

## **SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISES E PROPOSIÇÕES BASEADAS EM ASPECTOS IMAGÉTICOS**

### **SEXUALITY IN TEXTBOOKS: ANALYSIS AND PROPOSALS BASED ON ASPECTS IMAGERY**

**Gabriel Ribeiro<sup>1</sup>, Rosilda Arruda Ferreira<sup>2</sup>, Crícia Tainã Cerqueira Bonfim<sup>3</sup>, Caio Eloy<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas/Laboratório de Ensino e Aprendizagem do Corpo Humano/fta\_gabrielribeiro@ufrb.edu.br

<sup>2</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas/rosildaarruda@ufrb.edu.br

<sup>3</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Licenciada do Curso de Licenciatura em Biologia.

<sup>4</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/Graduado do Curso de Bacharelado em Biologia.

#### **RESUMO**

O objetivo do presente estudo é analisar as representações imagéticas relacionadas à sexualidade presentes nos 10 livros didáticos de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/2014 (PNLD/2014). A recolha e análise de dados foi realizada com recurso à uma matriz analítica confeccionada pelos autores e fundamentada no modelo KVP (Clément, 2006), que preconiza que as variáveis conhecimento científico (K), valores (V) e práticas sociais (P) interagem entre si e influenciam na construção das concepções de cada indivíduo. Os resultados encontrados evidenciam que as representações imagéticas relacionadas à sexualidade não seguem, em grande medida, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual, do edital PNLD/2014, nem os pressupostos da pesquisa em educação em ciências.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Livro Didático. PNLD. Modelo KVP.

#### **ABSTRACT**

The objective of the present study is to analyze the imagery representations related to sexuality present in the 10 science textbooks of the eighth year of elementary school more distributed by the Programa Nacional do Livro Didático/2014 (PNLD / 2014). Data collection and analysis was performed using an analytical matrix prepared by the authors and based on the KVP model (Clément, 2006), which suggests that the variables knowledge (K), values (V) and social practices (P) interact between each other and influence the construction of the conceptions of each individual. The results show that the imagery representations related to sexuality do not follow, to a great extent, the guidelines of the National Curricular Parameters - Sexual Orientation, of the public announcement PNLD/ 2014 and also the assumptions of the research in science education.

**Key-words:** Sexuality. Textbook. PNLD. KVP model.

#### **INTRODUÇÃO**

A sexualidade é relativa, complexa e manifesta-se de maneira diferente em cada pessoa em função das experiências e dos contextos sociais vividos. Ela é dinâmica e se

constrói de formas diversas, não havendo momento fixo e idade exata para o término dessa construção (LOURO, 1997). A complexidade desta temática, por sua vez, relaciona-se, diretamente, aos tabus, preconceitos e estereótipos que rondam a mesma.

Dentre os vários contextos em que se expressa a sexualidade humana, temos a escola, que precisa ser considerada como um dos espaços privilegiados para discutir a sexualidade, podendo vir a contribuir para o desenvolvimento de visões mais ampliadas sobre essa temática. Nesse sentido, uma das fontes de informação mais utilizadas nas atividades escolares, inclusive naquelas voltados à sexualidade, é o livro didático (LD). Composto por elementos textuais e imagens, o LD se torna um material de análise bastante relevante, já que se articula com o conhecimento, com a cultura e a vida em sociedade.

Com relação aos estudos sobre a temática do livro didático, uma pesquisa realizada em três municípios do estado de Rio Grande do Norte, analisou 10 livros didáticos (LDs) de ciências naturais do 8º ano e identificou que nenhum deles abordou a sexualidade de maneira satisfatória, já que, entre outros aspectos, não foram contemplados elementos como relações de gênero e orientações sexuais (CARVALHO et al., 2008). Segundo as/os autoras/es, outro fator de grande preocupação é que a sexualidade só foi abordada nos últimos capítulos dos LDs, aspecto que poderia limitar as discussões de professoras/es que seguem a sequência da obra e não chegam aos últimos capítulos, em função de diversos aspectos que incidem sobre o ano letivo escolar.

Pesquisadoras/es da área de ciências naturais também se inquietam com o fato da sexualidade receber, nos LDs, um tratamento focalizado nos aspectos morfofisiológicos (REISS, 1998). Muitos capítulos de LDs, intitulados com o tema sexualidade ou correlatos, apenas trazem órgãos genitais femininos e masculinos, métodos de prevenção de gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (IST). Esta perspectiva contradiz o que recomenda os PCN, já que nesse documento preconiza-se a inclusão de discussões que extrapolem a dimensão biológica, considerando emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer envolvidas na sexualidade das/os adolescentes (BRASIL, 1998).

No que tange as imagens associadas à sexualidade presentes nos LDs de ciências, percebe-se uma focalização nas representações de órgãos genitais femininos e masculinos, ainda, assim, fragmentados e seccionados. Macedo (2005) denuncia o esquartejamento dos corpos nos LDs e preocupa-se quanto ao impacto desses corpos,

sem emoções e sentimentos, sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Ainda, percebe-se que quando o corpo humano é representado, sem secções, estas imagens são pequenas tornando a identificação de órgãos sexuais externos quase impossível. Até as imagens que trazem instruções sobre o uso de preservativos não esboçam expressões faciais, tratando a sexualidade de maneira meramente técnica, não relacionando o uso de preservativos à relação sexual.

Santana e Waldhelm (2009) também destacam seu incômodo diante das imagens dos LDs, sempre em cortes transversais ou longitudinais, nas quais o estudante não consegue se reconhecer. Destaca-se que as/os adolescentes, com seus rostos cheios de espinhas, aparelhos odontológicos e corpos irregulares não se reconhecem diante de corpos perfeitos e midiáticos. Outra problemática encontrada nos LDs é a predominância de imagens de relações heteroafetivas, padronizadas, com núcleo familiar patriarcal. Representações de casais homoafetivos, bissexuais, famílias homoparentais e até mesmo de relações afetivas entre pessoas com necessidades especiais, ou fora de padrões estéticos, raramente são encontradas (CARVALHO et al., 2008).

Santana e Waldhelm (2009) atuaram como autoras de livros didáticos de ciências para o 8º ano – e como pesquisadoras da educação em ciências – e ressaltaram a predominância de imagens que associam o sexo à IST, na maioria dos LDs. O emprego do que elas chamam de “pedagogia do terror” gera uma barreira entre a sexualidade e o prazer relacionado a ela. Essas autoras relatam que em suas propostas para os LDs de ciências constavam imagens grandes, de corpos nus, femininos e masculinos, com órgãos sexuais externos, associadas às atividades que sugeriam que as meninas observassem a vulva com a ajuda de um espelho. No entanto, as autoras mencionam que foram influenciadas pela editora dos LDs a diminuir as dimensões das imagens e a excluírem a atividade de observação da vulva (SANTANA; WALDHELM, 2009).

Tendo em conta a relevância das imagens dos LDs para as aprendizagens dos estudantes no âmbito da sexualidade, considera-se pertinente continuar avaliando como as mesmas estão sendo representadas nos LDs. No contexto dessa temática, o objetivo desse estudo é analisar as representações imagéticas relacionadas à sexualidade presentes nos 10 LDs de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para tanto, foi utilizado o modelo KVP proposto por Clément (2006). Segundo este modelo as

variáveis “K” (representando os conhecimentos científicos), “V” (valores e crenças pessoais) e “P” (prática social) contribuem na construção das concepções produzidas por cada indivíduo. Neste artigo, apresenta-se os resultados de pesquisa realizada que buscou investigar, através de tal modelo, como estas variáveis estão influenciando as imagens presentes nos LDs, especificamente as imagens relacionadas à sexualidade.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E MODELO KVP**

A transformação do saber científico em saber a ser ensinado, denominada transposição didática, foi introduzida no âmbito da didática das ciências por Chevallard (1998). Carvalho (2009) ressalta que a escola se constitui como o espaço privilegiado para a transmissão dos saberes culturais ditos universais, e que tais saberes são definidos em função de determinados contextos sociais e políticos.

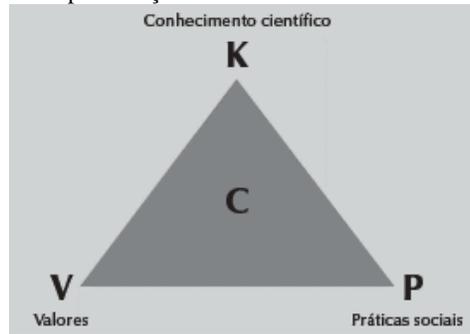
Ainda segundo Carvalho (2009), a transposição didática possui três níveis: o objeto do saber, o saber a ensinar e o saber ensinado. A autora cita que entre o objeto de saber e o saber a ensinar existe uma transposição didática externa, que envolve os conteúdos a serem ensinados, os currículos escolares e os programas educacionais. Já entre o saber a ensinar e o saber ensinado está inserido a maneira como esses conteúdos vão ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem, o que é denominado, transposição didática interna.

Chevallard (1998) destaca que a transposição didática é fortemente marcada por um conjunto de elementos que envolvem a seleção do conteúdo a ensinar. Dentre esses elementos, ocupa lugar privilegiado os sujeitos responsáveis pelas tomadas de decisões quanto ao que/ como deve, ou não, ser ensinado nas escolas. Esses sujeitos representam posicionamentos que se confrontam em campos de poder específicos. Sendo assim, políticas/os “preocupadas/os” com a educação, acadêmicas/os interessadas/os pelo ensino e autoras/es dos LDs, compõem o que foi chamado de noosfera e atuam fortemente nas determinações do que deve sair do campo do objeto de saber para o campo do saber a ensinar.

Tendo como base as ideias de Chevallard, Clément (2006) propôs um modelo para a análise das concepções dos diferentes atores do sistema educacional que detém algum tipo de poder de decisão nesse processo. Para Clément tais concepções se revelam na interação dos conhecimentos (K), dos valores (V) e das práticas sociais (P). Neste modelo destacam-se as influências políticas e sociais que sustentam as práticas sociais que, além do “saber sábio”, formam elementos importantes na transposição didática. De acordo com Guimarães et al. (2008), o modelo proposto por Clément

considera que as concepções que os sujeitos têm sobre determinado assunto constituem-se mediante a interação entre seu conhecimento científico, os sistemas de valores e as práticas sociais vigentes, elementos que estão relacionados e interagem entre si (figura 1).

**Figura 1:** Representação do modelo KVP como um triângulo.



Fonte: Carvalho (2009).

O triângulo acima, que ilustra o modelo KVP, possui vértices que representam polos que interagem entre si “na constituição das concepções, enquanto as concepções aparecem no centro como uma variável” (GUIMARÃES et al., 2008, p. 82). Guimarães et al. (2008) discorre que as visões, os interesses, as práticas e os valores das/os atrizes/atores envolvidos/as na transposição didática, fazem parte do processo complexo de construção do conhecimento dos conteúdos de ciências.

Em seu estudo acerca da educação sexual e dos conhecimentos referentes à disseminação do vírus HIV, Nunes et al. (2011) aplicaram um questionário em uma turma de 90 estudantes do terceiro ano do ensino médio, utilizando o modelo KVP como fundamento teórico para análise das respostas das/os estudantes. A intenção dessas/es autoras/es foi investigar se os conhecimentos científicos sobre a contaminação pelo vírus HIV, em detrimento aos valores, são suficientes para gerar atitudes de prevenção. Os resultados da pesquisa mostraram que os valores, as crenças e as ideologias influenciam no modo em que os participantes encaram as situações de exposição ao HIV. Esse resultado ganha relevância, inclusive, por demonstrar que os mitos, as práticas sociais e também os valores se sobrepõe aos conhecimentos científicos, como revela o modelo KVP, gerando atitudes de preconceito perante as/os portadoras/es do vírus HIV.

Diante do exposto, concordamos com Carvalho (2009) quando a autora afirma que: “a utilização do modelo KVP (conhecimentos, valores e práticas sociais) (...) para a

análise das concepções presentes tanto ao nível de programas como de manuais escolares, constituem importantes instrumentos no estudo da didáctica disciplinar, nomeadamente da didáctica da biologia.” (p. 52). Aspectos que se pretende aprofundar nas discussões apresentadas a seguir.

## METODOLOGIA

A pesquisa analisou as representações imagéticas, relacionadas à sexualidade, presentes nos 10 LDs de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/2014 (PNLD/2014) (vide tabela 1)

**Tabela 1:** Livros didáticos.

LD	Editora	Título do Livro	Número e título do capítulo	Páginas
A	Ática	Projeto Teláris - Ciências Nosso Corpo	16 - O sistema genital 17 - Evitando a gravidez 18- Doenças Sexualmente Transmissíveis	216-258
B	Moderna	Projeto Araribá - Ciências	2 - Período de mudanças	38-65
C	Moderna	Ciências Naturais - Aprendendo com o cotidiano	7 - Hormônios sexuais e mudanças na puberdade	148-150
D	FTD	Ciências novo pensar - Corpo humano	8 - Sexualidade e Reprodução	204-227
E	Ática	Ciências - o corpo humano	5 - O sistema genital: Falando de sexo 6 - Como nascemos 7 - Corpo e mente: os cuidados na adolescência	52-83
F	Saraiva	Companhia das Ciências	16 - Sistema genital 17 - Gravidez e parto 18 - Métodos anticoncepcionais 19 - Doenças Sexualmente Transmissíveis	180-218
G	Moderna	Observatório de Ciências	13 - A reprodução humana 14 - Métodos contraceptivos e DST	186-217
H	Saraiva	Jornadas CIE - Ciências	13 - Fecundação, gestação e parto	196-217
I	FTD	Vontade de saber Ciências	15- A reprodução humana: Sistemas genitais 16 - A reprodução humana: fecundidade, gestão e parto	244-279
J	IBEP	O corpo humano: nossa vida na Terra	21- Sistema reprodutor humano 22- Gestação e parto	218-234

**Fonte:** Autoras e o autores.

A coleta e a análise de dados foram baseadas na utilização de uma matriz analítica criada pelas/os autoras/es (tabela 2). Como se pode observar na tabela 2, a matriz analítica utilizada foi composta pelos seguintes parâmetros relacionados à sexualidade humana: (a) representação dos órgãos genitais externos: masculino e feminino; (b) representação de relações afetivas; (c) representação das infecções sexualmente transmissíveis; (d) representação do autoerotismo e (f) representação dos

gêneros: masculino e feminino. A escolha destes parâmetros foi baseada, principalmente, nas informações presentes no edital do PNLD/2014 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os elementos contidos nestes documentos forneceram subsídios para à análise dos conteúdos presentes nos LDs de ciências analisados. Ressalta-se, ainda, que os resultados de investigações efetuadas no campo da sexualidade foram considerados na construção da referida matriz analítica, assim como a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (UNESCO, 2010). Nesta orientação são referidos os conteúdos relacionados à sexualidade que devem ser abordados na escola, de acordo com a faixa etária das/os estudantes.

**Tabela 2:** Matriz analítica

Parâmetros	Possibilidades	
Representação dos órgãos genitais externos: masculino e feminino	Imagem de um corpo humano inteiro	
	Com detalhamento anatômico	
	Sem detalhamento anatômico	
Representação de relações afetivas	Imagem de um corpo humano seccionado	
	Heteroafetivas	
	Homoafetivas	
	Bissexuais	
	Que envolvam pessoas com necessidades especiais	
Representação das infecções sexualmente transmissíveis	Que envolvam pessoas acima do peso	
	Imagem de microrganismos: vírus, bactérias, fungos, parasitas unicelulares	
	Imagem de manifestações corporais: sinais de infecção	
Representação do autoerotismo	Masturbação feminina	
	Masturbação masculina	
	Estimulação sexual de áreas não genitais	
Representação dos gêneros	Trabalhando	
	Estudando sozinha*	
	Feminino	Grávida
		Cuidando dos filhos sozinha
	Realizando atividades domésticas sozinha	
	Masculino	Trabalhando
		Estudando sozinho*
		Cuidando dos filhos sozinho
		Realizando atividades domésticas sozinho

**Fonte:** Autoras e Autores.

**Nota:** \*A utilização dos termos “sozinha” e “sozinho” relaciona-se ao fato de que os investigadores consideraram que a representação imagética *conjugada* dos gêneros masculino e feminino, em uma mesma situação (estudo, cuidado de filhos etc.), não expressa estereótipos ou preconceitos de gênero.

## ANÁLISE, DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES

Neste tópico serão apresentados e discutidos os resultados da análise das representações imagéticas presentes nos LDs, em associação com proposições de imagens para futuros materiais didáticos. Desta forma, este tópico está dividido em cinco subseções nomeadas de acordo com os parâmetros que compõem a matriz analítica utilizada na análise de dados.

## REPRESENTAÇÃO DOS ÓRGÃOS GENITAIS EXTERNOS: MASCULINO E FEMININO

O parâmetro “representação dos órgãos genitais externos: masculino e feminino” foi utilizado com a intenção de identificar como as imagens dos órgãos genitais externos, masculinos e femininos, estão representadas nos LDs de ciências: (a) em um corpo humano inteiro, com a presença ou ausência de detalhes anatômicos referentes aos órgãos citados; (b) em um corpo seccionado. A tabela 3 apresenta os resultados quantitativos relativos ao presente parâmetro.

**Tabela 3:** Representações dos órgãos genitais externos, masculinos e femininos, nos livros didáticos analisados (n = 10)

Parâmetro	Representações		Imagens por LD	Total por LD	%
Representação dos órgãos genitais externos femininos	Em um corpo humano inteiro	Com detalhamento anatômico	A(2), B(2), C(2), I(1)	7	9,1
		Sem detalhamento anatômico	C(1), F(1)	2	2,6
	Em um corpo humano seccionado		A(3), B(2), D(1), E(1), F(1), G(2), H(2), I(4), J(2)	18	23,4
Representação dos órgãos genitais externos masculinos	Em um corpo humano inteiro	Com detalhamento anatômico	A(1), B(2), C(2), I(2)	7	9,1
		Sem detalhamento anatômico	C(1), F(1)	2	2,6
	Em um corpo humano seccionado		A(7), B(4), D(2), E(6), F(10), G(4), H(2), I(4), J(2)	41	53,2
<b>Total de Imagens</b>				<b>77</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Autoras e Autores.

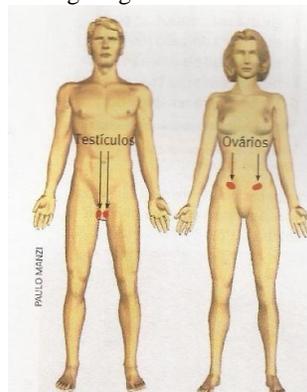
**Nota:** As letras correspondem aos livros didáticos (tabela 1) e os números entre parênteses vinculam-se a quantidade de ocorrências em cada livro didático (LD) analisado.

Como pode ser visualizado na tabela 3, a maioria das representações dos órgãos genitais externos, nos LDs analisados, relaciona-se ao sexo masculino. Este desequilíbrio entre representações masculinas e femininas pode estar relacionado à um maior silenciamento quanto ao assunto “genitália externa feminina”, processo que se prende, provavelmente, aos nossos valores culturais (V, no modelo KVP) – reguladores e controladores de algumas sexualidades, a exemplo da feminina (FOUCAULT, 2001) – que repercutem sobre práticas sociais (P, no modelo KVP), como a elaboração dos LDs, um produto cultural (MACEDO, 2005). Destaca-se, também, que a maioria das representações da genitália externa foram identificadas em corpos humanos

seccionados, sendo 18 (23,4%) imagens relacionadas aos órgãos genitais externos femininos e 41 (53,2%) vinculadas aos órgãos genitais externos masculinos.

O tabu que ronda muitas das representações dos corpos humanos, corpos sem vida, que não se envolvem em relações sexuais e não desfrutam dos prazeres das sexualidades, pode levar a maioria das/dos autoras/es dos LDs a não optarem por imagens em que o órgão genital externo é exibido em um corpo inteiro, com rostos e emoções. Algumas/uns autoras/es optaram pela utilização de imagens que representam corpos inteiros, embora sem manifestação de estados emocionais, como pode ser visto na figura 2.

**Figura 2:** Representações imagéticas de corpos humanos inteiros, sem detalhamento anatômico dos órgãos genitais externos.



**Fonte:** Livro didático C, p. 148.

Macedo (2005, p.134), em suas análises sobre LDs, destaca o “esquartejamento dos corpos e a valorização dos diversos órgãos que se destacam em carapaças apenas insinuadas”. Além disso, esse modelo “manequim”, de corpo reto, frio, pálido – estratégia utilizada muitas vezes para representar os corpos humanos em LDs –, contraria os referenciais contidos nos PCN, quando este documento conceitua o que é corpo, no sentido de orientar como este poderia ser abordado na escola: “o corpo é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo” (BRASIL, 1998, p. 317).

O percentual de imagens dos órgãos genitais externos, em corpo humano seccionado (ver tabela 3), reforça a ideia de fragmentação do corpo e revela o modelo educacional estabelecido na abordagem do tema, que direciona a/o estudante a não associar o corpo humano como um único organismo, já que o separa em sistemas, fragmenta os órgãos e os isola em determinadas funções. Santana e Santos (2013) concordam com a perspectiva mencionada, quando referem que a apresentação de

imagens do corpo humano fragmentado induz a/o estudante a pensar o corpo de maneira desintegrada.

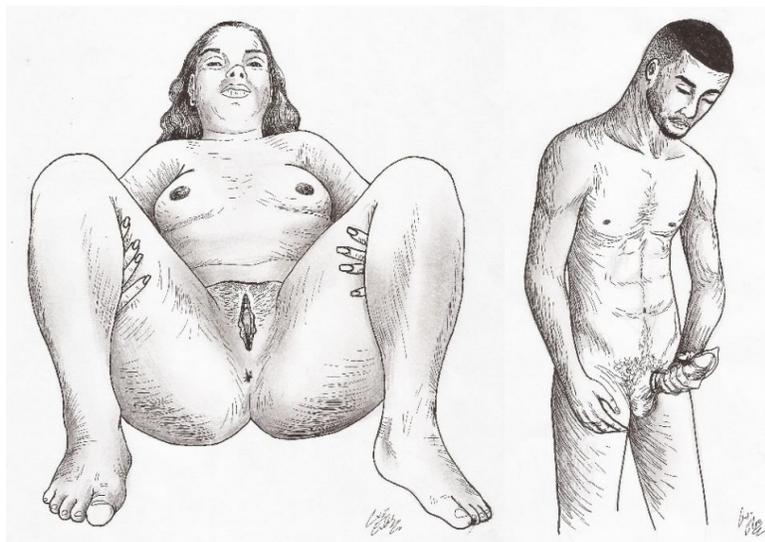
Segundo o modelo KVP, proposto por Clément (2006), o conhecimento científico (K), as práticas sociais (P), e os valores (V) que cada indivíduo possui influenciam nas suas concepções. Neste sentido, acredita-se que a forma de representação dos órgãos genitais externos, nos LDs analisados, sofre influência dos valores originados de diversas fontes, dentre elas destacam-se as/os atoras/es envolvidas/os no processo de produções dos LDs, bem como as orientações das editoras responsáveis pela edição dos LDs que, por sua vez, se propõe a atender as exigências das orientações da PNLDD, bem como dos debates sobre o tema presentes na sociedade, muitas vezes marcado por tabus e preconceitos.

Nesse sentido, as questões relativas à sexualidade, apesar de ser tema presente nos discursos instituídos na sociedade contemporânea, parecem ainda carregar a marca de um controle profundo sobre o que se pronuncia sobre sexualidade e a quem é permitindo se pronunciar, como nos diria Foucault (2001).

Portanto, embora o LD seja um recurso didático público, distribuído nacionalmente, a escolha do que estará presente, ou não, sofre interferências de valores pessoais construídos socialmente, produzidos e conectados por meio de redes de interações sociais historicamente constituídas e consolidadas por meio de representações compartilhadas (ELIAS, 1994)

Contraopondo-se a esse movimento de interdição de um discurso mais amplo sobre a sexualidade e considerando que o LD influencia na formação da/o estudante, propõe-se que esse recurso deva ser composto por imagens através das quais as/os estudantes se reconheçam como sujeito sexual que possui órgãos sexuais. Acredita-se, portanto, que conhecer o próprio corpo é essencial para compreender sua sexualidade. Nesta direção, sugere-se que os LDs sejam compostos por imagens que representem os órgãos genitais externos integrados a um corpo humano completo, com expressões faciais, “com vida”, como representado na figura 3.

**Figura 3:** Representação imagética dos órgãos genitais externos, masculinos e femininos, em corpos humanos inteiros, com detalhamento anatômico.



Fonte: Autoras e Autores.

### REPRESENTAÇÃO DE RELAÇÕES AFETIVAS

O parâmetro “representação de relações afetivas” foi utilizado com a intenção de identificar os tipos de representação de relações afetivas presentes nos LDs analisados, dentre as quais: (a) heteroafetivas; (b) homoafetivas; (c) bissexuais; (c) que envolvam pessoas com necessidades especiais; (d) que envolvam pessoas acima do peso. A tabela 4 apresenta os resultados referentes à análise deste parâmetro.

**Tabela 4:** Representações das relações afetivas nos livros didáticos analisados (n = 10)

Parâmetro	Representações	Imagens por LD	Total por LD	%
Representação das relações afetivas	Heteroafetivas	A(1), B(2), E(2), G(4), I(3), J(1)	13	92,8
	Homoafetivas	-	-	-
	Bissexuais	-	-	-
	Que envolvam pessoas com necessidades especiais	H(1)	1	7,2
	Que envolvam pessoas acima do peso	-	-	-
<b>Total de Imagens</b>			14	100

Fonte: Autoras e Autores.

Nota: As letras correspondem aos livros didáticos (tabela 1) e os números entre parênteses vinculam-se a quantidade de ocorrências em cada livro didático (LD) analisado.

A análise evidenciou que 13 (92,8%) imagens, entre as 14 identificadas quanto ao parâmetro *representação de relações afetivas*, relacionam-se às relações heteroafetivas. Por outro lado, nenhuma das imagens representou uma relação homoafetiva ou bissexual.

A construção da identidade sexual dos indivíduos se dá através de suas experiências e representações. Obviamente, há uma diversidade sexual que clama por liberdade e reconhecimento na maioria dos espaços sociais, elementos necessários para que as múltiplas identidades sexuais possam se desenvolver plenamente. Reconhece-se que a parcela da sociedade mais conservadora relaciona o diverso ao diferente e, na maioria das vezes, o diferente ao estranho. Louro (1997) e Coelho e Campos (2015) ressaltam que as diferenças e as desigualdades têm alicerce nas relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, que se estenderam para as relações instituídas entre homossexuais e heterossexuais. Essa cultura do estranhamento está também presente nos LDs, que apresenta/representa um padrão de relacionamento afetivo; e aqueles que não se encaixam no suposto padrão/modelo são considerados diferentes.

De acordo com o IBGE, em 2010 havia 60 mil casais homossexuais no Brasil. Segundo o Censo, esse número é bem maior, já que foram quantificados, apenas, os casais que residiam na mesma casa. Estes casais são compostos por pais, tios, irmãos, vizinhos e as/os próprias/os estudantes que não estão representadas/os nos LDs. São milhares de indivíduos que não se reconhecem no recurso didático mais utilizado na educação pública. A ausência de representações de relações afetivas homossexuais e bissexuais, nos LDs – apesar da grande diversidade sexual do Brasil –, demonstra que os valores (V) dos envolvidos na produção dos LDs estão se sobrepondo aos seus conhecimentos (K) sobre o tema, implicando nas suas práticas sociais (P), ou seja, na escrita dos LDs. Nas palavras de Coelho e Campos (2015, p.897): “é fundamental entender que a negação social de direitos LGBT acontece por meio de um sistema normatizador”, difuso por todo o tecido social.

Retornando a tabela 4, pode-se verificar que apenas uma imagem (7,2%) representou uma relação afetiva entre pessoas com necessidades especiais (ver figura 4).

**Figura 4:** Representação imagética de relação afetiva envolvendo pessoas com necessidades especiais.



**Fonte:** Livro didático H, p. 211.

A normatização criada na sociedade exclui as pessoas que possuem características diferentes, não apenas relacionadas à orientação sexual, mas também associadas a um suposto “biótipo ideal”. Parece haver uma tendência em tratar pessoas com necessidades especiais como indivíduos assexuados, em virtude da presença de determinadas limitações. Santana e Santos (2013), após análises de LDs de ciências, relataram que não há reflexões substantivas sobre inclusão social nesses recursos didáticos. Para estas investigadoras, as poucas abordagens presentes nos LDs são superficiais. As autoras enfatizam que as concepções das/dos autoras/es do LDs – ou o conhecimento (K) que estas/es possuem, em analogia ao método KVP – influenciam a escrita do conteúdo presente nos mesmos LDs, ou seja, uma prática social (P) que compromete, assim, a qualidade da abordagem referente à inclusão social.

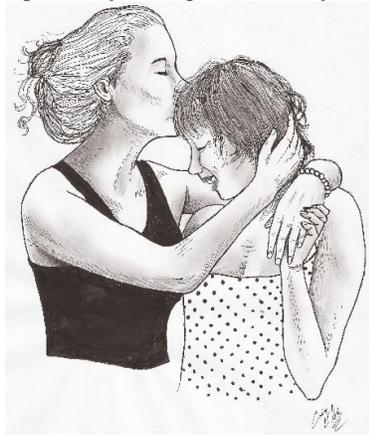
É importante ressaltar que a inclusão dos estudantes com necessidades especiais no sistema educacional é amparada pela Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Portanto, a representação dessas pessoas precisa estar em todo o contexto educacional, inclusive nas discussões que se prendem a sexualidade.

Ainda sobre as representações de relações afetivas nos LDs, buscou-se imagens que representassem pessoas que estivessem, aparentemente, acima do peso; entretanto, nenhum dos LDs analisados apresentou tal perspectiva. O que se verifica nos LDs são corpos perfeitos, magros, midiáticos, que não condizem com a realidade de muitas/os estudantes.

Os Livros mostram um corpo universal, que tem um padrão hegemônico, que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo, imagens estereotipadas, mostrando um corpo bem diferente do corpo dos alunos. (RIBEIRO; MARQUES, 2009, p.972).

Diante das análises, considera-se imprescindível que os LDs passem a representar a pluralidade de relações afetivas, a exemplo do que retrata a figura 5, não se restringindo à exploração da heteroafetividade, já que se trata de um País bem diverso quanto a esse aspecto. O próprio edital do PNLD, de 2014, assume esta diversidade quando cita orientações relacionadas aos tipos de imagens que devem estar presentes nos LDs: “ilustrações com exemplo de diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do País, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero” (BRASIL, 2012, p. 63).

**Figura 5:** Representação imagética de relação homoafetiva.



**Fonte:** Autoras e autores.

No mesmo sentido, considera-se necessária a representação de relações entre pessoas com necessidades especiais e acima do peso, desconstruindo, assim, concepções equivocadas que associam estes indivíduos à seres assexuados. Ribeiro e Marques (2009) ressaltam que discutir a diversidade na escola contribui para o pensamento reflexivo e o consequente respeito aos diferentes indivíduos quebrando os preconceitos binários: gorda(o)/magra(o), alta(o)/baixa(o), bonita(o)/ feia(o), negra(o)/branca(o), homem/mulher.

### **REPRESENTAÇÃO DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS**

O parâmetro “representação das infecções sexualmente transmissíveis” foi utilizado com a pretensão de investigar a abordagem imagética referente às infecções sexualmente transmissíveis (IST). Para tanto analisou-se a presença de: (a) imagens dos microrganismos (vírus, bactéria, fungos e parasitas unicelulares); (b) imagens das manifestações corporais (sinais da infecção).

Como pode ser visualizado na tabela 5, foram identificadas 28 imagens relacionadas à abordagem das IST, de acordo com os critérios de identificação adotados, sendo que 25 (89,3%) representações prendem-se a imagens de microrganismos causadores das patologias (figura 6). Por outro lado, a representação das manifestações corporais (sinais da infecção) encontra-se presente em apenas três imagens (10,7%).

**Tabela 5:** Representações das infecções sexualmente transmissíveis nos livros didáticos analisados (n = 10).

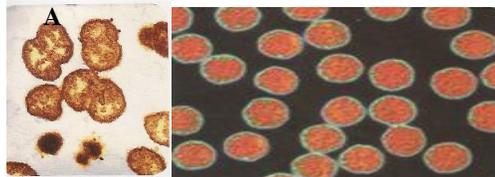
Parâmetro	Representações	Imagens por LD	Total por LD	%
Representação das infecções sexualmente transmissíveis	Dos microrganismos: vírus, bactéria, fungos, parasitas unicelulares	A(13), B(1), D(2), E(1), F(1), G(4), H(2), I(1)	25	89,3
	Das manifestações corporais: sinais da infecção	F(3)	3	10,7
<b>Total de Imagens</b>			28	100

**Fonte:** Autoras e Autores.

**Nota:** As letras correspondem aos livros didáticos (tabela 1) e os números entre parênteses vinculam-se a quantidade de ocorrências em cada livro didático (LD) analisado.

Apenas a coleção **F** apresentou imagens de manifestações de doenças no corpo humano, entretanto, em um corpo seccionado (figura 7). Desta forma, são mais prevalentes nos LDs as imagens de microscopia ampliada dos microrganismos e as representações do ciclo de vida e mecanismos de funcionamento dos agentes etiológicos.

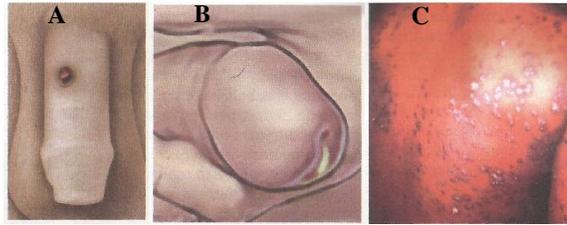
**Figura 6:** Representação imagética dos microrganismos causadores das infecções sexualmente transmissíveis: (A) bactéria causadora da gonorreia; (B) vírus causador da hepatite B.



**Fonte:** Livro didático G, p. 208.

Deste modo, identificou-se nos LDs uma lacuna entre a abordagem das IST e sua relação com o contexto social. Diariamente os jovens não se deparam, em termos de observação direta, com os vírus da sífilis, da herpes, ou qualquer outro. No entanto, a vivência cotidiana com portadores – ou como portador – de algumas dessas infecções, e, conseqüentemente, com os sinais manifestos destas patologias, é algo comum.

**Figura 7:** Representação imagética das manifestações corporais causadas por IST: (A) manifestação de sífilis; (B) manifestação de gonorreia e (C) manifestação de sífilis secundária.

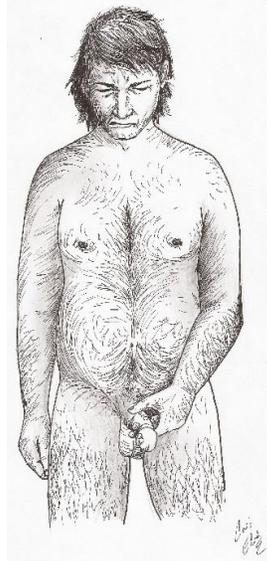


Fonte: Livro didático F, p. 213.

Monteiro, Bizo e Gown (2010), após analisarem cinco coleções de LDs de ciências do Ensino Fundamental, identificaram que há uma predominância na abordagem dos agentes etiológicos, tendo como prioridade nas obras didáticas o ciclo de vida e funcionamento dos agentes causadores. Como as imagens são mais diretas que os elementos textuais, ao invés de imagens de microrganismos causadores das IST, seriam mais eficientes imagens de pacientes com sinais de patologias, já que estas exemplificariam as consequências do envolvimento sexual sem proteção (MARTINS, GOUVEIA e PICCININI, 2005), por exemplo. Cicco e Vargas (2012), após analisarem nove LDs de biologia, constataram que nestas obras os sintomas consequentes das IST foram poucos explorados, não apresentando imagens das doenças: “[...] esta observação indica que essa escassez pode reduzir as possibilidades dos alunos identificarem em si os primeiros sinais e sintomas das doenças e consequentemente um retardo das notificações nos setores da saúde” (CICCO; VARGAZ, 2012, p.15). Ademais, concordamos com Carvalho et.al (2015, p.98) quando afirmam que: “A identificação de sinais e sintomas das DSTs por meio da Abordagem Síndrômica, constitui um método bastante recomendável para populações vulneráveis e de difícil acesso aos serviços de saúde”.

Consideramos que se o objetivo da abordagem das IST nos LDs é informar para promover a atitude de prevenção dessas patologias, as imagens deveriam causar algum impacto na/o estudante. Demonstrar os sinais iniciais de determinada IST em um corpo humano pode fazer com que a/o estudante a reconheça em si mesmo, ou em sua/eu parceira/o, contribuindo para a tomada de medidas necessárias. Além disso, tais imagens podem provocar um estado de alerta que estimule a/o estudante a se prevenir durante as relações sexuais. Portanto, acredita-se que há consequências positivas em se apresentar imagens de sinais de patologias sexualmente transmissíveis, em corpos humanos inteiros, como apresenta-se na figura 8.

**Figura 8:** Representação imagética de manifestações corporais de IST em um corpo humano inteiro.



**Fonte:** Autoras e Autores.

Analisando estes resultados sobre a ótica do modelo KVP, consideramos que as/os autoras/es podem achar irrelevante incluir imagens relacionadas aos sinais de infecções sexualmente transmissíveis em suas obras didáticas (P). Entende-se que tal escolha pode estar baseada em seus valores e crenças pessoais (V) vinculadas, por sua vez, a representações sociais sobre o tema, já que existem orientações oficiais (K) para a sua abordagem. Mesmo que tais orientações não sejam específicas e focalizadas em uma abordagem imagética das manifestações corporais das IST, as/os autoras/es dos LDs, ao não apresentarem tais representações de forma ilustrativa, podem contribuir para a menor assimilação deste conhecimento por parte das/os estudantes e, possivelmente, para a tomada de decisões socialmente responsáveis.

### **REPRESENTAÇÃO DO AUTOEROTISMO**

O parâmetro “Autoerotismo” foi inserido na matriz analítica com a intenção de se compreender como os LDs abordam, do ponto de vista imagético, elementos que se prendem às iniciações sexuais e ao prazer. Neste sentido, investigou-se as seguintes representações imagéticas de autoerotismo: (a) masturbação feminina; (b) masturbação masculina; (c) estimulação sexual de áreas não genitais. Após análise dos dez LDs do oitavo ano de ciências mais distribuídos no Brasil, de acordo com o PNLD (2014), verificou-se que nenhum destes traz representações de autoerotismo.

Segundo a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, publicada pela UNESCO (2010), o tema masturbação deve estar presente nas abordagens em sexualidade, no âmbito escolar. No tópico intitulado Comportamento Sexual o documento sinaliza que (p.27): “[...] muitos meninos e meninas começam a se masturbar durante a puberdade ou, às vezes, mais cedo; a masturbação não causa dano físico ou emocional, mas deve ser feita privadamente”. Neste tópico os autores defendem a abordagem de temas que considerem a sexualidade em relação ao ciclo da vida humana.

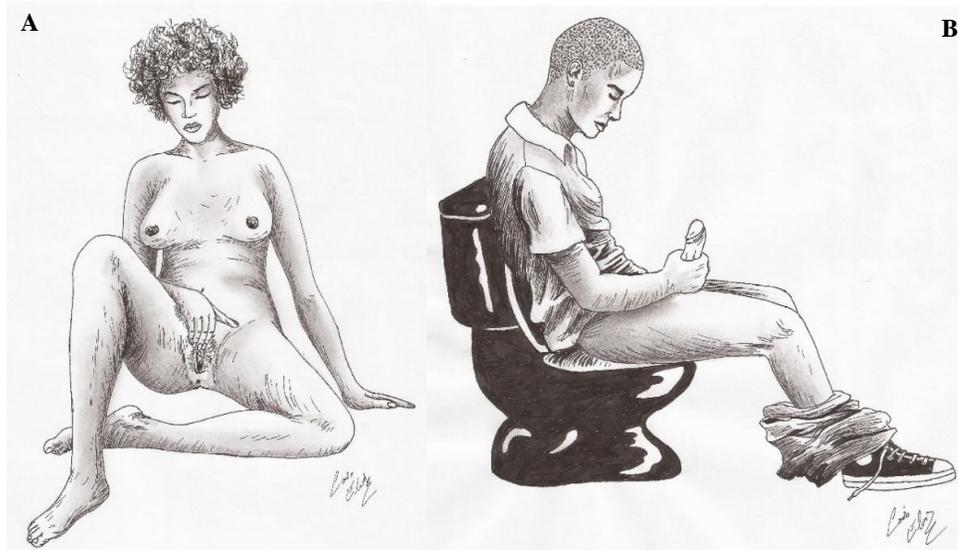
Gonçalves, Pinto e Borges (2013), após analisarem dezessete LDs de Biologia, relataram que apenas um apresentou o tema masturbação. Segundo as autoras, este tema foi trabalhado em associação ao tópico controle hormonal masculino, especificamente no que tange a busca auto erótica pelo prazer. No tópico referente ao “controle hormonal feminino” o tema não foi abordado. Essas autoras consideram que a busca pelo prazer, do ponto de vista histórico, foi sempre marcada pela culpa, elemento associado aos mecanismos de controle da sexualidade e repressão da liberdade. As autoras ainda afirmam que a masturbação é raramente descrita nas produções didáticas, nos meios de comunicação e informação quando relacionada ao gênero feminino. Tal afirmação pode justificar os resultados encontrados na pesquisa conduzida por Barreto (2009), ao investigar o grau de interesse de 50 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em relação a 12 temas vinculados à sexualidade. De acordo com esta pesquisa, o tema masturbação foi citado mais vezes pelos meninos, e menos pelas meninas, que, em geral, rejeitaram a possibilidade deste tema ser abordado em sala de aula. Para esta autora a masturbação é vista, culturalmente, como algo interdito para as meninas, e autorizado, ou mais consentido, para os meninos.

Como na presente pesquisa não foi identificado nenhuma representação imagética de masturbação, masculina ou feminina, nota-se que as práticas de policiamento dos prazeres e o imaginário de perigo que ronda o autoerotismo ainda estão patentes em nossa sociedade. Considera-se, também, que o jogo essencial da presença e da ausência, como nos diz Foucault (2001, p. 143), emerge na medida em que o sexo se encontra presente nas crianças e adolescentes, em função da dimensão anatômica do pênis e da vulva e, ao mesmo tempo, ausente, considerando-se uma das dimensões fisiológicas dessas estruturas, ou seja, a capacidade de proporcionar prazer. Com base no modelo KVP, pode-se afirmar que as marcas culturalmente enraizadas na

sociedade, em relação à masturbação (V), influenciam na ausência deste tema nos LDs (P), apesar de existir a orientação para sua inserção (K).

A presença de representações de autoerotismo nos LDs é importante, também, para a construção de conhecimentos sobre o próprio corpo. A/O estudante ao identificar a imagem de um(a) adolescente se masturbando (figura 9), em um livro didático, pode se identificar e estimular-se a repetir a mesma prática, sem culpas e constrangimentos. Acredita-se, que o indivíduo que conhece o próprio corpo e compreende sua sexualidade se torna um(a) cidadã(o) mais tolerante, que vive em sociedade respeitando a diversidade e reconhecendo seus direitos.

**Figura 9:** Representação imagética de autoerotismo feminino (A) e masculino (B).



**Fonte:** Autoras e Autores.

## REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO

A análise das representações dos gêneros, masculino e feminino, nos LDs buscou identificar como estão sendo apresentadas as imagens do homem e da mulher no recurso didático mais utilizado nas escolas públicas brasileiras. Para isso verificou-se, para ambos os gêneros, as seguintes representações: (a) trabalhando; (b) estudando sozinha(o); (c) cuidando dos filhos sozinha(o); (d) realizando atividades domésticas sozinha(o). Para o gênero feminino incluiu-se o item (e) grávida.

A análise da tabela 6 evidencia que 11 (26%) das imagens dos LDs possuem representações correspondente ao item trabalhando, no que tange aos dois gêneros.

**Tabela 6:** Representações dos gêneros feminino e masculino (n = 10).

Parâmetro	Representações	Imagens por LD	Total por LD	%	
Representação dos gêneros	Feminino	Trabalhando	A(1), E(1), F(1), G(2), B(2) I(1)	8	18,6
		Estudando sozinha	-	-	-
		Cuidando dos filhos sozinha	A(1), B(1), D(1), F(1), H(1), I(3)	8	18,6
		Realizando atividades domésticas	-	-	-
		Grávida	A(2), B(1), D(2), E(2), F(6), I(7), J(1)	21	49
	Masculino	Trabalhando	E(1), F(1), I(1)	3	6,9
		Estudando sozinho	-	-	-
		Cuidando dos filhos sozinho	D(2), I(1)	3	6,9
		Realizando atividades domésticas	-	-	-
		<b>Total de Imagens</b>		43	100

**Fonte:** Autoras e Autores.

**Nota:** As letras correspondem aos livros didáticos (tabela 1) e os números entre parênteses vinculam-se a quantidade de ocorrências em cada livro didático (LD) analisado.

Ao analisar as representações dos gêneros cuidando dos filhos percebe-se o predomínio deste tipo de representação relacionado ao gênero feminino, pois oito (18,6%) do total das imagens dos LDs apresentaram imagens da mulher cuidando do filho e apenas três (6,9%) do total das imagens dos LDs, representaram o homem nesta mesma situação. Ainda sobre a análise da tabela 6, identificou-se que 21(49%) das imagens dos LDs representam a mulher gestante, resultado que demonstra que esta condição específica do gênero feminino é vista como fundamental nestas obras didáticas.

Os PCN orientam abordar gênero de forma contextualizada, relacionando o que se discute na escola, com as representatividades familiares. Em uma passagem o documento justifica os motivos de trabalhar diferentes formas de relação de gênero:

Muitas mudanças na esfera doméstica refletem mudanças nas relações de gênero, mostrando a mulher menos confinada ao lar, o homem mais comprometido na esfera doméstica e na paternidade, o que acaba gerando novas configurações familiares e a revisão de papéis sexuais. (BRASIL, 1998, p. 304).

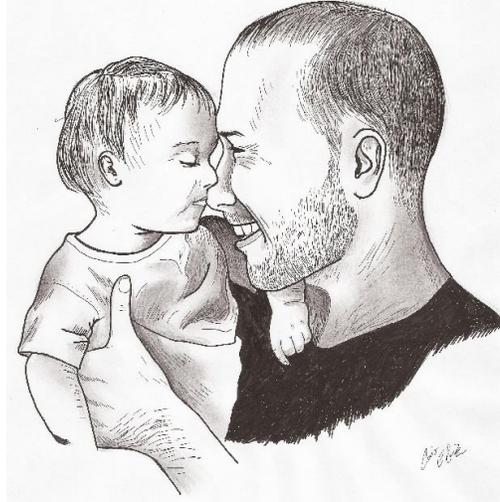
O fato dos LDs mais distribuídos no país não representarem as novas formas que os gêneros se relacionam na sociedade contrapõe-se ao momento sócio histórico que vivemos. O edital do PNLD/2014 orienta uma abordagem igualitária dos gêneros, e o

cuidado para não conter estereótipos de gênero nos LDs. O edital ainda fornece indicações do tipo de imagens que devem conter nos LDs, no que tange aos gêneros e estereótipos: “ilustrações que dialogam com exemplos da diversidade da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero e a outras nações do mundo” (p.64). Quando o LD apresenta predominantemente a mulher como responsável por cuidar dos filhos, ocorre uma rotulação do que é feminino e do que não é masculino. Isso pode gerar dificuldades de identificação dos estudantes que são criados somente pelo pai, por exemplo. Louro (1997) afirma que os papéis do homem e da mulher foram sendo estabelecidos historicamente pelas diferenças biológicas, mas que tais diferenças não definem o que é de cada um. O que delimita o que cada gênero pode fazer é a maneira com que essas diferenças biológicas são apresentadas, ou seja, o sexo de cada um não influencia a visão da sociedade, mas sim o que se diz sobre cada sexo. Neste sentido, os LDs têm um papel fundamental na (re)elaboração do constructo sociológico gênero.

Retomando o modelo KVP, percebe-se que mesmo com os avanços nos conhecimentos (K) referentes às relações de gênero, a mulher ainda é sub-representada nos LDs. Tal sub-representação é compreendida como prática social (P). Percebe-se que a visão estereotipada da mulher (V), fundada por crenças e valores sociais, ainda influencia a sua representação imagética nos LDs. Nesse sentido, o edital PNLD/2014 (p.53) diz que: os LDs devem “abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária”.

A maneira tendenciosa em que as representações do feminino e do masculino estão distribuídas nos LDs interfere na construção da identidade de gênero de cada pessoa. Vincular a mulher à função materna é delimitar seu papel na sociedade, desse modo limitando-lhe o direito de escolha. Paiva, Aranha e Bastos (2008) e Gonçalves, Pinto e Borges (2013) defendem a discussão de gênero na escola de maneira igualitária, sem preconceitos e estereótipos. Assim, a figura 17 propõe uma quebra do paradigma que sustenta que apenas a mulher/mãe é responsável pelo cuidado dos filhos, aspecto que não reflete a realidade de muitas famílias brasileiras.

**Figura 10:** Representação imagética do cuidado paterno.



Fonte: Autoras e Autores.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa analisou os LDs mais distribuídos no país pelo PNLD/2014 quanto às imagens relacionadas à sexualidade nos mesmos, utilizando o modelo de análise de concepções KVP proposto por Piérre Clément (2006). Em linhas gerais, os resultados revelaram que, nas seções analisadas, a maioria das imagens presentes nos LDs não contribui para que as/os estudantes se vejam representados nestes materiais didáticos, sendo identificada, também, a ausência de imagens que representem a diversidade que ronda as vivências da sexualidade.

Relacionando os resultados encontrados nesta pesquisa, com as investigações voltadas à educação em ciências, identificou-se que os LDs analisados estão distantes das orientações dos estudiosos deste campo, bem como do que recomenda as orientações curriculares nacionais. Nenhum parâmetro utilizado na matriz analítica apresentou resultados satisfatórios, considerando-se as pesquisas no referido âmbito. Baseando-se nos resultados encontrados propomos representações imagéticas para todos os parâmetros analisados, aspecto que buscamos exemplificar ao longo do texto.

Consideramos que o modelo KVP pode ser utilizado para análise de LDs, pois atende muito bem aos aspectos que rondam tais produções didáticas. Constatou-se que as concepções dos atores envolvidos na escolha dos tipos de imagens que estão presentes nos LDs sofreram influências do conhecimento científico (K), dos valores (V) e das práticas sociais (P) acerca da temática sexualidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E. S. N. N. et al. Concepções criacionistas e evolucionistas de professores em formação e em exercício. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis. Atas... Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1186.pdf>>. Acesso em 10 de nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual**. Brasília, 1998.
- BRASIL. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146)>. Acesso em 17 de julho de 2016.
- BARRETO, M. I. O que adolescentes de uma escola municipal de Aracaju querem ou não saber sobre sexualidade. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2009, Florianópolis. Atas... Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1015.pdf>>. Acesso em 15 set. 2015.
- CARVALHO, S. M. A Transposição Didática e o Ensino da Biologia. In: **Introdução a Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, Cap. 2, pp.34-57, 2009.
- CICCO, R.R; VARGAS, E.P. As Doenças Sexualmente Transmissíveis em livros didáticos de biologia: aportes para o ensino de ciências. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, pp. 1-12, 2012.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado**. Argentina: Aique, 1998.
- CLÉMENT, P. Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions between scientific knowledge, values and social practices. **ESERA Summer School**, IEC, Univ. Minho, Braga (Portugal), pp. 9-18, 2006.
- COELHO, L, J; CAMPOS, L, M, L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, pp. 893-910, 2015.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GUIMARÃES, M. D. M. *et al.* A Teoria Gaia é um conteúdo legítimo no ensino médio de Ciências? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.3, n.1, pp.73-104, 2008.

GONÇALVES, E; PINTO, J.P; BORGES, L.S Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, pp. 35-61, 2013.

LOURO, G.L. (Org.) et al. **Corpo, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: AMORIM, A. C. *et al.* **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. pp.131-140.

MARTINS, I.; GOUVEA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, v.57, n.4, pp. 38-40, 2005.

MONTEIRO, P. H. N; GIZZO, N. GOUW, A. M. S. As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Aids nos livros didáticos para o ensino fundamental no Brasil: abordagens e implicações educacionais. **Acta Scientiae**, v.12, n.1, pp.123-138, 2010.

NUNES et al. Educação sexual: as relações entre conhecimentos, valores e práticas sociais de prevenção da disseminação do vírus HIV. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 7, 2011, Bauru. Atas... Bauru: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0867-1.pdf>> Acesso em 28 mai. 2016.

PAIVA, V; ARANHA, F; BASTOS, F. Opiniões e atitudes em relação a sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, v. 42(Supl 1), pp. 54-64, 2008.

REISS, M. J. The Representation of Human Sexuality in Some Science Textbooks for Tear Olds. *Research in Science & Technological Education*, v.16, n.2, pp. 137-149, 1998.

RIBEIRO, P; MARQUES, M. Investigando os corpos nos livros didáticos de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra **VIII Congreso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias**, Barcelona, pp. 970-974, 2009.

SANTANA, M.C.S; WALDHELM, M.C.V. Abordagem da Sexualidade Humana em Livro Didático de ciências – desvelando os bastidores de uma proposta. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.2, pp.2-20, 2009.

SANTANA, C.B. A.; SANTOS, R.R. Abordagem do Corpo Humano em um Livro Didático de Ciências do 8º ano: perspectiva da construção social de pessoas com necessidades especiais. In: **Encontro Anual de Ensino de Biologia**, 2013, Natal. Anais... Natal: SBENBIO, 2013. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/verebione/docs/62.pdf>>. Acesso em 15 de nov. 2015.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. França, 2010.