada

AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES

TODO TIPO DE FAMÍLIA É VÁLIDO, DESDE QUE EXISTAM AMOR E CUIDADO ENTRE TODOS OS SEUS MEMBROS. NÃO EXISTE FAMÍLIA INCOMPLETA, PORQUE TODAS AS PESSOAS DE UMA FAMÍLIA SÃO IMPORTANTES. AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES PORQUE AS PESSOAS SÃO DIFERENTES ENTRE SI.


HISTÓRIA E ÉTICA

NÃO AO PRECONCEITO!

NAS HISTÓRIAS DE CINDERELA, BRANCA DE NEVE E JOÃO E MARIA, POR EXEMPLO, A MADRASTA É MÁ E INVEJOSA. MAS O CASO DE ALICE, QUE MORA EM CAMPINAS, SÃO PAULO, É BEM DIFERENTE. LEIA O QUE ELA DIZ SOBRE SUA MADRASTA:

"EU AMO MUITO MINHA MADRASTA PORQUE ELA SEMPRE CUIDOU DE MIM E SEMPRE ME AJUDOU."

DEPOIMENTO DE ALICE, CEDIDO ESPECIALMENTE PARA ESTA OBRA.



ALICE E SUA MADRASTA, MARIÂNGELA, EM SÃO PAULO (SP), 2017.

A IDEIA DE QUE AS MADRASTAS SÃO MÁIS É, PORTANTO, UM **PRECONCEITO**. PRECONCEITOS SÃO OPINIÕES OU SENTIMENTOS QUE FORMAMOS SOBRE SITUAÇÕES OU PESSOAS ANTES DE CONHECERMOS OU REFLETIRMOS MAIS SOBRE ELAS.

Scanned with CamScanner

Fonte: G2.OH.2.MP.P60

As famílias compostas por avós e netas também foram identificadas através das legendas que nos davam uma leitura única da imagem e do que representava. Temos a representação de uma cena do filme Moana (Figura 14), no qual a avó tem uma importante representação para que a personagem principal do filme encontre como uma pessoa pertencente ao seu povo. Em seguida, a representação de uma cena do filme Tainá (Figura 15), que também mostra a avô e neta como uma família.

Figura 14: Avós e netas



G2.VV.1.MP.P44

Figura 15: Avô e neta

NO FILME LILO E STITCH, LILO É UMA MENINA QUE GOSTA DE SURFE. ELA MORA COM SUA IRMÃ MAIS VELHA E COM STITCH, SEU BICHINHO DE ESTIMAÇÃO, UM ALIENÍGENA QUE FINGE SER UM CACHORRINHO.

CEBOLINHA É UM MENINO QUE MORA COM OS PAIS E COM A IRMÃ NO MESMO BAIRRO QUE VÁRIOS DE SEUS AMIGOS, ONDE VIVEM MUITAS HISTÓRIAS JUNTOS.

TAINÁ É UMA MENINA INDÍGENA QUE MORA COM O AVÓ NA FLORESTA. ELA VIVE GRANDES AVENTURAS DEFENDENDO OS ANIMAIS DA SELVA.

A) QUAL DAS FAMÍLIAS DOS FILMES E DO DESENHO ACIMA SE PARECE MAIS COM A SUA? POR QUÊ?

B) COM QUAL PERSONAGEM VOCÊ MAIS SE IDENTIFICA? POR QUÊ?

IDENTIFICAR-SE: RECONHECER EM SI OS MESMOS TRAÇOS OU CARACTERÍSTICAS DE ALGO OU ALGUÉM.

59

G2.OH.2.MP.P59

Também as famílias poligâmicas puderam ser identificadas através das legendas que diziam do que a imagem tratava. Abaixo, podemos ver dois exemplos encontrados (Figura 16). Interessante destacar este modelo familiar, pois não o encontramos muito comumente em nossa cultura.

Figura 16: Famílias poligâmicas

FAMÍLIAS DE DIFERENTES CULTURAS

AS FAMÍLIAS SE ORGANIZAM E TÊM HÁBITOS DE ACORDO COM A CULTURA DE SEU POVO.

EM ALGUNS PAÍSES, HÁ FAMÍLIAS EM QUE AS MULHERES TÊM MAIS DE UM MARIDO AO MESMO TEMPO.

CULTURA: NO TEXTO, A CULTURA DE UM POVO SÃO OS COSTUMES E O MODO DE VIVER DESSE POVO. LENDAS, COMIDAS, FESTAS E BRINCADEIRAS TAMBÉM FAZEM PARTE DA CULTURA.



FOTOGRAFIA DE FAMÍLIA FORMADA POR UMA MULHER COM DOIS MARIDOS E UM FILHO, NA REGIÃO DO HIMALAIA, ÍNDIA, 2007.

TAMBÉM HÁ FAMÍLIAS FORMADAS POR UM HOMEM CASADO COM MAIS DE UMA MULHER AO MESMO TEMPO.

ISSO ACONTECE EM VÁRIOS PAÍSES. NO IÊMEM, POR EXEMPLO, ISSO SÓ É PERMITIDO SE O HOMEM PUDE CUIDAR BEM DE TODAS SUAS ESPOSAS.



FOTOGRAFIA DE HOMEM COM SUAS DUAS ESPOSAS, NO IRAQUE, 2012.

VOCÊ CONHECE ALGUMA FAMÍLIA DE CULTURA DIFERENTE DA SUA? CONTE AOS COLEGAS COMO É ESSA FAMÍLIA.

Comente sobre as famílias de cultura diferente que você conhece. Incentive o respeito à cultura de outros povos.

Scanned with CamScanner

Fonte: G2.AH.1.MP.P53

4.3 LUGAR DA FAMÍLIA HOMOAFETIVA NO LIVRO DIDÁTICO

Das seis imagens que representam uma família homoafetiva que foram encontradas, cinco delas foram encontradas em livros do primeiro ano e uma em um livro do segundo ano, todos pertencentes ao PNLD 2019. Não encontramos nenhuma imagem que represente a família homoafetiva nos livros do PNLD 2016 analisados.

Destas seis imagens: duas delas (fotografia e desenho) foram encontradas em um mesmo livro, que é interdisciplinar de Ciências, Geografia e História (G2.VV.1.MP); uma (desenho) está em um livro de História do segundo ano (G2.OH.2.MP); uma (fotografia) em um livro interdisciplinar de Ciências, História e Geografia, do primeiro ano (G2.EN.1.MP); e outras duas (fotografia e desenho) em um livro interdisciplinar de Ciências, História e Geografia, do primeiro ano (G2.BM.1).

É interessante destacar que estes modelos de família homoafetiva apresentados nos materiais didáticos não recebem um destaque diretamente, tratam-se de imagens que sempre aparecem em conjunto com outras, mas sempre como exemplos de diferentes modelos familiares. Normalmente aparecem em início de um capítulo, junto com outras imagens e com o título dizendo que naquela página constam diferentes famílias (Figura 17), enquanto os demais modelos familiares, expostos no capítulo anterior, aparecem em diferentes momentos e contextos nos livros.

Figura 17: Reconhecendo as diferentes famílias



Fonte: G2.OH.2.MP

Outro aspecto interessante a ser destacado é que, para que a representação seja definida como uma família homoafetiva, há sempre a presença de filhos, inclusive em uma delas a imagem é utilizada para falar sobre as famílias adotivas, como podemos ver no exemplo abaixo (Figura 18), na segunda imagem da página.

Figura 18: Famílias ao longo do tempo



Fonte: G2.VV.1.MP

Também é importante destacar que nas seis imagens de família homoafetiva que encontramos, duas são compostas por duas mulheres e duas crianças brancas, outras duas são compostas por dois homens brancos e uma criança negra, uma imagem é composta por dois homens brancos e duas crianças brancas, e uma delas é composta por dois homens brancos e uma criança branca. Apesar de poucas imagens que representam uma família homoafetiva, a questão étnico-racial é trabalhada de maneira diversa.

Não podemos deixar de perceber a grande diferença em relação à quantidade de imagens encontradas de famílias heterossexuais e de famílias homoafetivas. De um total de 163 imagens, encontrarmos apenas 6 imagens de famílias homoafetivas, representando menos de 4% das imagens encontradas. Além disso, as imagens de famílias heteronormativas e monoparentais, que têm presença majoritária nas páginas dos livros analisados (62% e 28% respectivamente), aparecem ilustrando outros temas e questões ao longo do livro, como por exemplo quando se fala do cotidiano da criança, dos hábitos alimentares. As imagens de famílias homoafetivas, por

sua vez, conforme já sinalizamos anteriormente, somente ocorrem para ilustrar o tema ‘diversidade de modelos de família’.

Assim, em um primeiro olhar sobre os dados encontrados, podemos concluir que, mesmo que alguns autores incluam imagens representativas de famílias homoafetivas, não podemos pensar ainda em um processo de naturalização desse modelo familiar, pois, além dessas imagens serem poucas, elas somente são utilizadas quando o autor quer trabalhar os diferentes modelos familiares, mas quando precisa de uma imagem para ilustrar qualquer outro tema ou conteúdo, ainda utiliza a imagem de uma família tradicional.

4.4 O QUE DIZEM AS REPRESENTAÇÕES?

Uma vez que a maioria das imagens encontradas foram de famílias heteronormativas, também chamadas de famílias tradicionais, não podemos deixar de refletir sobre a representatividade dos grupos e, para dialogar sobre esta questão, traremos Louro (2019), que explicita a importância da representação para a construção da identidade do sujeito. A autora traz importantes apontamentos sobre como nossa identidade pode ser constituída a partir das representações sociais e como uma representação hegemônica pode fazer com que os sujeitos que não se enquadrem nela sejam tidos como marginalizados. Em suas palavras:

O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (LOURO, 2019, P.17)

Concordamos com a autora quando afirma que atualmente, em nossa sociedade, a norma que estabelece um padrão é a do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e que este modelo é uma referência, não sendo mais preciso nomeá-lo, diferentemente daqueles que estão fora destes estereótipos, que estão sempre com um marcador social e são denominados a partir destas referências, como a mulher, o homem negro, a população LGBT, dentre outros.

Olhando para os nossos dados, em relação às representações que foram encontradas, percebemos que a maioria das imagens retratam o padrão familiar estabelecido até então, o da família tradicional. A visibilidade deste modelo, sendo muito maior do que das famílias

homoafetivas e dos demais modelos familiares, é um fator que faz com que ganhe forças para que deixe de ser percebido como uma representação e passe a ser lido como realidade.

Além disso, é preciso considerar as relações de poder que as representações podem estabelecer. Quanto a isso, Louro (2019) aponta que:

As relações como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder. A ‘política de identidade’, antes referida, ganha sentido nesse contexto, pois como diz Tomaz T. Silva (1999), é através dela que ‘os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia’ das identidades tidas como ‘normais’. (p. 19).

Essas relações de poder atuam diretamente nos cotidianos dos sujeitos, uma vez que podem ditar e naturalizar a heterossexualidade, supondo que todos os sujeitos já elejam seus parceiros afetivos. Isso torna, conseqüentemente, as outras formas de sexualidade ‘anormais’. Assim, pensando nos dados que encontramos nos livros didáticos – maioria das famílias representadas são famílias heterossexuais e livros que não têm nenhum tipo de representação de família homoafetiva – esta naturalização da sexualidade faz com que ocorra uma invisibilização estrutural dos sujeitos LGBT.

É importante estabelecer que, neste trabalho, não estamos defendendo que este modelo que foi representado de forma expressiva seja retirado do material, mas que a ausência ou baixa representatividade de outros modelos familiares podem trazer conseqüências indesejadas.

Dentre essas conseqüências, podemos pensar nas questões de produção da identidade e da diferença. Para isso, traremos Silva (2000), que nos coloca importantes apontamentos sobre a construção da identidade e diferença, e nos traz inicialmente uma definição do que é identidade dizendo:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. (p. 74).

Ou seja, a identidade é aquilo que somos, o que nos define. Em contrapartida, há a diferença, que vem a ser o que nos diferencia do outro, as características que não somos. Esses conceitos tornam-se importantes nesta pesquisa, pois a partir deles faremos uma reflexão sobre

como as imagens que encontramos podem construir as identidades dos sujeitos que as consomem e como as relações de poder podem impor tais constituições.

A identidade e a diferença, segundo Silva (2000), não são estáveis, elas são fabricadas a partir da cultura social e da criação de atos linguísticos. Silva (2000, p. 76) diz que “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.”.

O que significa dizer que elas são criadas através de atos linguísticos? Significa afirmar que, através das linguagens, as identidades e diferenças são definidas, atribuindo significados que adquirem sentidos, designadas para os sujeitos sociais através de processos de produção simbólicos e discursivos. Neste trabalho, utilizamos da imagem como uma linguagem para observar as identidades e diferenças que estão sendo tratadas nos livros didáticos.

Trazendo mais uma vez os dados encontrados na pesquisa, podemos afirmar que, se os processos de criação de uma identidade e a percepção das diferenças são construídas através das linguagens, e se obtivemos um maior número de imagens encontradas de famílias heterossexuais, com a composição de estrutura de um pai, uma mãe e filhos, as identidades que podem ser criadas a partir destas representações se restringem a apenas uma, uma estrutura igual, com este modelo linear de família e sexualidade. Tal modelo pode até se tornar uma formação de identidade compulsória.

Outro ponto que podemos destacar junto com Silva (2000) é a construção da relação de poder que esta hegemonia pode construir:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (p. 81).

Afirmar que uma identidade está sempre em maior evidência de representação que outra é uma forma de poder para estabelecer uma norma. Norma esta que garante um certo privilégio aos grupos que a ela pertencem. Em se tratando de família, podemos dizer que, a partir do momento em que colocam uma maior representação de famílias heteronormativas nos livros didáticos, não somente quando o assunto do livro fala sobre as diferentes famílias, mas também em outros momentos que precisam de alguma representação, garante-se o privilégio da existência. Como vimos no capítulo que falamos sobre a constituição das famílias

homoafetivas, os direitos civis adquiridos para estes sujeitos são muito recentes, o que revela que privilégios sociais foram negados até então. Além das violências sofridas pela população que não se encaixa nesse padrão heteronormativo.

Orlandi (2009) nos traz algumas condições para a análise das produções discursivas. Começaremos falando sobre o interdiscurso, que se trata de formulações que já são constituídas a priori e que determinam o que dizemos. A autora diz que as palavras não são só nossas, elas vêm de um lugar onde já significam algo e, a partir desta ideia de que o que dizemos já vem com um significado, é fundamental que observemos de onde que vem essa significação. O interdiscurso nos auxilia nesta reflexão. Então, pensando em nossa pesquisa, quando analisamos as imagens, observamos que para três modelos familiares não foi preciso dizer que tipo de família aqueles sujeitos se constituem, como no caso da família heteronormativa, família homoafetiva e família monoparental, bastou estar em uma página na qual a linguagem verbal dizia que ali consistia em uma família para que observássemos os personagens e entendêssemos o modelo ao qual eles pertencem. Já no caso das famílias poligâmicas, das irmãs e da relação entre a madrasta e da enteada, foi necessário que nos fosse dito que aquelas pessoas que estão na imagem mantêm algum tipo de parentesco para entendermos que ali estão representando uma família.

Refletindo então a partir do interdiscurso, idealizando os personagens das imagens baseados no gênero e nos papéis sociais a que fomos culturalmente expostos, a ideia de uma família ser representada por homens, mulheres e filhos, quando temos uma imagem que contém estes três personagens, em algum contexto, logo temos a leitura de se tratar de uma família, como por exemplo nos comerciais de margarina, que não precisa de uma legenda dizendo que aquelas pessoas que estão ali são uma família. Como vimos anteriormente, a família homoafetiva apareceu apenas em páginas em que o texto verbal falava abertamente que aquelas imagens retratavam famílias diferentes, não sendo utilizadas em outros contextos dentro do livro didático, como vimos acontecer com as imagens de família heteronormativa.

Outra condição para a produção e a análise do discurso que trataremos é o esquecimento. Orlandi (2009, p.35) coloca que existe um esquecimento ideológico e que “[...] ele é da instancia do inconsciente e resulta pelo modo no qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos o sentido preexistente” e diz ainda que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos neste processo” (p.35). Então, quando observamos que nos livros didáticos analisados encontramos um número significativo de famílias heterossexuais e que a maioria

dos livros analisados não possui representação de famílias homoafetivas, podemos entender que este esquecimento é revelador de uma sociedade que entende a família como um único modelo tradicional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esta pesquisa com o objetivo de refletir sobre as representações das famílias homoafetivas nos livros didáticos analisando os possíveis efeitos discursivos do apagamento, juntamente com os efeitos de padronização da imagem do que é uma família.

A partir dos dados analisados, encontramos imagens que representam diferentes modelos familiares. Contudo, o modelo considerado tradicional ainda é predominante, não só quando o tema do livro fala sobre família, mas também quando usam imagens de famílias para ilustrar qualquer outro conteúdo ou tema que o livro traz.

O fato de as imagens da família tradicional estarem sempre em evidência nos mostra uma naturalização desta representação, tanto que, em alguns casos, não foi preciso de um texto verbal específico dizendo que naquela imagem tinha uma família, bastava observar a imagem juntamente com o texto verbal do conteúdo do livro que interpretávamos do que a imagem era composta.

Orlandi (2009) nos fala sobre formação discursiva, que se trata de um processo que nos permite compreender a produção de sentidos, a sua relação com a ideologia, nos permitindo também estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. A autora afirma que “É pela referência a formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (p. 44), e nos dá o exemplo da palavra ‘terra’, que para um agricultor tem um significado e que pode não significar a mesma coisa para um indígena, assim como tem diferentes interpretações se escrita com a letra maiúscula ou minúscula. Ou seja, em diferentes situações, a palavra tem um sentido diferente. Levando então a formação discursiva para a nossa análise, quando temos em evidência a mesma representação, mesmo que o contexto desta representação seja diferente, o discurso que pode ser criado é de que aquele modelo sempre vai representar uma família.

Tal fenômeno nos faz refletir novamente junto com Butler (2019) sobre a formação da materialidade a partir de um discurso repetitivo como um efeito de poder, em que “[...] a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória” (p. 196). Refletindo sobre a questão das representações nos livros didáticos, quando as imagens que estão em sua maioria representadas nos livros nos mostram um modelo heterossexual, este é o ideal que se materializa, descartando ou deixando à margem outras possibilidades e representações.

Outro ponto importante que levantamos em nossa discussão foi a importância das representações para a construção da identidade. Louro (2019, p. 18) afirma que “Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grande que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo realidade”, o que reflete bem em nossa pesquisa, uma vez que, para que houvessem outras representações familiares, foi necessário um tema específico no livro didático que falasse sobre as diferentes famílias e, somente assim, a família homoafetiva encontrou espaço para ser representada; ainda que timidamente, com poucas imagens e em poucos exemplares de livros.

A falta de representatividade da família homoafetiva nos livros didáticos pode significar uma forma de manutenção de poder deste modelo heteronormativo, e contraria as recomendações expressas nos parâmetros norteadores do PNLD, que citam a importância de representar a diversidade nestes materiais. Louro (2019, p. 18) traz Silva (1999), que afirma que

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder.

Portanto, não ter imagens que representem a família homoafetiva, vai para além de um apagamento, mas reflete também na hegemonia do padrão que desejam manter.

Sobre a formação da identidade, é importante destacar que ela não é única e não é estabelecida através de uma regra, trata-se de identidades, no plural. Somos constituídos como sujeitos à medida em que vamos conhecendo culturas e vivendo experiências sociais. Louro (2019, p. 13) diz que “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.”. Assim, quando os estudantes que têm contato com os livros didáticos analisados não encontram imagens que possam fazer com que se identifiquem, ou que identifiquem a família na qual pertencem, a identidade começa a não fazer sentido.

O livro didático, sendo um objeto utilizado cotidianamente na escola, deveria ser um meio de oferecer aos estudantes a oportunidade de cada um se sentir representado a partir de

seu conteúdo. Para além disso, deveria ser o promotor de discussões sobre as diferenças, como forma de conhecê-las e respeitá-las, mostrando que a sociedade é constituída com diferentes culturas. A partir do momento que o livro nos mostra um modelo único familiar, os discursos que podem ser construídos baseiam-se na ideia de estranhamento quando outras constituições se mostram disponíveis, fazendo com que deixemos de lado, algumas vezes, aquilo que se é por aquilo que é imposto.

A pesquisa nos mostra também que não podemos definir aqui qual discurso está sendo construído a partir do que encontramos, mas podemos concluir que, quando as representações heteronormativas em livros didáticos são a maioria, sendo em alguns casos as únicas representações apresentadas no material, tal narrativa nos auxilia a perceber um discurso específico de apagamento da diversidade e do modelo familiar homoafetivo.

Este estudo não se encerra em si mesmo, ele deixa possibilidades para novas investigações que possam ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos nas leituras dessas imagens como desdobramentos investigativos futuros possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICI, R.; MATILA, A. G.; BAENA, J.F.; Acedo, S. O. *La Imagem: Análisi y representacion de la realidade*. Barcelona, ES: Gedisa Ed. 2006.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (Org). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_226_.asp> Acesso em 10/07/2020.

BRASIL. *Decreto No - 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm> Acesso em 30/09/2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 10/07/2020.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em 16/09/2020.

BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_226_.asp> Acesso em 10/07/2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. PNLD 2016: guia digital / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB*. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>>. Acesso em 11/05/2021

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Censo Demográfico 2010: Famílias e domicílios: Resultados da amostra*. ISSN 0104-3145 Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1-203, 2010.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Resolução 175*. Disponível em: <<https://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalDestaque&idConteudo=238515>> Acesso em 10/07/2020.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Provimento Nº 52 de 14/03/2016*. Disponível em < <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2514>> Acesso em 23/11/2020.

BRASIL, SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Projeto de Lei 3435/2020*. Disponível em < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2255780>>. Acesso em 23/11/2020.

BRITZMAN, Deborah P. *O que é esta coisa chamada amor*. Identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade. Porto Alegre. v.21 n.1 p. 71-96. 1996.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto, Porto Editora, 1994.

COSTA, Angelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. *O casamento “homoafetivo” e a política da sexualidade: implicações do afeto como justificativa das uniões de pessoas do mesmo sexo*. Estudos Feministas, Florianópolis, 23(1): 312, janeiro-abril/2015.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe* [recurso eletrônico]; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3ª Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade I: A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GOLDANI, A. M. (2005). *As Famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desconstrução*. Cadernos Pagu, (1), 68-110. Recuperado de <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>>. Acesso em 05/10/2020.

GONÇALVES, Paola de Fatima da Silva. *A representação da família através das imagens nos materiais didáticos impressos dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GOUVÊA, Angelica Gomes da Silva. *Arranjos familiares e educação: Uma análise das representações dos livros didáticos de sociologia do Programa nacional do Livro Didático de 2015*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

JOLY, Martine (1994) — *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa, Ed. 70, 2007.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola*. 1º Ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e Sexualidade- Pedagogias contemporâneas*. Pró-Posições, v. 19, n. 2 (56) – Mai. – Ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer: Uma política pós identitária para a educação*. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>>. Acesso em: 05/10/2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social*. In DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 21 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

OLIVEIRA, N.H.D. *Recomeçar: Família, filhos e desafios*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PEREIRA, A.G.; TERRAZAN, E.A. *A multimodalidade em textos de popularização científica: Contribuições para o ensino de ciências para crianças*. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 2, p. 489-503, 2011.

PRALON, Lucia Helena. *As imagens da saúde em livros didáticos de Ciências*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RICHTER, Larissa. *“Mas cadê a mãezinha?”: Reflexões e tensionamentos sobre as famílias homoparentais nas escolas de educação infantil*. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SCHAFFER, Neiva Otero. *Livro didático e o desempenho pedagógico: Anotações de apoio à escolha do livro texto*. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 16: 03-16, out., 1988.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; COMPIANI, Mauricio. *Las imágenes geológicas y geocientíficas en libros didáticos de ciencias*. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 2006, Vol. 24, n.º 2, pp. 207-1, <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/75827>>. Acesso em 15 de abril de 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Lucia Helena Pralon. *Imagens científicas e ensino de ciências: A construção de representação simbólica a partir do referencial real*. In: OLIVEIRA, Carmen Irene C. de; SOUZA, Lucia Helena Pralon (ORG). *Imagens na Educação em Ciências*. 1ª Ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2014.

UZIEL, Ana Paula; MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam Pilar. *Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil*. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(2): 248, maio-agosto/2006.