



Sexo, Sexualidade e Gênero: Memória e Efeitos de Sentido em Documentos Educacionais¹

Amanda Vanele Prates Domingues²; Edvania Gomes da Silva³

Resumo: Neste trabalho, analisamos, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, de base pecheutiana, o funcionamento discursivo de documentos educacionais brasileiros, aprovados após o processo de redemocratização do país e anteriores ao Plano Nacional de Educação. Trata-se, mais especificamente, de verificar se esses documentos abordam questões relacionadas ao gênero e à sexualidade e, caso haja a presença desses termos, verificar, ainda, como eles funcionam nos textos analisados. Para tanto, selecionamos como *corpus* trechos de documentos que tratam de questões relacionadas à educação e aprovados entre 1996 e 2013. As análises mostraram que o campo educacional passa por constantes mudanças em relação ao tratamento/discussão de temáticas como gênero e sexualidade, desde o início da redemocratização do país, o que implica em uma flutuação nos sentidos de gênero e de sexualidade.

Palavras chave: Análise de discurso, Memória discursiva, Efeitos de Sentido, Documentos educacionais.

Sex, Sexuality and Gender: Memory and Effects of Sense in Educational Documents

Abstract: In this work, we analyze the discursive functioning of Brazilian educational documents, which were approved after the re-democratization process of Brazil and released before the Nacional Educational Plan, according to the theoretical and methodological basis of French Discourse Analysis. In particular, we seek to verify whether these documents address issues related to gender and sexuality and, if these terms are present, to verify how they work in the texts analyzed. To do so, we selected as *corpus* excerpts of documents that deal with issues related to education and that were approved between 1996 and 2013. The analyzes showed that the educational field undergoes constant changes in relation to the treatment/discussion of themes such as gender and sexuality from the beginning of the re-democratization of the country, which implies a movement in the meanings of gender and sexuality.

Keywords: Discourse Analysis, Discourse memory, Meaning effects, Educational documents.

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo foi financiada, em nível de Mestrado, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGLin/UESB. Graduada em Letras/Inglês pela UNEB. E-mail: amandavanele@gmail.com.

³ Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGLin/PPGMLS/UESB. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestrado e doutorado em Linguística pela mesma instituição. E-mail: edvaniagsilva@gmail.com.

Introdução

Neste trabalho, analisamos o funcionamento discursivo de documentos educacionais brasileiros, aprovados após o processo de redemocratização do país e anteriores ao Plano Nacional de Educação. Trata-se, mais especificamente, de verificar se esses documentos abordam questões relacionadas ao gênero e à sexualidade e, caso haja a presença desses termos, verificar, ainda, como eles funcionam nos textos analisados. Importante ressaltar que escolhemos esse recorte temporal por se tratar de um período em que a pauta sobre os direitos humanos volta a ser discutida no cenário político. Entendemos que a aprovação da Constituição Cidadã, em 1988, possibilitou que questões relacionadas principalmente aos direitos humanos e que foram censuradas no período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, fossem reintroduzidas nos documentos oficiais. Enfatizamos que não negamos que, antes do período ditatorial, temas como gênero e sexualidade já fossem discutidos. Defendemos, contudo, que as condições sócio-históricas da época não permitiam que essas questões estivessem em debate com a mesma intensidade como passaram a estar a partir da redemocratização. Teles (2006) discute, por exemplo, que, durante a Ditadura Militar, grupos defensores dos direitos humanos voltavam seus esforços para casos mais emergenciais, como socorrer presos políticos torturados, desaparecidos, assassinados, bem como ajudar suas famílias, oferecendo o apoio moral necessário.

Sendo assim, para verificar os funcionamentos discursivos, selecionamos como *corpus* documentos que tratam de questões relacionadas à educação e aprovados entre 1996 e 2013, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação I, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caderno de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Sobre O Quadro Teórico-Metodológico Da Análise De Discurso Francesa

A década de 1960 é, na França, segundo Malidier (2011), o momento em que o estruturalismo triunfa, a emergência da gramática gerativa permite que a ciência linguística vislumbre outras possibilidades e avanços, a ideologia passa a ser pensada juntamente com a psicanálise, pelo marxismo althusseriano, a epistemologia agita as academias sob a influência

dos estudos de Bachelard e Canguilhem. É nesse momento, também, ainda segundo a autora, que outras perspectivas vão sendo pensadas para além do corte saussuriano; disciplinas que despontam de relações, em certa medida, “transversais”. Uma dessas disciplinas que emerge nessas condições, especificamente em 1968, é a Análise do Discurso, porém, sob duas vertentes paralelas: de um lado, Jean Dubois, com um texto intitulado “Lexicologia e análise do enunciado”; de outro, Michel Pêcheux, com sua tese “Análise Automática do Discurso”.

A Análise de Discurso surge, então, como uma disciplina que toma o discurso como seu objeto de investigação e que recusa a alcunha de ser uma mera aplicação da Linguística ou uma área de conhecimento puramente linguística, e se estabelece como uma disciplina de entremeio (ORLANDI, 2007), se inscrevendo em quatro campos: i) no materialismo histórico, sob a perspectiva althusseriana; ii) na linguística de base saussuriana; iii) na teoria do discurso; e iv) na psicanálise lacaniana. Possenti (2004) acrescenta que, longe de se recusar a ser parte do quadro da linguística, a AD se propõe a romper com certos pressupostos da referida ciência-piloto e de suas disciplinas de fronteira. Por exemplo, em relação à filologia, a AD rompe com a forma como esta concebe a língua e o sentido, pois, para a filologia, palavras, textos, expressões teriam um único sentido, aquele que seria tomado como verdade, e esse sentido estaria relacionado às intenções do autor. Em AD, toma-se a língua como um sistema polissêmico e opaco, cuja noção de autor é rompida para se pensar a noção de posição de sujeito, um lugar de interpelação que resulta da transformação de indivíduos em sujeitos.

A AD emerge, então, com o objetivo, inicialmente, de verificar, nos textos políticos, a construção do sentido na relação entre as condições de produção e as práticas do homem no social, pensando numa relação intrínseca entre língua, discurso e ideologia. Com base nessa relação língua-discurso-ideologia, Pêcheux, propõe, então, que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores interpelados em sujeitos, e cujo funcionamento não deve ser comparado ao processo de comunicação baseado em *emissor, receptor e mensagem*, ou, ainda, à *parole*, de Saussure (ORLANDI, [1999] 2015).

O percurso da disciplina iniciada por Pêcheux é baseado em reformulações e retificações de alguns de seus conceitos. Em 1983, o autor organiza a AD em três épocas/fases, as quais denomina de AD-1, AD-2 e AD-3. Dentre as noções que são repensadas pelo autor, estão a de maquinaria discursiva e a de formação discursiva.

Em um texto de 1983, um de seus últimos trabalhos, *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, o autor propõe analisarmos o discurso com base na relação entre estrutura e

acontecimento, inaugurando, assim, o que se convencionou chamar de AD-3. Pêcheux, então, propõe o discurso como uma estrutura, aquilo que é da ordem da materialidade, do enunciado; e como um acontecimento, que abriga o entrecruzamento de uma memória, aquilo que está funcionando antes, em um já-lá; e uma atualidade, que vem perturbar essa rede aparentemente estabilizada. Para fundamentar essa relação entre estrutura e acontecimento, Pêcheux ([1983a] 2015) mostra que existe uma relação entre os universos logicamente estabilizados e as formulações irremediavelmente equívocas, o que indica a existência de pontos de deriva de sentido. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido se dão não somente nas relações metafóricas e metonímicas, em que uma palavra é tomada por outra, mas, também no acontecimento, por meio do qual as regularidades, presentes na memória discursiva, se “estilhaçam no lapso” (PÊCHEUX, [1978] 2014b), possibilitando interpretações outras.

Ao analisar o enunciado *on a gagné*, quando este emergiu especificamente na França, em 1981, no momento em que François Mitterrand vence as eleições presidenciais, Pêcheux questiona os lugares logicamente estabilizados e discute como o referido enunciado deslocou-se do campo esportivo – um lugar logicamente estabilizado – para a mídia, no momento do anúncio do novo presidente francês. O acontecimento histórico – a vitória de François Mitterrand nas eleições presidenciais –, na emergência do enunciado *on a gagné*, faz trabalhar o acontecimento discursivo, estabelecendo um ponto de convergência entre uma memória – “o socialismo francês de Guesde a Juarès, o Congresso de Tours, o Front Popular, a Liberação” (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 19) – em sua atualidade, possibilitando outras leituras do enunciado (“ganhamos o quê, como e por quê?” (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 34)). Retomando as palavras do autor:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 53).

Logo, um enunciado, como o *on a gagné* pode sempre vir a ser outro, deslocando-se de um campo para outro com novos sentidos. Frente a um acontecimento, que é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, [1983a] 2015, p. 17), a memória discursiva pode ser perturbada, provocando uma desestabilização na rede dos implícitos e

possibilitando outras significações (PÊCHEUX, [1983b] 1999). O enunciado *on a gagné*, ainda segundo Pêcheux (1983a [2015]), desloca-se do campo esportivo, onde apresenta um sentido logicamente estável, para o campo político e também para o campo midiático, desestabilizando seu sentido.

O autor propõe uma análise como descrição e, também, como interpretação. Segundo ele, interpretar um discurso, face às suas condições de produção, produz diversos efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a descrição e também a interpretação estão suscetíveis ao equívoco, à falha, visto que a língua é opaca e, por isso, os sentidos nela materializados não se dão a ver de forma clara e absoluta. É sob essa base que se firma a metodologia da Análise de Discurso: o batimento entre teoria, descrição e interpretação.

Com base nas considerações acima, analisamos, no tópico seguinte, o *corpus* selecionado, o qual consiste em quatro (4) séries de excertos, retirados dos oito (8) documentos oficiais de educação apresentados em subtópico anterior.

Análise dos dados

Para analisar o funcionamento discursivo dos documentos de educação, os quais foram selecionados e comentados anteriormente, separamos vinte e oito (28) excertos, divididos em quatro (4) séries. Importante salientar que a seleção dos excertos não se deu de forma aleatória, mas sim considerando certa regularidade que apontava para um *modus operandi*, sem desconsiderar, entretanto, as desregularizações, visto que, em AD, como dissemos anteriormente, o equívoco também é lugar de significação.

Na **Série 1**, selecionamos quatro (4) excertos, que apresentamos abaixo:

(1a) Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se **considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência**, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 73 – grifos nossos).

(1b) Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que **a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina**. Preocupa-se então mais intensamente com as **diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o**

homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo **tratamento diferenciado para meninos e meninas**, inclusive nas expressões **diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.** (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 87 – grifos nossos).

(1c) A discussão sobre **relações de gênero** tem como objetivo **combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões** visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos **estereótipos de gênero.** Como exemplo comum pode se lembrar **a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas.** As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para **a equidade entre os sexos** (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 99 – grifos nossos).

(1d) A abordagem das **relações de gênero** com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, **pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar.** Elas se apresentam **de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade** (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 99 – grifos nossos).

Nos excertos de **1a** a **1d**, verificamos um jogo de relações entre os efeitos de sentido de sexo, gênero e sexualidade. Em **1a**, a sexualidade é tratada como algo que se expressa nos anos iniciais do ser humano e está relacionada à vida e à saúde. Contudo, essa sexualidade apresentada no/pelo documento também engloba o papel social do homem e da mulher, o que, para o discurso do movimento feminista⁴, diz respeito às questões de gênero. No caso em tela, o efeito de sentido é de que sexualidade, gênero, sexo, estereótipos e discriminações em relacionamentos, questões de Aids e gravidez na adolescência fazem parte da mesma rede parafrástica. Dito de outra forma, se a orientação sexual engloba temas como o papel social do homem e da mulher, sexo, estereótipos nos relacionamentos, Aids, gravidez na adolescência, todas essas questões citadas estão em relação de sentido com a orientação sexual.

Em **1b**, vemos que existem fatores que contribuem para que meninos e meninas se descubram em seus corpos, que são sexuados, e dentre esses fatores estão o processo de exploração do próprio corpo, a observação de outros corpos e as relações familiares. Para o discurso materializado no referido excerto, as diferenças entre os sexos são preocupantes, porém, além das diferenças biológicas, todas as outras também são consideradas, como “as

⁴ O conceito de gênero emerge no que se convencionou chamar de “segunda onda” do movimento feminista, no qual o foco se volta para as construções teóricas. É neste momento que o conceito de gênero é engendrado e problematizado, e são obras como *O segundo sexo*, de Simone Beauvoir (1949), *A mística feminina*, de Betty Friedman (1963), e *Política sexual*, de Kate Millett (1969), que marcam esse momento de estudos.

expressões que caracterizam o homem e a mulher”. Sendo assim, ainda segundo o discurso materializado no excerto em tela, ser de um ou de outro sexo envolve questões como o tratamento que é dado a meninos e a meninas, incluindo, ainda, as expressões que estão relacionadas à sexualidade e ao que é imposto socialmente sobre o que é feminino e masculino. Nesse excerto, verificamos um efeito de sentido segundo o qual pertencer a um sexo é ser ou menino ou menina e que, além disso, a sexualidade e as características definidas socialmente sobre masculino e feminino determinam o que é ser homem ou mulher. Novamente, assim como em **1a**, os sentidos de sexualidade, gênero e sexo mantêm certa equivalência.

No excerto **1c**, vemos que discutir as relações de gênero na sala de aula objetiva “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”. Além disso, esses padrões impostos dificultam a expressão das diferenças entre meninas e meninos, por exemplo, quando o menino apresenta atitudes mais sensíveis, intuição e meiguice; ou quando a menina é mais objetiva ou agressiva. Ainda segundo o discurso materializado no excerto, quando respeitadas essas diferenças, a equidade entre os sexos poderá ser alcançada, o que indica que tal equidade nem sempre existe ou nem sempre é respeitada.

Verificamos que, assim como no excerto anterior, as questões relacionadas à orientação sexual situam-se no âmbito do sexo biológico (homem e mulher). Mas, além desse efeito, há outro que funciona nesse excerto em relação ao que é definido como “relações de gênero” e que, no referido excerto, é apresentado como algo que tem como objetivo “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”.

Verificamos, ainda neste mesmo excerto, que meiguice, intuição e sensibilidade são consideradas características de meninas, enquanto agressividade e objetividade são interpretadas como características de meninos. Essas características são apontadas como “diferenças” que “não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos”. Há aqui uma memória⁵ segundo a qual certas características pertencem a homens e outras a mulheres, portanto, existem, segundo o discurso aqui materializado, “padrões” comportamentais.

⁵ Para Courtine (2014, p. 105-106), a memória discursiva nada tem a ver com características cognitivas, mas “diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (grifos do autor). Ainda segundo o autor, os efeitos de memória dizem da articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso, isto é, na rede de memória, a relação entre o tempo longo de uma memória e a formulação faz aparecer a atualidade, já que o que dizemos, num contexto histórico específico, é um efeito do já-dito.

Contudo, esses “padrões preestabelecidos”, que, ainda segundo o excerto sob análise, aprisionam a singularidade de cada um, devem ser combatidos, para que se possa ter acesso ao que no texto é nomeado como “equidade entre os sexos”. Nesse caso, vemos a emergência de um efeito de sentido que vincula a discussão sobre relações de gênero à possibilidade de se alcançar uma suposta equidade entre os sexos. Sendo assim, relações de gênero e equidade entre os sexos estão em relação parafrástica, pois discutir as relações de gênero, considerando os padrões impostos pela sociedade a meninos e meninas, pode implicar, ainda segundo o excerto, em uma equidade entre os sexos.

Ainda sobre o excerto sob análise, o documento mostra essas características de meninos e meninas como diferença, as quais devem ser flexibilizadas. Verificamos que há o atravessamento de uma memória constituída pelo imaginário social e discursivo do que seja “menino” e “menina”. Por exemplo, segundo esse imaginário, meninos/homens não choram, meninas não brincam na rua, meninos brincam com bolas e carrinhos, enquanto meninas com bonecas e de casinha. Em suma, essas são características que estão no imaginário social e que, segundo o excerto em questão, devem ser flexibilizadas no ambiente escolar.

Em **1d**, vemos, novamente, a emergência de uma discussão acerca das relações de gênero, considerando esse um assunto “delicado” para se tratar com crianças de certa faixa etária. Contudo, é importante ressaltar que o excerto em questão foi retirado dos PCNs para o Ensino Fundamental I, que corresponde aos dois primeiros ciclos da educação básica, podendo a idade dos alunos, nesta fase escolar, variar entre 6 e 10 anos. Apesar de ser “delicado”, trata-se, ainda segundo o excerto em análise, de um tema que pode ser tratado em “qualquer situação do convívio escolar”, pois são relações que se “apresentam de forma nítida nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade”.

Ainda nesse excerto, há indícios que apontam para um funcionamento discursivo em que as relações de gênero e de sexualidade estão em uma mesma rede de sentidos: a expressão adverbial *de forma nítida* e o advérbio *diretamente*, por exemplo, indicam uma relação estreita entre essas duas expressões (relações de gênero e sexualidade). O efeito de sentido materializado é de que existe uma estreita relação entre relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que vemos, no documento sob análise, a retomada de uma memória vinculada ao discurso da biologia, que diferencia homem e mulher por meio de seu sexo, vemos também a emergência de discursos vinculados ao campo da sociologia, discursos esses que problematizam as relações de gênero. Entretanto, nesse momento, o gênero está ainda bastante

atrelado ao sexo e, por isso mesmo, nos excertos analisados, tratar de relações de gênero é, em última análise, tratar da “equidade entre os sexos” e da “sexualidade”.

Ainda com o intuito de analisar o funcionamento discursivo dos documentos de educação, selecionamos, abaixo, uma **segunda série** de oito (8) excertos. Vejamos:

(2a) Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos **recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania**. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto **as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade** (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 1 – grifos nossos).

(2b) Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, **os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade**, já apresentam necessidade e melhores condições de **refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras** (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 88 – grifos nossos).

(2c) Inclusão das questões relativas à **educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia** nos programas de formação (*PNE I*, 2001, p. 65 – grifos nossos).

(2d) A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade dos instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, **como a cultura de paz, tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça, cultura e gênero, orientação sexual, política e religiosa** (*PNE I*, 2001, p. 18 – grifos nossos).

(2e) Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de **questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia**, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (*PCN Ensino Fundamental II*, 1998, p. 293 – grifos nossos).

(2f) Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a **diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos**. Trata-se das questões de **classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade** – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (*DCNEB*, 2013, p. 18 – grifos nossos).

(2g) A educação destina-se a **múltiplos sujeitos** e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por **pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias**. Por isso, é preciso **fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva**, pois essa é uma opção “transgressora”, porque

rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (DCNEB, 2013, p. 27 – grifos nossos).

Nos excertos de **2a** a **2h**, destacamos a enumeração de algumas questões, que indicam como gênero e sexualidade aparecem listados junto a outras palavras/expressões. No primeiro excerto (**2a**), quando o documento trata do “acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua [da criança] cidadania”, temos a seguinte enumeração: “meio ambiente, saúde, sexualidade e as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”. Tais recursos, “relevantes para a conquista de sua cidadania”, incluem domínios do saber considerados tradicionais no ambiente escolar, além de temas referidos como “preocupações contemporâneas”, que envolvem o ambiente, a saúde, a sexualidade e as questões éticas relacionadas à “igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”. O efeito de sentido materializado é de que essas questões citadas compõem uma série de exigências para garantir às crianças brasileiras a conquista de sua cidadania. Dito de outra forma, a cidadania é algo que será conquistado se os recursos culturais, na forma de conhecimentos tradicionais da escola e de outros, que dizem respeito às preocupações contemporâneas, forem oferecidos à criança.

É interessante notar como esses sentidos são atravessados por um discurso de cidadania na escola. O final da década de 1980 e início da década de 1990 são marcados pelo projeto de escola pública popular, no qual Paulo Freire desponta como um dos precursores, cuja proposta é a democratização e o acesso ao ensino público, uma escola que, segundo Gadotti (2008), formava para a cidadania e a inclusão. É neste contexto que emerge a Escola Cidadã como um projeto de educação para e pela cidadania, na qual a defesa pelos direitos humanos e a formação de sujeitos conscientes de seu papel social passam a ser alguns dos principais objetivos para a construção de uma sociedade democrática e autônoma.

Esse efeito de sentido materializado no trecho retirado dos PCNs, para o qual os conhecimentos oferecidos à criança devem ir além do que a escola comumente oferece – os chamados “saberes tradicionais” –, incluindo as “preocupações contemporâneas”, como as temáticas da saúde, da sexualidade, dos direitos do ser humano etc., é atravessado por esse discurso de uma Escola Cidadã, que forma, principalmente, para o respeito aos direitos humanos, que, com base no excerto em questão, engloba as preocupações contemporâneas.

Em **2b**, vemos que é a partir da quinta série do ensino fundamental que os alunos começam a ter “condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade”. Contudo, o documento indica que essas “dúvidas ou questões sobre sexualidade” devem ser tratadas em “um momento especialmente reservado para tal”, à disposição de um professor. Dentre essas dúvidas que podem ser levadas pelos alunos, estão temáticas como o aborto, a virgindade, a homossexualidade, a pornografia e a prostituição, definidas como “questões mais polêmicas em sexualidade”. Aqui, o efeito de sentido produzido ao listar “aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição” é de que esses assuntos estão todos no campo da sexualidade. Tal efeito é reforçado quando essa enumeração é retomada pela expressão “questões mais polêmicas em sexualidade”. Ainda nesse excerto, verificamos um pré-construído⁶ de que assuntos como a sexualidade devem ser discutidos em momentos privados e em momentos destinados somente para tal, por se tratarem de temas mais “polêmicos”.

No excerto **2c**, vemos a materialização de um discurso segundo o qual questões como a “educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia”, tratadas no PNE I, devem ser incluídas nos cursos de formação de professores. Verificamos que há, nesse caso, um pré-construído segundo o qual esses conteúdos não estavam presentes nas ementas desses cursos de formação até a aprovação do referido documento.

No excerto **2d**, relata-se a necessidade de que meios de comunicação afirmem compromissos que estão previstos na Carta Magna, “em tratados e convenções internacionais”. Esses compromissos são “a cultura de paz, tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça, cultura e gênero, orientação sexual, política e religiosa”. Aqui, gênero e orientação sexual, juntamente com cultura de paz, respeito e tolerância e respeito às diferenças de etnia, raça e cultura e orientação política e religiosa, são definidos como “compromissos previstos na Constituição Federal”, diferentemente de **2a**, que define a sexualidade como “recursos culturais relevantes para a conquista” da cidadania da criança brasileira, e **2b**, que a define como uma questão polêmica.

No excerto **2e**, o documento relata que a inclusão do tema Orientação Sexual nas escolas permitirá que assuntos como “masturbação, iniciação sexual, o ‘ficar’ e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia” sejam discutidos, o

⁶ Segundo Pêcheux ([1975] 2014b), e com base em Paul Henry, um pré-construído designa algo que remete a algo que é anterior e exterior. “Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático” (PÊCHEUX, [1975] 2014b, p. 89 – grifos do autor).

que implicará no bem-estar de crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito à vivência da sexualidade atual e futura. Assim como em **2b**, a sexualidade e as questões que, segundo o documento, estão a ela relacionadas são apresentadas como “questões polêmicas e delicadas”. Dito de outra forma, em um jogo parafrástico, em que duas palavras ou expressões sustentam um mesmo efeito de sentido, o sentido de sexualidade em **2b** mantém certa equivalência com o que é materializado em **2e**.

Em **2f**, vemos a materialização de um discurso segundo o qual é inadiável que se coloque em debate o que seriam princípios e práticas para o possível processo de inclusão social, considerando a “diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”. A esses “grupos historicamente excluídos” estão relacionadas às questões de “classe, gênero, raça, etnia, geração”, constituídas, por sua vez por outras categorias, tais como “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade” (BRASIL, 2013, p. 18).

Verificamos, neste excerto, que mulheres e pessoas de diferentes orientações sexuais são referidas como “grupos historicamente excluídos”, o que produz outro efeito de sentido para designar os grupos de gêneros e de sexualidades diversas, provocando um deslizamento de sentido dessa expressão em relação aos excertos anteriores. Verificamos, ainda, uma memória de que pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados e aqueles em situação de rua, em privação de liberdade são categorias que se constituíram à margem da sociedade, sendo referidas como “grupos historicamente excluídos”.

Outro efeito de sentido que pode ser verificado na enumeração feita neste mesmo excerto é de que as questões de “classe, gênero, raça, etnia e geração” são constituídas por “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade”. Isto é, ao agrupar essas categorias, relacionando-as com as questões de classe, gênero, raça, etnia e geração, produz-se um efeito de sentido de que, por exemplo, pessoas com deficiência ou sujeitos albergados se encaixam em uma das categorias maiores, quais sejam: “classe, gênero, raça, etnia e geração”.

Em **2g**, dentre os “múltiplos sujeitos” aos quais a educação se destina, estão agrupados “pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais,

crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias”. Ainda segundo o que se encontra materializado no excerto, ao assumir a educação desses “múltiplos sujeitos” como um dever (“é preciso fazer”), a escola se torna uma “instituição inclusiva e acolhedora”. Por fim, o excerto materializa um discurso segundo o qual fazer da escola uma “instituição inclusiva e acolhedora” é uma opção transgressora, “porque rompe com a ilusão de homogeneidade”. Nesse caso, vemos a materialização de um pré-construído segundo o qual existe na sociedade contemporânea algo que pode ser nomeado como “ilusão de homogeneidade”, a qual mantém uma relação de metonímia com “identidade institucional”. Dessa forma, o efeito é de que a identidade nacional do Brasil contém em si certa “ilusão de homogeneidade”.

Em todos esses excertos, ao colocar uma série de questões em uma mesma lista, produz-se um efeito de sentido de que, por exemplo, como vimos em **2e**, a masturbação, a iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, a homossexualidade, o aborto, as disfunções sexuais, a prostituição e a pornografia são conteúdos de mesma relevância e de mesma natureza e complexidade, pois são tratados de forma global. Em outras palavras, nesta série de excertos, verificamos que o documento produz um efeito de homogeneidade, ao abordar questões diversas sob o sentido único de sexualidade, desconsiderando as peculiaridades e complexidades de cada temática abordada.

Na série abaixo, a terceira deste artigo, selecionamos mais 12 (doze) excertos a fim de verificar outro funcionamento discursivo. Vejamos, então, os excertos:

(3a) Conseqüentemente, os avanços na área dos direitos humanos são muito tímidos, principalmente no que se refere aos direitos humanos, entendidos como os direitos de todo ser humano, **sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação** (PNEDH, 2003, p. 1 – grifos nossos).

(3b) A educação, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionada:
- à prática da tolerância, do respeito à **diversidade de gênero** (PNEDH, 2003, p. 1 – grifos nossos).

(3c) Desenvolver projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de **gênero e outras formas de intolerância** (PNEDH, 2003, p. 5 – grifos nossos).

(3d) Promover ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de operadores de segurança, membros do Ministério Público, magistrados e defensores públicos em causas de direitos humanos (como a luta antimanicomial e o combate ao trabalho escravo) e no **respeito e tratamento adequado a grupos sociais politicamente minoritários (como mulheres, índios, homossexuais,**

afrodescendentes, pessoas com deficiência, etc.) (PNEDH, 2003, p. 16-17 – grifos nossos).

(3e) A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da **sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens**. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a **orientação sexual nas escolas**, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. **Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares** (PCN Ensino Fundamental II, 1998, p. 291 – grifos nossos).

(3f) É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental **colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente** (CEDH, 2013, p. 43-44 – grifos nossos).

(3g) Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. **Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais**. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as **aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero**, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (DCNEB, 2013, p. 112 – grifos nossos).

(3h) **As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar**. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero (DCNEB, 2013, p. 124 – grifos nossos).

(3i) Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (DCNEB, 2013, p. 180-181 – grifos nossos).

(3j) Também deverão [as escolas] **inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial** (DCNEB, 2013, p. 453 – grifos nossos).

(3k) No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de **todos/as os/as envolvidos/as** com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH. (DCNEB, 2013, p. 517 – grifos nossos).

(3l) Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, **relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual**, diversidade cultural, dentre outros (DCNEB, 2013, p. 530 – grifos nossos).

No excertos **3a, 3g, 3i, 3j** e **3l**, os termos gênero e sexualidade, diferentemente da série 1, aparecem separados. Em **3a**, são citados, juntamente com outros termos, “gênero” e “opção sexual”. Em **3g**, “sexualidade” e “relações de gênero”. Em **3i**, “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Em **3j**, vemos “sexualidade”, “relações de gênero” e “diversidade sexual”. E em **3l**, “relações de gênero”, “identidade de gênero” e “diversidade de orientação sexual”. Ao referir separadamente esses termos, que se relacionam às questões de gênero e de sexualidade, há a produção de um efeito de sentido de que gênero e sexualidade são termos distintos.

Em **3a** e **3c**, verificamos um deslizamento de sentido, a partir de um jogo metafórico, em que uma palavra, ao ser tomada pela outra e dentro de uma mudança contextual, permite a emergência de outros efeitos de sentido, produzindo uma desregulação à rede de já-ditos (PÊCHEUX, [1983b]1999). Isto é, enquanto em **3a** vemos materializado o efeito de sentido (discurso) de que gênero é uma forma de discriminação; em **3c**, vemos que a discriminação “de gênero” é apresentada como uma forma de intolerância.

Ainda na série 3, os excertos **3d, 3f** e **3h** materializam dois efeitos de sentido sobre as relações de gênero. Em **3d**, são considerados “grupos sociais politicamente minoritários” os indígenas, os negros, as mulheres, os jovens, os desempregados, os analfabetos, os sem terra, os sem casa. Já, no excerto **3f**, quando se trata de “grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos” faz-se referência às mulheres, aos índios, aos homossexuais, aos afrodescendentes, às pessoas com deficiência. Uma interpretação possível, aqui, é de que o sentido de mulheres – que em **3d** se refere a “grupos sociais politicamente minoritários –, desliza e passa a significar, em **3f**, “grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos”.

Já em **3h**, as crianças e adolescentes pobres, mestiças e negras são consideradas as “maiores vítimas de repetência”. Contudo, somado a isso, o sexo (masculino) é um aspecto que também pesa na avaliação dessas vítimas de recuperação e atraso escolar. Sendo assim, essas maiores vítimas de recuperação e atraso são meninos (crianças e adolescentes) pobres e negros. Esse dado é, portanto, resultado de uma relação entre formação escolar (currículo) e desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Verificamos que o efeito de sentido produzido

é de que as desigualdades de gênero, aqui, também incluem as disparidades na formação escolar de meninos pobres e negros.

Baseando-nos nas proposições de Ginzburg (1989), para quem indícios, aparentemente sem importância, podem apontar para um funcionamento mais geral, verificamos, em **3k**, o uso de elementos que marcam a existência de dois gêneros, como em “*todos/as os/as envolvidos/as*”. Esse recurso aponta para um efeito de sentido segundo o qual, mesmo que na língua portuguesa o masculino seja utilizado para se referir a coletivos, é necessário marcar tanto o masculino quanto o feminino ao se referir a todos os envolvidos na educação nacional. Esse indício reflete as condições históricas que possibilitaram esse efeito de sentido, visto que, nas últimas décadas, o movimento feminista, principalmente, tem reivindicado mudanças na língua quando nas referências a coletividades, o que ocorre, por exemplo, com o uso de recursos gráficos como @ e x, ou de artigos e/ou desinências entre parênteses, como (a) e (o).

No discurso científico, especialmente no campo linguístico, diversas pesquisas e discussões explicam o uso dos marcadores de dois gêneros em “*todos/as os/as envolvidos/as*” no documento sob análise (excerto **3k**). Por exemplo, algumas dessas pesquisas têm se proposto a analisar até que ponto a língua portuguesa perpetua relações desiguais entre os gêneros ao tomar como marcador de coletividades o masculino. Mäder e Severo (2016), por exemplo, mostram que, entre alguns linguistas, o gênero não marcado (o que se convencionou chamar de gênero neutro) é justamente o masculino. Para outros, as tentativas de alterações linguísticas, como a abertura para o gênero feminino em substantivos comum-de-dois ou a possibilidade de criação de variação que contemple sujeitos que não se identificam no binarismo feminino/masculino (como o uso de símbolos como @, x– e.g. *prezad@s*, *alunxs*) poderiam tornar a língua menos sexista.

Freitas (2015) mostra que esses estudos avançam, por exemplo, nos Estados Unidos da América, país em que algumas universidades estudam a possibilidade de introduzir novos pronomes que não tenham marcação de gênero. A proposta é de substituir o uso dos pronomes “*it*” (considerado o pronome neutro da língua inglesa e usado para se referir a animais e a objetos inanimados), “*she*”, “*he*” e “*they*” por novas variações como “*ze*”, “*hir*”, “*hirs*”, “*xe*”, “*xem*” e “*xyr*”. O objetivo é de expandir as possibilidades de uma linguagem mais inclusiva, que já vem sendo posta em prática com o uso dos pronomes “*they/them*” como marcadores de gênero neutro.

Na esfera pública, esses estudos têm refletido na criação de projetos de lei que sugerem que documentos públicos oficiais sejam redigidos com o que consideram uma linguagem inclusiva. Um exemplo, como mostram Mäder e Severo (2016), é o PLC nº 102, de 2002, cuja proposta é de alterar, em documentos oficiais, o uso do léxico “homem”, ao se referir a coletividades de todos os gêneros, para “homens e mulheres”. A Lei nº 12.605, de 2012, determina que os diplomas expedidos por instituições de ensino deverão apresentar “flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido” (BRASIL, 2012).

Retornando aos dados deste trabalho, verificamos que, em **31**, o documento evoca a necessidade de criação de núcleos de estudo e pesquisa que abordem temas como “violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural”. Aqui, gênero aparece em duas variações: relações de gênero e identidade de gênero. Já orientação sexual é tratada na relação com a diversidade. O efeito de sentido produzido é o de que, além de relações, existe identidade de gênero, e existe diversidade no campo da orientação sexual. Gênero e sexualidade não estão mais na relação com o sexo biológico (homem ou mulher), como verificamos na primeira série de excertos.

Ainda no que diz respeito às relações de sentido materializadas neste excerto, chamamos atenção, mais uma vez, a enumeração de algumas questões, isto é, como os termos gênero e sexualidade aparecem listados junto a outras palavras/expressões. Nesse excerto, ao colocar uma série de questões em uma mesma lista, produz-se um efeito de sentido de homogeneidade de que, por exemplo, a violência, os direitos humanos, a segurança pública, a criança e o adolescente, as relações de gênero, a identidade de gênero, a diversidade de orientação sexual, a diversidade cultural são conteúdos de mesma relevância, desconsiderando que se trata de temáticas constituídas de diferentes memórias e distintas historicidades, não podendo ser tratadas em conjunto.

Conclusão

As análises empreendidas mostraram um conjunto de funcionamentos discursivos materializados nos documentos aprovados a partir do processo de redemocratização do Brasil.

Na primeira delas, os efeitos de sentido de gênero e sexualidade estavam sempre em relação com os de sexo, retomando uma memória do discurso biologista. Na segunda série de excertos, verificamos um efeito de homogeneidade, em que gênero, sexo, sexualidade e outras questões como raça e deficiência são citadas na mesma rede parafrástica, produzindo um efeito de que todas essas questões possuem a mesma importância e dimensão. Ainda de acordo com as séries analisadas, na terceira delas, verificamos um deslizamento de sentido ligado aos termos gênero e sexualidade. Nesses excertos, gênero e sexualidade não estão mais em relação com o discurso do biologismo, pois trata-se de relações de gênero e de identidade de gênero.

Em síntese, verificamos uma série de mudanças, e não evolução, quando do tratamento de questões como gênero e sexualidade no campo educacional.

Referências

BRASIL. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso endereçado aos cristãos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FREITAS, M. A. O “x” da questão: gênero neutro como ato ético e estético? In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e Contrapalavras: cortejando a vida no cotidiano*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

MADER, G. R. C.; SEVERO, C. G. Sexismo e políticas linguísticas de gênero. In: KO, R. M. F.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (Org.). *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. 1. ed. São Paulo: Blucher Open Acess, 2016, v. 1, p. 245-260.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. M. O. *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 39-62.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK. T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a. p. 69-158 [1969].

_____. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK. T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b. p. 307-315.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015 [1983a].

_____. Papel da memória. In: ACHARD et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57 [1983b].

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b [1975].

POSSENTI, S. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística 3: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

•

Como citar este artigo (Formato ABNT):

DOMINGUES, Amanda Vanele Prates; SILVA, Edvania Gomes da. Sexo, Sexualidade e Gênero: Memória e Efeitos de Sentido em Documentos Educacionais. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.44, p. 723-741. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 19/02/2019

Aceito 21/02/2019.