

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CSEH - NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO  
NOVAS PALAVRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

SANDRA DE MESQUITA

Anápolis – GO

2022

**SANDRA DE MESQUITA**

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO  
NOVAS PALAVRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação em desenvolvimento apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a qualificação do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

Anápolis – GO

2022

Ficha catalográfica

M582i Mesquita, Sandra de.  
Interculturalidade crítica [manuscrito] : uma análise do livro didático - novas palavras de língua portuguesa / Sandra de Mesquita. - Anápolis, 2022.  
105 f.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro.  
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias , Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas . Anápolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1.Livro didático – Língua portuguesa – Novas palavras. 2. Livro didático – Interculturalidade e escola. 3. Livro didático – Educação libertadora - Brasil. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnUCSEH. I. Castro, Raimundo Márcio Mota de. II.Título.

CDU: 371.671: 811.134.3(043)

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

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO NOVAS  
PALAVRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 30 de setembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro  
Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT  
Orientador(a) / Presidente

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis  
Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT  
Membro interno

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Universidade Federal de Goiás - PPGE  
Membro externo

Anápolis-GO., 30 de setembro de 2022.

Para duas Júlias:

A primeira, minha mãe, doce e guerreira;  
A segunda, minha filha, guerreira e doce, como a vovó.

Sempre me renovo ao lembrar o carinho terno dos olhos da precursora ressoando nas  
mãozinhas quentes da minha pequenina.

Por vocês, de todo coração, todo o meu amor.

## AGRADECIMENTOS

### Ensino

Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:  
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.  
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.  
Não me falou em amor.  
Essa palavra de luxo.

(Adélia Prado)

É nas pequenas coisas do cotidiano que vemos o amor: no arroz com feijão delicioso; no dormir ao sentir a presença da mãe – e a mãe a presença da filha –; na visita não avisada, mas já esperada; pelo brilho no olhar e o sorriso espontâneo. Reconheço, com muita felicidade, que a percepção dessas coisas deve-se, antes de tudo, a Deus. Confesso que Seus desígnios, para mim, ainda se constituem como mistérios – e talvez assim permaneçam –; entretanto, Seu amor esteve comigo sempre e expor isso, agradecendo, é o mínimo que eu, filha, posso fazer.

Agradeço também a minha família: meus pais (Seu Domingos e Dona Júlia, ambos *in memoriam*), meus amados irmãos (Maria Rita, Luís, Maria de Lourdes, Fernando e Paulo), meus tios e minhas tias, meus primos e minhas primas, minhas queridas amigas Wanély e Rita, companheiras desde a graduação; ao Pedro, irmão da minha pequena Júlia, e a todas as pessoas que eu compartilhei vontades, desejos, paixões e sonhos. Todos me ajudaram, de alguma forma, a construir quem sou hoje. Por isso, meu sincero muito obrigada.

Sou extremamente grata aos meus alunos, que me ensinaram a ser professora; aos meus colegas de trabalho que, pelo atrito do cotidiano, me instigaram a aperfeiçoar minha prática docente – sobretudo a Sandra Oliveira, coordenadora pedagógica; Rosirene Dias, diretora; Josane Miranda, Lylian Nara Pires Bandeira e Elivânia Cristina de Assis Ananias, companheiras de cátedra. Além disso, sou muito grata também aos professores e as professoras que ao longo da minha formação – desde a Educação Infantil até o Mestrado – sempre acreditaram no poder transformador da educação, considerando-a como meio imprescindível para uma sociedade mais fraterna e solidária. A primeira docente me recebeu ainda quando eu era uma pequena criança e me tratou muito além do que se esperava de uma

relação profissional; os últimos, ligados ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da nossa Universidade Estadual de Goiás, mesmo enfrentando uma pandemia, sempre mantiveram um compromisso exemplar com a nossa formação. Estendo esse agradecimento aos servidores administrativos do nosso Programa de Pós-Graduação, sempre ciosos e extremamente preocupados em possibilitar as melhores condições de pesquisa para nós, discentes.

Por fim, mas não menos importante, ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Márcio, por ter sido sempre companheiro e acreditado no meu trabalho, e a todos que erigiram as referências ao final da pesquisa que realizei – sobretudo aos autores e autoras que constam na bibliografia.

Expressar a gratidão não pode se limitar às palavras, muitas vezes insuficientes para abarcar o que sentimos. Estão nos gestos, nas pequenas ações, na ternura e na confiança externadas cotidianamente. Assim, muitas são as pessoas que deveriam estar aqui citadas por ter me auxiliado nessa caminhada. Como forma de agradecer, espero que minha pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para uma outra prática docente, que inclua, que valorize a interculturalidade, que aponte para uma sociedade melhor.

Mais uma vez, a todos, meu muito obrigada.

*São os interesses políticos que, geralmente,  
governam os culturais, e ao fazer isso definem  
uma versão particular de humanidade.*

Terry Eagleton

## RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT). Primeiramente, partimos das teorias acerca dos estudos culturais e, sobretudo, à construção das identidades como cruciais para entender o papel do livro didático de Português nas escolas brasileiras. Emergindo, dessa maneira, a seguinte interrogativa: qual foi a perspectiva de construção identitária de sujeito abordada pelos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio ao estruturar a coleção **Novas Palavras?** Objetivamos, de modo geral, compreender como o compêndio, destinado à última etapa da Educação Básica, publicado em 2016, foi organizado tanto no que tange à questão da identidade cultural quanto ao movimento de discussão acerca da interculturalidade crítica. Para tanto, os objetivos específicos dessa pesquisa foram apontar o livro didático enquanto objeto exclusivo da cultura escolar, analisar como os autores da coleção veem o sujeito- receptor da referida obra didática, além de ampliar a discussão sobre cultura, cultura escolar e cultura de escola e como essa última aliada à interculturalidade crítica podem fomentar sujeitos socialmente emancipados e preparados para o exercício da cidadania. Como percurso metodológico a perspectiva se aproximou do método fenomenológico, com uma pesquisa de caráter exploratório, com procedimentos de revisão bibliográfica e análise qualitativa-interpretativa, evidenciando as unidades de sentido cultura, cultura escolar e cultura de escola partindo das reflexões de João Barroso (2012); análise do sujeito na pós-modernidade, em conformidade com as reflexões de Stuart Hall (2011) e Homi Bhabha (2019) aliada à interculturalidade crítica na perspectiva de Vera Candau (2012a). Enquanto os primeiros, de uma forma geral, têm como foco a crise das identidades culturais ocorridas, sobretudo, no último quartel do século XX, a última aborda a interculturalidade crítica como o caminho para promover, efetivamente, o exercício pleno da cidadania dentro do espaço escolar. Nesse sentido, pode-se concatenar uma certa consonância entre as ideias dos pesquisadores: a fragmentação das identidades e os entre-lugares das culturas deveriam ser considerados como premissas para as relações sociais, com destaque para as educacionais. Observa-se que, apesar de proporem um livro didático que prime pela valorização das identidades culturais, em **Novas Palavras** há elementos que demonstram uma perspectiva pouco favorável a essa pluralidade, defendendo, mesmo que tacitamente, uma homogeneização. A simplificação dos estudos acerca da(s) identidade(s) cultural(is), que se consolidam nos mais diversos espaços sociais, e dentre eles,

na escola, acabam por limitar discussões tanto no que se refere à reflexão da língua materna quanto às diversidades culturais, ao multiculturalismo e à interculturalidade crítica.

**Palavras-chave:** Cultura de Escola. Livro Didático de Língua Portuguesa. **Novas Palavras.**

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación desarrollada con el Programa de Posgrado en Educación, Lenguaje y Tecnologías de la Universidad Estatal de Goiás (PPG-IELT). Primero, partimos de las teorías sobre los estudios culturales y, sobre todo, la construcción de identidades como cruciales para comprender el papel del libro de texto Portugués en las escuelas brasileñas. Surge entonces la siguiente pregunta: ¿cuál fue la perspectiva de construcción de la identidad del sujeto abordada por los autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite y Severino Antônio al estructurar la colección *Novas Palavras*? Pretendemos, en general, comprender cómo se organizó el compendio, destinado a la última etapa de la Educación Básica brasileña, publicado en 2016, tanto en lo que se refiere a la cuestión de la identidad cultural como al movimiento de discusión sobre la interculturalidad crítica. Por lo tanto, los objetivos específicos de esta investigación fueron señalar el libro de texto como objeto exclusivo de la cultura escolar, analizar cómo los autores de la colección ven al sujeto-receptor de esa obra didáctica, además de ampliar la discusión sobre cultura, escuela la cultura y la cultura escolar, y cómo esta última aliada a la interculturalidad crítica puede propiciar sujetos socialmente emancipados y preparados para el ejercicio de la ciudadanía. Como abordaje metodológico, la perspectiva abordó el método fenomenológico, con una investigación exploratoria, con procedimientos de revisión bibliográfica y análisis cualitativo-interpretativo, destacando las unidades de sentido cultural, cultura escolar y cultura escolar a partir de las reflexiones de João Barroso (2012); análisis del sujeto en la posmodernidad, de acuerdo con las reflexiones de Stuart Hall (2011) y Homi Bhabha (2019) combinado con la interculturalidad crítica en la perspectiva de Vera Candau (2012a). Mientras que los primeros, en general, se centran en la crisis de las identidades culturales acaecida, especialmente, en el último cuarto del siglo XX, los segundos abordan la interculturalidad crítica como la forma de promover efectivamente el ejercicio pleno de la ciudadanía dentro del espacio escolar. En este sentido, es posible concatenar una cierta consonancia entre las ideas de los investigadores: la fragmentación de las identidades y los lugares intermedios de las culturas deben ser considerados como premisas de las relaciones sociales, especialmente educativas. Se observa que, a pesar de proponer un libro de texto que enfatiza la valorización de las identidades culturales, en *Novas Palavras* hay elementos que demuestran una perspectiva que no es favorable a esa pluralidad, defendiendo, aunque sea tácitamente, una homogeneización. La simplificación de los estudios sobre la(s) identidad(es) cultural(es), que se consolidan en los más diversos espacios sociales, y entre ellos, en la escuela, terminan

limitando las discusiones tanto en torno a la reflexión de la lengua materna como a las diversidades culturales, la multiculturalidad y la interculturalidad crítica.

**Palabras clave:** Cultura Escolar. Libro de texto de Lengua Portuguesa. **Novas Palavras.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – O LIVRO DIDÁTICO E A CULTURA ESCOLAR: NOVAS PALAVRAS EM FOCO.....</b>	<b>22</b>
1.1 O livro didático na escola brasileira: reflexões sobre as leis e as práticas.....	23
1.2 O livro didático de português: <b>Novas Palavras</b> e a sua “Apresentação”.....	38
1.3 O livro didático como cultura, cultura escolar e cultura de escola.....	45
<b>CAPÍTULO II – A IDENTIDADE CULTURAL E A INTERCULTURALIDADE EM NOVAS PALAVRAS.....</b>	<b>53</b>
2.1 A identidade cultural na pós-modernidade e a educação: breves reflexões.....	54
2.2 Diálogos entre a interculturalidade e a escola.....	58
2.3 As identidades culturais e <b>Novas Palavras</b> .....	72
<b>CAPÍTULO III – O LIVRO DIDÁTICO E A CULTURA DE ESCOLA.....</b>	<b>84</b>
3.1 Cultura de escola: para além dos ditames legais.....	85
3.2 O livro didático como constructo de uma educação libertadora.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

*Tomar de emoção forte,  
Da cana lascou três doses,  
Chamou apostila de poste  
E foi a rua remar.*

*Numa pureza tão grande,  
Olha o olho lacrimejante,  
Explode a lantejoula  
No globo ocular.*

*E se a vida é assim tão boa,  
Por que é que a gente chora à toa  
Quando começa a remar?*

*Saí na missão dos malote  
É roleta russa com a sorte,  
A faca perfura o umbigo  
O chafariz vai jorrar.*

*E no clássico feroz da cidade,  
Até o mais inocente sabe  
Que o sonho do gandula é jogar.*

*Tomar de emoção forte,  
Eu fiz um piso pra morte,  
Sorria ao me visitar.*

(Lantejoula – Criolo)

A farinha, o polvilho, o biscoito frito, a pamonha. A água, o suco, o café, a cachaça. As congadas, as feiras, os caixeiros, as missas. No Largo do Rosário, crianças, jovens, adultos e idosos interagindo, dançando, felizes por estarem celebrando uma festividade centenária que

unia culturas, crenças, valores e tradições. Catalão, quando nasci, não tinha 30 mil habitantes e, ao menos nas homenagens a Nossa Senhora do Rosário, vibrava uma atmosfera de aparente harmonia, não apenas religiosa, mas, visto de forma mais ampla, cultural.

Essa síntese, por outro lado, não era realmente integradora. Por mais que a cidade estivesse em comemoração, cada participante ali desempenhava uma função em razoável conformidade com o papel social que cotidianamente exercia. Evidentemente que os componentes dos ternos – vocábulo utilizado para designar os grupos que se apresentam em louvor a Santa, até hoje o ponto alto dos festejos – eram, em geral, populares, descendentes de escravizados. Mas esse destaque fugaz extravasava não apenas uma subalternidade imposta por outra classe, como também guardava em si uma espécie de consentimento: havia o solene e o mundano, o cerimonioso e o espontâneo, os que estavam ali para louvar, os que estavam para se divertir e ainda aqueles que foram, principalmente, para trabalhar. Filha de camponeses, ex-empregada doméstica, vivenciei essa dissimulada ambivalência: havia uma aparente horizontalidade, mas desde que fosse negado uma aproximação que rompesse liames bem definidos. Por exemplo: convites para festas nas casas dos patrões deveriam ser recusados; havia uma certa imagem positiva por declinar-me a almoçar no trabalho, por preferir alimentar-me com os meus do meio para o fim da tarde, dentre outras situações muito próprias do cotidiano de milhões de brasileiros ainda hoje.

As minhas experiências, desde a infância, apontam para um multiculturalismo, correlacionado muito mais aos aspectos socioeconômicos do que aos de preceitos morais defendidos pelo caráter universalista. Católica, comecei a vida estudantil aos quatro anos de idade em uma escola infantil, mantida por um Centro Espírita. Havia apenas uma professora para atender três, quatro dezenas de alunos. Lembro-me bem da dedicação da docente em relação ao atendimento às crianças. Havia um espaço de interação social muito importante nessa fase da vida, porém não me lembro de ter tido acesso aos ditames espíritas aos quais a escola estaria vinculada, evidenciando um certo limite a uma vertente cristã não predominante. Aos seis anos de idade, fui para uma escola estadual e a diversidade estava ainda mais presente, talvez pelo maior quantitativo de alunos(as): éramos de todas as cores, de várias crenças e origens, de classes sociais diversas: os que tinham um pai lavrador, como o meu, eram “remediados”, outros precisavam de doação de alimentos, roupas, utensílios domésticos, materiais escolares... Mesmo frente a essa pluralidade, a forma de uma padronização, em todos os sentidos, se impunha. Eu, enquanto aluna, sempre me adaptei rapidamente a rotina implementada pelos professores e ao ensino tradicional que consolidou

toda minha formação básica escolar. Outros não tiveram tal possibilidade e o triste caminho da evasão foi a vereda trilhada por eles.

De certa forma, consegui obter uma boa adaptação, pois estava minimamente familiarizada, devido às embalagens usadas na feira, a folhear materiais como jornais e revistas, itens difíceis de conseguir para uma família pobre naquela época no início da década de 1980. Acredito que instantes assim propiciaram o acesso à cultura escrita, com a alfabetização tendo se consolidado aos sete anos. E, paulatinamente, o conhecimento escolar foi ficando cada vez mais tangível: na segunda série, hoje o equivalente ao terceiro ano do ensino fundamental, por exemplo, comecei a estudar os números. O ato de contar de 10 em 10 tornou-se constante no meu cotidiano; com o auxílio de moedas, conheci a forma geométrica círculo: nunca me esqueci da empolgação ao descobrir que poderia fazer relógios com aquele objeto; surgiu como se fosse uma descoberta. Lembro-me bem que eram precárias as condições da educação na rede pública: quem levava as moedas eram os alunos, e aqueles que não tinham pegavam emprestado com os colegas. Apesar disso, em geral, tudo era disputa, calcado em repetição e memorizações: a tabuada, o ditado, os questionários... como estímulo, quem acertasse mais, era colocado como auxiliar na sala, vigiando e viabilizando punições aos demais.

Como meu pai vendia hortaliças na feira, iniciamos – eu, meu irmão, minhas primas – a brincadeira de imitá-lo: montamos um verdureiro com as frutas que sobravam. Passávamos horas cortando papéis em forma de círculo para substituir as moedas verdadeiras que não tínhamos; simulávamos atender as mais diversas pessoas; imitávamos a melopeia das falas dos feirantes. Já na segunda fase do ensino fundamental, fui estudar em outro colégio estadual. A espera por vagas era tamanha que havia filas quilométricas para conseguir efetivar uma matrícula. Nem todos tinham sucesso e, novamente, a evasão se fazia regra; a permanência, exceção.

Desde o sétimo ano do ensino fundamental, estudei no período noturno. Com um tempo menor para as aulas e uma precarização ainda maior quando comparada com o matutino e com o vespertino, aspectos relativos a uma formação plena eram solapados: ausência de professores, de material didático, de abordagem de conteúdo, dentre outros tantos problemas. Éramos vistos como trabalhadores que tão somente buscavam a conclusão da educação básica, quando muito.

Doméstica, orgulhosamente filha de feirante e de uma dona de casa; estudante do noturno, compreendi que uma ascensão social se daria pela universidade, momento que a ideia de emancipação se torna tão latente. Buscava o acesso a uma educação que não afetasse

a minha identidade, mas que oportunizasse a hibridização cultural somada a uma qualificação profissional. Era hora de remar, como dizem os versos da canção do *rapper* Criolo. No ano de 1995, prestei vestibular na Universidade Federal de Goiás para o curso de Direito. Em um momento histórico sem a democratização do acesso ao ensino superior, senti pela primeira vez o resultado de um fracasso escolar, isso advindo do pouco conhecimento que tinha tanto na área de humanas, como na de exatas e também na de biológicas. Até aquele instante eu acreditei que sabia o conteúdo mínimo exigido do(a) aluno(a) que concluía o ensino médio e, assim, poderia ser aprovada. Ledo engano.

Fiz no ano de 1996, seis meses de curso preparatório para o vestibular. Acompanhava as edições de um semanário conhecido como “Vestlivros”, em um jornal de grande circulação, disponível na casa dos meus patrões. Estudava o mais que podia, equilibrando a vida profissional e a estudantil. Prestei vestibular novamente, agora para o curso de Letras-Português da UFG. Aprovada, durante toda a graduação, mantive a rotina de trabalhadora e estudante. Oficialmente licenciada, desde o ano 2000 atuo tanto na rede pública quanto na particular: se o “sonho do gandula é jogar”, com diz Criolo, era chegada a hora de ocupar outras posições. Que pudesse intervir mais diretamente na realidade.

Mudei-me de Catalão para Goiânia em 2000, ao término da graduação. Os problemas sociais, as dificuldades da profissão, a ausência da família, dentre outros dilemas acabaram por forjar uma docente que tenta aliar o conhecimento técnico, instrumentalizado, a uma formação humana, que privilegie as experiências, os espaços culturais de cada cidadão que ocupa, naquele momento, a condição de discente vinculado a minha disciplina. O choro vinha diversas vezes, quando eu comecei a remar para o início da minha carreira docente, seja pela correnteza que me levava para estar distante presencialmente da minha família, seja por ter vivenciado as inúmeras exclusões de meus companheiros e companheiras de juventude.

Na minha travessia, vi as lantejoulas da Festa de Nossa Senhora do Rosário, mas também a violência cruel das/nas escolas públicas periféricas; vivi a subalternização, mas também busco a transformação ativa de um mundo excludente à interculturalidade crítica. Por isso permaneci me qualificando: depois da especialização para a Educação e Diversidade para a Cidadania (Direitos Humanos) pela UFG, me tornei novamente graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Agora, o mestrado, com foco no livro didático como constructo de uma interculturalidade crítica deficitária – quando não inexistente – no ensino médio.

Sobretudo após a eclosão da pandemia da Covid-19 no Brasil, em março de 2020, a virtualização das atividades educacionais se tornou um imperativo. Não sem razão, o

porcentual de pessoas que utilizavam a internet para realizar cursos online saltou de 12%, em 2019, para 21% em 2020, segundo os dados da pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, divulgada em agosto de 2021<sup>1</sup>. Entretanto, nas classes D e E, com as crianças em idade escolar majoritariamente presentes nas escolas públicas, a possibilidade de acesso à rede mundial de computadores é de 64%, enquanto nas A e B esse número vai para 100% e 99%, respectivamente. A pesquisa ainda informa que os celulares são os aparelhos mais utilizados para acessar a internet, seguidos pelas *smart tvs* e pelos computadores pessoais. Sem considerar que o telefone, em geral, pode pertencer aos responsáveis e não aos estudantes, não se deve ignorar que, de cada cinco alunos das classes menos privilegiadas, praticamente dois não possuíam as condições de realizar as atividades exclusivamente de forma virtual. Esses entraves apenas corroboram uma perspectiva que vivenciei ao longo da minha trajetória profissional: o livro didático é, ainda, a principal mídia das/nas escolas brasileiras.

Além da dificuldade de acesso às novas tecnologias de informação – *notebooks, tablets, kindles*, dentre outros aparatos –, com as escolas funcionando precariamente através de plataformas virtuais, inúmeras atividades eram postadas indicando para que o aluno fizesse os exercícios constantes nos livros didáticos – quando não apenas digitalizavam as páginas e as compartilhavam. Assim, por mais que avancemos em termos tecnológicos, talvez seja possível considerar que as novas mídias – destoando de outras práticas sociais – ainda não ganharam a centralidade na sala de aula. Considerado isso, encarar esse tipo de manual como um objeto que, em si, possui uma estruturação explícita de uma visão de mundo, parece ser ainda pertinente até para requerer que outros meios pedagógicos se atentem a uma abordagem plural, democrática, integradora.

A minha prática docente aliada às experiências multiculturais, incitaram-me ao tema desta pesquisa. Não se tratava, inicialmente, de observar a representação dos povos originários, dos afro-brasileiros, dos afrodescendentes – até para cumprir com os dispositivos existentes na Lei 10.639/2003 – ou as questões de gênero, orientação sexual, classe, credo ou de qualquer outra diversidade cultural. A partir da coleção **Novas Palavras**, livro didático de Português, direcionado aos estudantes do ensino médio, compreender como o compêndio, destinado à última etapa da Educação Básica, publicado em 2016, foi organizado tanto no que tange à questão da identidade cultural quanto ao movimento de discussão acerca da interculturalidade crítica. Para tanto, os objetivos específicos dessa pesquisa foram apontar o

---

<sup>1</sup> Disponível em [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em 16 out. 2021.

livro didático enquanto objeto exclusivo da cultura escolar, analisar como os autores da coleção veem o sujeito- receptor da referida obra didática, além de ampliar a discussão sobre cultura, cultura escolar e cultura de escola e como essa última, aliada à interculturalidade crítica podem fomentar sujeitos socialmente emancipados e preparados para o exercício da cidadania. Para tal construção argumentativa que considera a cultura como uma elaboração simbólica complexa, na qual os sujeitos concomitantemente criam e são criados em suas relações com o mundo, partimos de três pilares: as considerações de Stuart Hall (2011) sobre as identidades culturais na contemporaneidade, marcada pela ruptura com modelos estanques; as ideias de Homi Bhabha presentes em **O Local da Cultura** (2019), sobretudo os conceitos de hibridismo e de entre-lugar, que propõem um caráter deslizante, desestabilizador, para além de polos como colonizador/colonizado, opressor/oprimido etc. Essa fluidez, por seu turno, não apenas marca o sujeito histórico, como também é instrumental catalizador de sua forma de se relacionar com o mundo.

Por fim, essa mobilidade acabaria possibilitando uma não submissão às políticas culturais hegemônicas, uma vez que a desestabilização de identidades fixas poderia fiar aos sujeitos subalternizados o reconhecimento de suas diferenças culturais e a complementariedade entre si. Nesse sentido, a intercambialidade das identidades culturais se aliaria a um sincero diálogo calcado em uma perspectiva integradora, assumindo a heterogeneidade constituinte de todos os processos culturais em prol de um projeto de cooperação de sujeitos que, ao longo da história, foram marginalizados. Logo, a síntese unificadora existente a partir de uma visão multiculturalista deveria ser considerada como limitadora, uma vez que se estruturaria pelos anseios políticos de uma classe dominante. Assim, temos o terceiro grande pilar deste trabalho: os estudos de Vera Candau sobre a interculturalidade crítica como forma de suplantar o reducionismo a que as culturas dos grupos marginalizados estavam submetidas: “Não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de caráter muitas vezes celebratório”, pois, “Essas iniciativas tratam, em geral, a diversidade cultural como se fosse um dado ‘natural’ e assumem uma visão essencialista das culturas. É importante questionar esta perspectiva” (2019, p. 276-277).

Assumindo esse ponto de vista, o percurso da pesquisa aproxima-se do método fenomenológico<sup>2</sup> e foi realizado a partir da abordagem qualitativa de caráter exploratório e

---

<sup>2</sup> Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2011) trata a Fenomenologia – e por extensão o método fenomenológico – a partir de negativas para depois situá-la: “A fenomenologia está dizendo que não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado,

com procedimentos bibliográficos, partindo da observação indireta para analisar a estrutura da coleção **Novas Palavras**. Nesse sentido, houve, em primeiro lugar, o seccionamento da obra em três categorias que a compõem: Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Texto. Em seguida, foi necessário estabelecer um eixo de análise de certos aspectos culturais da sociedade brasileira para não apresentar as 1056 páginas de toda a coleção – o que ultrapassaria as características de uma dissertação de mestrado. A ênfase, para análise da coleção, recaiu sobre a representação dos grupos marginalizados – as mulheres, os moradores da zona rural e das periferias dos grandes centros urbanos, a população economicamente com menor recurso financeiro, dentre outras identidades culturais existentes no espaço escolar.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos intitulados, respectivamente: “O livro didático e a cultura escolar: **Novas Palavras** em foco”, “A identidade cultural e a interculturalidade em **Novas Palavras**” e “O livro didático e a cultura de escola”. Com essa tripartição, amalgamamos os principais suportes teóricos e o objeto de análise a partir das reflexões de João Barroso (2012): os conceitos de Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola. Enquanto o primeiro se referiria a um conhecimento/valor pertencente às classes dominantes, sendo a escola a principal instituição responsável por difundir esses princípios, o segundo debruça-se sobre as práticas específicas do espaço escolar: os planos de ensino, os diários de classe, a fragmentação das aulas em tempos específicos, a merenda etc. O último, por seu turno, seria como essa instituição recebe e reconfigura as diretrizes legais as suas realidades culturais, na maior parte não convergentes com a acepção do primeiro conceito. Assim, a expressão da Cultura de Escola estaria em consonância com as premissas da interculturalidade crítica: em um espaço orgânico, de reestruturação, as expressões de identidades dos sujeitos estariam postas como forma de resistência a um projeto hegemônico que restringia as suas manifestações.

Analizamos, no primeiro capítulo, desde as relações do livro didático com a/na escola brasileira; a “Apresentação” de **Novas Palavras** – a mesma para as três séries do ensino médio, desconsiderando que o sujeito aos 15 anos é diferente daquele aos 17, 18 –, além de assinalar que esse material é tomando, via de regra, como um instrumento de uma cultura escolar. No segundo, aprofunda-se o debate sobre as identidades culturais na pós-

---

medido, contado por um sujeito observador. Não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer. Mas está afirmando que fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo. A figura, delineada como fenômeno e fundo, carregando o *entorno* em que o fenômeno faz sentido” (p. 30. Grifo da autora). Em outras palavras, a pesquisa tem como ponto de partida a percepção das estruturas das identidades culturais no livro didático relacionadas às contingências em que está inserida.

modernidade e a educação, além da interculturalidade crítica e sua relação com a escola e, no último, frisa-se o livro didático como um material viabilizador de uma cultura de escola e da constituição de uma educação libertadora. Em todas as discussões, **Novas Palavras** é o objeto de análise.

Espera-se que este trabalho, minimamente, possa auxiliar meus iguais, professores e professoras, oriundos, como eu, em sua maioria, das camadas populares; que auxilie a prosseguirem na travessia desse grande rio da vida, remando sempre, fazendo do choro – externalizado em lágrimas ou guardado no peito – combustível para assumirmos o protagonismo do nosso destino – afinal, temos condições de sermos mais que gandulas: podemos realizar nossos sonhos e estarmos em campo para vencer, fazendo do mundo um lugar mais justo e democrático.

## 1. O LIVRO DIDÁTICO E A CULTURA ESCOLAR: NOVAS PALAVRAS EM FOCO

Escola brasileira, início das aulas de mais um dia letivo: toca o sinal, pouco a pouco os docentes saem da sala de convivência em direção as de aula; os discentes se preparam, a sua maneira, para recebê-los: se uns chegam atrasados, outros aproveitam para beber água, rever os colegas. A maioria já está com os seus livros didáticos ou sobre a carteira de estudos ou dentro das mochilas. Incontinenti, esses, ao ver o professor, já a postos com seus materiais, como que automatizados, esperam continuar a confecção dos exercícios propostos no compêndio.

Com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 tem-se a mediação alicerçada entre as editoras e público-alvo formado por docentes e discentes das escolas públicas brasileiras. Kazumi Munakata (2012) ao referir-se a trabalhos que examinam não apenas o conteúdo do livro didático, mas todo o processo de elaboração do compêndio, ressalta a tese de Circe Bittencourt que buscou analisar desde a política pública a editoração do livro didático; além do trabalho da pesquisadora Célia Cristina de Figueiredo Cassiano ao analisar em sua tese o Programa Nacional do Livro Didático mostrando “como essa política pública, que faria o Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo, reconfigurou o mercado editorial no Brasil, atraindo grupos internacionais, em particular de origem espanhola (MUNAKATA, 2012, p.188).

Nesse sentido, cabe salientar que o livro didático ocupa uma posição de extrema importância nas escolas brasileiras. Instrumentalizado na relação professor-aluno como uma espécie de protagonista, por vezes, se torna um verdadeiro guia dos conteúdos e mesmo das possibilidades de abordagens. Devido a isso, ter esse objeto como tema de pesquisa desvelaria uma prática corriqueira no cotidiano escolar. De forma indelével, portanto, esse material marca a cultura escolar brasileira – positiva ou negativamente. Neste capítulo, observamos como os autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa, elaboraram **Novas Palavras**, material didático de Português, no que tange as diversidades culturais do sujeito a que o livro se destina. Para isso, buscamos a coleção organizada em volumes – 1, 2 e 3 – direcionado ao trabalho dos docentes e dos discentes nas respectivas primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio.

Iniciamos refletindo sobre o livro didático como principal mídia escolar, não se tratando, assim, de apenas um material pedagógico, mas que se situa entre o sistematizado mundo da cultura escolar e as diversidades existentes na cultura de escola. Essas não são

meras instituições educativas, mas, na verdade, devem ser consideradas como espaços de construção de uma cultura específica, que não apenas dialogam com a cultura existente para além dos muros da escola, como substancialmente fazem parte desse todo a partir de suas práticas particulares.

### 1.1 O livro didático na escola brasileira: reflexões sobre as leis e as práticas

O livro didático é a principal mídia escolar brasileira, mesmo em um momento histórico marcado pela internet. Destinado ao uso individual de alunos e professores, e material permanente das escolas, sua aquisição pelo poder público é marcada por um gigantismo descomunal: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>, em 2020, utilizou a cifra de R\$ 1,4 bilhão em compra, avaliação e distribuição, tendo sido entregue mais de 172 milhões de livros didáticos por todo o país<sup>4</sup>. Por esses números, não há como refutar a primazia dessas obras a qualquer outra mídia na escola.

Por outro lado, o processo de seleção das coleções pelos próprios docentes nem sempre encerra o debate necessário para tal. Em uma reportagem da revista **Gestão Escolar**, em 2016, afirma o jornalista de Frances Jones:

Mas o que deveria ser um momento formativo e propiciar uma análise criteriosa das obras nem sempre recebe a devida importância. Não raro, elas ficam expostas na biblioteca, no corredor ou mesmo no refeitório, enquanto os professores definem as que querem usar em sala de aula. Dessa forma, *corre-se o risco de escolher uma coleção cuja proposta pouco ou nada tem a ver com as expectativas de aprendizagem da comunidade atendida pela escola* (JONES, 2016<sup>5</sup>, grifos nossos).

Esse risco muitas vezes não apenas se limita ao choque com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas também entra em franca dissonância com as premissas

---

<sup>3</sup> Segundo o sítio do próprio Ministério da Educação (MEC), o “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes”.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 16 out. 2021.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 16 out. 2021.

<sup>5</sup> Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/391/como-escolher-bem-os-livros-didaticos>. Acesso em 16 out. 2021.

do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizado até maio de 2019). A não inserção e discussão, na obra didática, do maior número possível de diversidades sociais (como a religiosa, a sexual, a étnica etc), aliada a uma escolha tácita de estereótipos a serem seguidos, acaba sendo uma tentativa deliberada de homogeneização extremamente lesiva para um grupo etário que está justamente constituindo as suas identidades enquanto ser e enquanto cidadão, em desacordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 2º:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1998, p. 01-02).

A escola, sendo uma instituição de importância cabal à sociedade, deve ter como finalidade a construção e aplicação de políticas públicas e de projetos pedagógicos ligados diretamente ao processo de ensino/aprendizagem que prime pela defesa dos direitos e liberdades expressos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, contribuindo decisivamente para a formação pessoal e social de cada indivíduo. Nesse contexto, seria necessário haver profissionais que desejassem planejar ações político-pedagógicas que atendessem às necessidades de todos os alunos da unidade escolar, expresso também no ato da escolha do livro didático. É necessário também que a comunidade estivesse disposta a participar dessa escolha e colaborasse com a construção de estratégias que promovam e, é claro, ofereçam uma educação de qualidade sempre voltada para uma sociedade mais justa, que verdadeiramente não segregue, mas sim inclua, que respeite as questões de credo, de condição social, de etnia, de gênero ou de sexualidade de cada um dos seus integrantes. A própria Constituição Federal de 1988 garante a educação para todos e com o propósito de propiciar um desenvolvimento humano voltado para o exercício pleno da cidadania:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010, p. 136).

A garantia de uma plena efetivação desses direitos e liberdades passa por vários momentos: desde a participação da comunidade nas atividades escolares – dentre elas o

debate sobre o currículo e da escolha do livro didático –, pelo engajamento profissional, não cedendo às ferozes ações de *marketing* das editoras e considerando a utilização de outros recursos midiáticos escolares – aqui entendidos como qualquer veículo de informação que possa ter uma finalidade didática: livros, jornais, revistas, *data-shows*, *tablets*, celulares etc. Por outro lado, o que parece acontecer em nossas escolas, de uma forma geral, é justamente o oposto: pais ou responsáveis que não participam do cotidiano escolar, ou quando o fazem não é com a assiduidade e/ou comprometimento necessários; programas de governo que, em prol de uma “padronização” do currículo, não o debate com a comunidade, ou quando o fazem é com uma parcela mínima dos docentes<sup>6</sup>, e, além disso, atrela o cumprimento desse currículo a programas de meritocracia; professores desmotivados, com uma carga de trabalho excessiva e baixa remuneração, pressionados ainda pela própria comunidade escolar a utilizar o livro didático não como ferramenta de apoio, mas sim como material obrigatório, de uso diário na escola. Retoma-se também o fato de esses profissionais estarem sujeitos àquelas ações de *marketing* das editoras e, por fim, escolas com uma infraestrutura inadequada, com laboratórios de informática com aparelhos obsoletos, quando não estão por longos períodos “em manutenção”, em número insuficiente para todos os discentes de uma mesma sala, ou dispendo de precárias bibliotecas. Nesse sentido, efetivar plenamente esses direitos e liberdades se transforma em uma quimera distante.

Entender o livro didático como produto que anuncia um discurso sobre as diversidades culturais apenas para atender a pressão expressa na lei, não garante que haja uma efetiva abordagem crítica por parte daqueles que têm acesso ao material. O que se percebe é um silenciamento das diversidades culturais, o que contribui para uma formação deficitária para o pleno exercício da cidadania, considerando as contingências sociais como acabadas e não propondo a construção de agentes transformadores, que ao lerem criticamente determinada realidade, nela possam intervir de forma a buscar a justiça social e a paz. Debatendo sobre o conceito de educação, Paulo Freire (1987) aponta algumas direções, abordando a

---

<sup>6</sup> Refiro-me especificamente a elaboração do **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**, em 2012, pois essas foram as premissas adotadas antes da efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 14 de dezembro de 2018. Afirma o próprio material: “Para a construção de um currículo que refletisse o pensamento e os anseios da Rede aconteceram espaços que oportunizaram a participação dos educadores. Em outubro e novembro de 2011 foi elaborado o documento base no qual fomentou as discussões por todo o período da bimestralização, resultando, com a participação de 500 professores, na apreciação e validação prévia do documento. Em 2012, foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e definiram-se Representantes de Componentes curriculares – RCCs - para cada Subsecretaria Regional de Educação - SRE do estado de Goiás” (GOIÁS, 2012, p. 09). Não contabilizando a ausência dos demais integrantes da sociedade e, considerando que participaram 4.500 professores, esse número equivale a apenas 15% do quadro docente da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação de Goiás).

impossibilidade de uma pseudoneutralidade: o ato educativo exige uma opção política que viabilize a transformação de uma sociedade pelos sujeitos que nela estão inseridos:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente não significa, necessariamente, que deva ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática (1987, p. 28-29).

Logo, não existe livro didático que na prática não represente uma forma de ver o mundo, extrapolando a mera transmissão de conteúdo. Mesmo quando a preocupação seja repassar um “conhecimento instrumentalizado”, “técnico” ou “meramente conceitual” por meio de nomenclaturas de organização da língua, a opção por expô-lo apartado da realidade dos alunos, desconsiderando suas diversidades culturais, expressa uma tentativa de não reflexão sobre a configuração do mundo, contribuindo decisivamente para o desinteresse dos discentes e o conseqüente mau êxito escolar. Fato esses que, para Magda Soares (2000), está relacionado ao privilégio conferido à linguagem padrão na escola, reverberado e legitimado pelo/no livro didático, acentuando as desigualdades e, conseqüentemente, o fracasso escolar:

O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. [...] em conseqüência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de menor relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua, na escola, que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que geram discriminação e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e levam a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2000, p. 16-17).

A variante padrão socialmente prestigiada é imposta no ambiente escolar de tal maneira que a coletividade que constitui esse espaço monitora se os sujeitos ali presentes a utilizam. Esse monitoramento recai, sobretudo, nas atividades realizadas no cotidiano da escola e através do livro didático, muitas vezes, escolhido aleatoriamente. O objeto de pesquisa desta dissertação – a coleção **Novas Palavras**, dos autores Emília Amaral, Mauro

Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa – expressa esse policiamento, seja na estruturação estanque, a divisão da língua materna em Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos, dividindo o conteúdo como se esse não estivesse ligado à cultura primeira do sujeito, seja por não se vincular a uma prática social da linguagem, privilegiando uma homogeneização de identidades. Ao buscar aspectos da língua como conteúdo para trabalhar em séries específicas do Ensino Médio, observa-se que os autores a restringem ao uso padrão da linguagem e não apresentam uma proposta de discussão real, tampouco há uma problematização acerca da variação da língua. Assim, desconsideram pontos importantes de manifestação efetiva da linguagem, uma vez que as pretensões significativas que se realizam em cada produção discursiva são suprimidas, cedendo espaço a uma organização padronizada da língua portuguesa.

No livro da primeira série da coleção, há no primeiro capítulo intitulado “Gramática”, um subtítulo instigante: “Gramática... gramáticas...” (AMARAL *et al*, 2016, p. 130, v. 1), que pode levar o leitor a pensar em uma possível discussão sobre a existência de mais de uma gramática da língua portuguesa. Se o momento era oportuno para uma problematização acerca da multiplicidade da formação da língua, no entanto, foi superficialmente aproveitado. Os autores trazem ao estudante, como ponto de partida para a reflexão sobre usos da língua portuguesa, a crônica de Raul Drewnick, intitulada “Santos nomes em vão”. A narração parte da discussão sobre o uso da língua padrão pelo purista e conservador gramático Aristarco e o “liberal” Praxedes, presenciada por um *boy* que se torna, no contexto, um representante da variedade não padrão da língua:

- Pra mim, esses caras não é bom de bola. Eles começaram a falá em estrangeiro, um estranhô o outro, os dois foram se esquentando, esquentando, e aí aquele ali, ó, que também fala brasileiro, pôs a mãe no meio. Levô uma bolacha e ficô doido: enfiô o braço no focinho do outro. Aí os dois rolô no chão.

Para a sorte do *boy*, Aristarco e Praxedes continuavam desacordados (AMARAL *et al*, 2016, p. 132, v. 1).

Embora haja quatro questões que relacionem ao que foi lido, não há uma intenção de provocar a reflexão sobre o uso da língua defendida pelos dois gramáticos, o que acaba corroborando o prestígio que a língua padrão carrega, pois é utilizada por duas personagens escolarizadas, de alto poder social e econômico. De certa maneira, isso inferioriza a linguagem utilizada pela terceira personagem que não tem acesso à língua padrão empregada pelas personagens Aristarco e Praxedes. A língua utilizada pelo *boy* levou os autores a produzir a seguinte questão: “Você acha que o *boy* sabe ou não sabe gramática? Justifique”

(AMARAL *et al*, 2016, p.133, v. 1). Direcionada ao aluno da primeira série do Ensino Médio, uma pergunta como essa, caso não seja problematizada pelo/pela docente, pode levar o estudante a responder que o *boy* não sabe gramática, uma vez que o conceito dessa está atribuído, ao menos até então, às falas de Aristarco e Praxedes.

No subcapítulo “A gramática da língua” (p. 133, v. 1), é apresentada novamente a fala utilizada pelo *boy* como pretexto para perguntas retóricas sobre o modo de falar da personagem de Raul Drewnick: “E qual foi a língua que ele usou para se comunicar? [...] Mas... E quanto à **gramática**? Afinal, o personagem sabe ou não sabe gramática? (p. 133, v. 1. Grifo dos autores). Nesse momento, os autores afirmam haver confusão entre os conceitos de língua, gramática e gramática normativa, exemplificam com construções desordenadas, mudando a posição dos elementos sintáticos proferidos pelo *boy*: “Esses caras não é bom da bola” (p. 133, v. 1). Além disso, apontam também que uma desordem sintática como “Esses não bola da bom é caras” (p. 134, v. 1) não favoreceria o processo de interação entre os falantes da língua, ponto relevante apresentado pelos autores. Mesmo assim, recaem em abordagens superficiais sobre as possíveis discussões acerca da língua e de seus falantes. Esquivam-se da explanação ao expor conceitos de língua, linguagem e fala, restringindo-os a um quadro, intitulado “Fique sabendo”, como se um conhecimento sobre a própria língua pudesse se resumir ao box abaixo:

**FIQUE SABENDO**  
**Linguagem,  
 língua e fala**

- **Linguagem** — qualquer sistema de sinais convencionais (código) por meio do qual os seres humanos podem realizar atos de comunicação. Pode ser:
  - **Verbal** — seu sistema de sinais são as palavras orais ou escritas.
  - **Não verbal** — seu sistema de sinais são imagens (ex.: sinais de trânsito, foto, pintura) ou sons (ex.: música).
- **Língua** — forma particular de linguagem utilizada por uma determinada comunidade (um povo) para se comunicar por meio de palavras faladas ou escritas (ex.: língua portuguesa, língua espanhola etc.).
- **Fala** — maneira individual de acordo com a qual cada pessoa utiliza concretamente sua língua.

(AMARAL *et al*, 2016, p. 133, v. 1).

A exposição não é equivocada e as abordagens mostram-se necessárias. No entanto, o modo como é realizada não leva o estudante para além daquele momento de leitura em sala de

aula. Mesmo que a descrição da linguagem do *boy*, personagem criada na crônica de Raul Drewnick, seja retomada como exemplo pelos autores no subcapítulo “A outra gramática” (p. 135, v. 1), ainda assim é colocada sob o plano dicotômico do correto ou do incorreto, o que leva o(a) aluno(a) a julgar o uso da fala da personagem e não a reconhecer como produto cultural do falante.

A intervenção do(a) docente, nesse caso, contribuiria para que o(a) discente compreendesse a língua como produto da cultura individual e coletiva de grupos sociais. Dessa forma, o livro didático utilizado como instrumento que privilegia a língua padrão em detrimento a não padrão forja as subjetividades de cada indivíduo e acaba por impor condutas e formas de ver e estar no mundo em um desrespeito e não valorização das identidades culturais de cada sujeito, não apenas no espaço escolar, mas também em outras práticas sociais.

Essa dupla função – ao mesmo tempo usuária e fiscalizadora de uma norma padrão, nem sempre apreendida por todos seus partícipes – acaba por estigmatizar o(s) sujeito(s) que não se vale(m) das prescrições da gramática normativa, o(s) excluindo, o(s) rotulando como inculto(s). Como o próprio vocábulo carrega o sentido de negação, tem-se um falante/escritor que é privado de uma linguagem modelo, de um padrão de língua que poucos dominam, colocando-o como ser que possui uma subcultura ou mesmo sem cultura. No volume 2 da coleção **Novas Palavras**, livro destinado a segunda série do Ensino Médio, verificamos que os autores, ao pensar o estudo das classes gramaticais, primaram pela abordagem conteudística das regras que norteiam a língua padrão. No próximo exemplo, há uma introdução a classe gramatical verbo na língua portuguesa. A atividade é tão simplória que se restringe a retirar os verbos de uma notícia que poderia debater a participação das mulheres na política:

40 anos, as mulheres islandesas em greve e se a, e das crianças por um dia. O momento a forma como as mulheres no país e a Islândia na vanguarda da luta pela igualdade.

O movimento também espaço para que, cinco anos depois, em 1980, Vigdis Finnbogadottir, uma mãe solteira divorciada, a Presidência do país, a primeira mulher presidente da Europa e a primeira mulher no mundo a democraticamente como chefe de Estado.

Manifestação de mulheres islandesas por igualdade de direitos em 1975.



(AMARAL et al, 2016, p. 186, v. 2).

Posteriormente, não se debate, em momento algum, absolutamente nada, sobre as condições das mulheres – sejam as islandesas ou as brasileiras – na política. Apenas se expõe o texto original, com os verbos que foram omitidos:

Há 40 anos, as mulheres islandesas **entraram** em greve e se **recusaram** a **trabalhar, cozinhar e cuidar** das crianças por um dia. O momento **mudou** a forma como as mulheres **eram vistas** no país e **ajudou** a **colocar** a Islândia na vanguarda da luta pela igualdade.

O movimento também **abriu** espaço para que, cinco anos depois, em 1980, Vigdis Finnbogadottir, uma mãe solteira divorciada, **conquistasse** a Presidência do país, **tornando-se** a primeira mulher presidente da Europa e a primeira mulher no mundo a **ser eleita** democraticamente como chefe de Estado.

[...]

BREWER, Kirstie. A greve geral de mulheres que tornou a Islândia o país "mais feminista do mundo". G1, 2 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/a-greve-geral-de-mulheres-que-tornou-islandia-o-pais-mais-feminista-do-mundo.html>>.

Acesso em: 10 mar. 2016.

(AMARAL et al, 2016, p. 186, v. 2).

A conclusão dessa exposição desastrosa termina com considerações questionáveis: afinal, suprimir uma classe de palavra, qualquer que seja, pode inviabilizar o entendimento do texto; além disso, o substantivo também poderia ser considerado a classe gramatical mais importante: “Como você pode perceber, as palavras destacadas são fundamentais para dar sentido ao texto e possibilitar a compreensão adequada de seu conteúdo. Essas palavras fazem parte da mais importante classe gramatical do idioma: o verbo” (AMARAL *et al*, 2016, p. 186, v. 2).

Destarte, são implementados, através de uma visão etnocêntrica – quiçá também machista, uma vez que não problematiza o que está exposto no texto – padrões culturais de uso da língua que transformam as diferenças linguísticas em ausência de uma linguagem dita correta, a partir das considerações da classe dominante. Não relevar que é por meio da linguagem que o ser humano interage e se identifica como grupo, expressa comportamentos, valores e tradições, além de adquirir e produzir cultura, é agir para negar a existência – ou simplificar sua exposição – das variedades linguísticas que caracterizam os indivíduos, negando as identidades do próprio sujeito e do seu grupo de pertencimento.

A opção política por uma aparente homogeneização é um instrumento para a subalternização de grupos alijados dos espaços decisórios de poder, tornando o sujeito não detentor de seu próprio destino, não tendo como modificá-lo, uma vez que a escola, instância de ampliação/construção do conhecimento, é um espaço que não o pertence. O esfacelamento intencional e político entre a variação de maior prestígio e a língua desses grupos impede que o indivíduo oriundo dessas classes possa “adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63). A escola, assim, nega-lhe a possibilidade de exercer plenamente sua cidadania, justamente pelo não reconhecimento e problematização de sua diferença cultural, expressa em sua variação linguística.

Essa ação excludente se estende a realidade dos alunos – a forma como vivem e se relacionam consigo mesmos e com o mundo, nas mais diferentes matizes –, horizontalizando-a, vislumbrando-a, omitindo as reais implicações de sua estruturação, negligenciando as razões das coisas estarem como estão, não se discutindo coletivamente como um determinado conhecimento é configurado na prática. Embora os autores de **Novas Palavras** expressem uma valorização da linguagem como forma de interação, como se pode ler abaixo, isso ocorre ainda de forma expositiva apenas, ficando na generalidade acerca dos estudos sobre a língua:

**PARA QUE SABER?**

Ter consciência de que a língua apresenta **variações** possibilita que você se comunique de maneira mais adequada e eficiente ao falar/ouvir e ao escrever/ler; também contribui para que você deixe de lado possíveis preconceitos linguísticos e, assim, passe a respeitar a “maneira de falar” dos demais usuários do idioma, principalmente quando tal maneira não é a mesma que você comumente emprega para se comunicar.

(AMARAL et al, 2016, p. 159, v.1).

O livro didático em foco utiliza os apêndices para simplesmente expor questões extremamente relevantes, não explorando os recursos plurais que a língua apresenta enquanto cultura. Há uma construção de estereótipos que erroneamente apontariam a linguagem como um objeto estático, monolítico, uniforme, possuidora de um caráter cristalizado em prescritos normativos destituídos de seu aspecto social. Além disso, metonimizam a diversidade cultural, simplificando-a nos estudos gerais sobre variações linguísticas, desconsiderando que em cada uma dessas existem particularidades que as constituem e contribuem para a construção de identidades intercambiantes e não fixas como são apresentadas. Um exemplo presente na coleção está na menção a quatro tipos de variações da língua sem problematizar, em nenhum momento, uma certa interpenetrabilidade, julgando importantes que o(a) aluno(a) da primeira série conheça apenas essas e apresentadas de forma estanque. São elas:

Tipo	Aspecto a que se relaciona
<b>Variação sociocultural</b>	Grau de escolaridade, gênero, idade, profissão, condições econômicas do falante e grupo social do qual ele faz parte.
<b>Variação situacional</b>	Situação particular, específica, em que o falante utiliza a linguagem.
<b>Variação histórica</b>	Tempo (época) em que o falante vive.
<b>Variação geográfica</b>	Região em que o falante vive.

(AMARAL et al, 2016, p. 159, v. 1).

Um livro didático de Português que se comprometa com o respeito, reconhecimento e problematização das diversidades culturais deve estar em consonância com o uso da língua, como também em ser provedor de um efetivo espaço de reflexão sobre as diferenças e não apenas para fazer com que o sujeito possa acreditar ter acesso a uma leitura crítica da realidade. Em geral, a tendência de estabelecer uma padronização parece ser cada vez mais predominante na escola, sintetizando aspectos multiculturais em prol de uma aparente harmonização, como observa Vera Candau:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (2012a, p. 15).

Logo, apenas mencionar abstratamente a existência de multiplicidades linguísticas não é trabalhar efetivamente as diversidades culturais que formam o grande painel da língua portuguesa do Brasil; se trata, antes ainda, de uma opção política excludente, uma vez que, como assevera Candau,

não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica *desculturalizada*, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (2012a, p. 13. Grifo da autora).

Integrar as diferenças culturais sem subalternizar aqueles que secularmente estão fora dos espaços de poder é a condição precípua da interculturalidade crítica. Porém, não se trata de uma viabilidade exequível sem um verdadeiro enfrentamento aos interesses da classe

dominante (SANTOS, 2016) que marginaliza esses grupos para manter seu poder. Marcados por um instante de exclusão acentuado pela globalização, cada dia mais está sendo alicerçado “fenômenos socioculturais de verdadeiro *apartheid*, que assumem diferentes formas e manifestações” (CANDAU, 2002, p. 127). Por outro lado, se esse fenômeno abarca a todos, como aponta Vera Candau, os mais vulneráveis são os que são subalternizados:

No entanto, esta não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm a cada dia negado o seu “direito a ter direitos” (Hanna Arendt) (2002, p. 127).

Considerando que é por meio da linguagem que os fenômenos culturais se (re)configuram e se prolongam no tempo e no espaço, tratar como o livro de português trabalha a perspectiva da interculturalidade crítica é um ponto crucial. Segundo Egon Rangel (2003), desde a última década do século XX, ao avaliar a escolha do livro didático, “perceberemos facilmente que se configuram como um fruto legítimo, ainda que tardio, da ‘virada pragmática’ no ensino de língua materna” (RANGEL, 2003, p. 15). Essa virada confronta a supremacia de uma linguagem padrão apartada de um contexto sociocultural que, mesmo tendo tornado política pública, de certa maneira ainda permeia os livros didáticos de Português até hoje. Assim, o ensino de uma língua reduzida às nomenclaturas dos estudos fonológicos e morfossintáticos contribui para um trabalho menos intelectual e científico e mais excludente.

Em **Novas Palavras** são vários os exemplos da permanência dessa abordagem pedagógica. Não há uma diferenciação da fala e da escrita na exposição da acentuação, privilegiando uma memorização de regras, além de imiscuir conceitos de sílaba tônica e de acentuação gráfica, tanto na fala quanto na escrita: “Mas... E quando a palavra não tem acento, como saber qual é sua sílaba tônica?” (AMARAL et al, 2016, p. 224, v. 01). Após rápidas explanações, inicia-se a seção “As regras de acentuação gráfica”, na qual são expostas “Regras gerais” seguido de “Complementos teóricos”. Os exercícios, por seu turno, conseguem não apenas corroborar um aspecto mnemônico como também se afastam completamente de uma ideia de linguagem como prática coletiva, cultural:



prosódia a partir de determinadas intencionalidades discursivas. Soma-se a isso a completa desconsideração dos termos apresentados dentro de um contexto específico, chegando ao cúmulo de buscar o nome de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro e apenas chamá-la de “simpática”. A linguagem é tratada – ao menos neste ponto específico de **Novas Palavras** –, como um sistema estanque, alterado apenas por Acordos Ortográficos e desprendida de sujeitos culturalmente situados, partícipes de uma realidade sócio-histórica.

Essa permanência do estudo de fenômenos da língua apartado do seu uso real e da interculturalidade crítica ocorre devido a uma longa série de fatores, desde a formação precária dos professores de Português (BAGNO, 2013, p. 23-42), até pela escolha pouco detida do livro didático, como vimos. Assim, pode-se inferir que a virada pragmática não foi completamente realizada e a educação linguística passou “a ser entendida como investimento em capital humano” (SAVIANNI, 2007, p. 22), buscando atender a dinamicidade empreendida para o mercado de trabalho. Com isso, a prioridade pela formação de um sujeito multifuncional, que vise à empregabilidade e recorra ao conhecimento prático desemboca na procura/oferta de um ensino “correto” – na verdade limitado à norma padrão – da língua portuguesa, avaliado por Bagno e Rangel (2005) como concepções ultrapassadas e não científicas que “contribuem explícita ou veladamente, para a disseminação de preconceitos contra qualquer manifestação linguística que não corresponda a uma ‘norma culta’” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 68).

A replicação das normas prescritivas da língua padrão no livro didático de Português torna-o um mero instrumento mecânico e não contribui, como poderia, para a formação social do ser humano. O texto passa a ser mero pretexto para um estudo que, alijado tanto das realidades sócio-históricas dos sujeitos e de suas práticas culturais, é artífice de concepções de linguagem que marginalizam as variedades existentes na sala de aula. Esse é o caso de **Novas Palavras**, como podemos ver no exemplo da próxima página. Para iniciar a explicação da classe gramatical pronome, recuperam-se os conceitos existentes na gramática normativa sem, em nenhum momento, propor uma reflexão sobre o uso da língua. Não se atenta para o aspecto sócio-histórico e tão somente se valem de uma imagem para apresentar um texto que não encontra respaldo no cotidiano dos falantes, seja pela quantidade excessiva de repetições, seja por não situá-lo em uma determinada contingência. De forma tacanha, a tragédia ocorrida em Mariana em novembro de 2015 limita-se à legenda da foto:

## INTRODUÇÃO

No volume 1 desta coleção, vimos que **classe gramatical** (ou classe morfológica) é o conjunto formado por todas as palavras que têm a mesma finalidade (dar nomes, atribuir características etc.). Vimos também que as palavras da língua portuguesa se distribuem em dez classes gramaticais.

O **substantivo**, o **adjetivo**, o **artigo** e o **numeral** já foram estudados no volume 1. A partir deste capítulo, vamos dar continuidade ao estudo das classes gramaticais, tratando inicialmente do **pronome**.

### PARA NÃO ESQUECER

#### Classes gramaticais

- substantivo
- adjetivo
- artigo
- numeral
- pronome
- verbo
- advérbio
- preposição
- conjunção
- interjeição

## PRONOME

### ➤ Conceito e classificação geral

Compare estas duas formas de construção de uma mesma frase:

#### QUADRO 1

O *homem* supõe que é superior à *natureza*, por isso o *homem* destrói a *natureza*, sem pensar que a *natureza* é essencial para a vida do *homem*.

#### QUADRO 2

O *homem* supõe que é superior à *natureza*, por isso **ele** a destrói, sem pensar que **ela** é essencial para a **sua** vida.



O maior desastre ambiental do Brasil: Bento Rodrigues, distrito de Mariana (MG), destruído por lama tóxica após rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração, em novembro de 2015.

Na frase do **quadro 1**, dois substantivos aparecem desnecessariamente repetidos. Já no **quadro 2**, os substantivos repetidos de 1 foram substituídos pelas palavras destacadas. Assim:

- **ele** — substitui o nome “[o] *homem*”.
- **a** e **ela** — substituem o nome “[a] *natureza*”.
- **sua** {
  - substitui “[d]o *homem*”
  - e
  - determina/limita o sentido de “*vida*” (*sua vida* = vida do homem)

Essas quatro palavras — **ele**, **a**, **ela** e **sua** — funcionam como **pronomes**.

Agora observe, no enunciado a seguir, o papel textual da palavra destacada:

- Tirar notas altas nas provas, sem assistir às aulas e sem estudar em casa?! Ah... É muito difícil! Só quem é meio “gênio” consegue **isso**.

↑ Palavra que, funcionando como **pronome**, substitui toda a frase “Tirar notas altas nas provas, sem assistir às aulas e sem estudar em casa”.

(AMARAL et al, 2016, p. 133, v. 2).

Utilizada como meio de opressão e poder, há uma classe dominante que se recusa a aceitar as variedades linguísticas e se vale da língua padrão, que é mais difundida nessa minoria, para subalternizar aqueles que não a usam. Com isso, desconsideram as identidades do indivíduo e de um grupo que está fora das instâncias decisórias de poder, corroborando uma exclusão política que se ampara em aspectos históricos e culturais, perpetuando uma

estruturação perversa que marginaliza – como que em castas – as identidades culturais da maioria da população brasileira.

## **1.2 O livro didático de Português: Novas Palavras e sua “Apresentação”.**

Por muito tempo, o ensino língua portuguesa foi relegado à ideia de um sistema abstrato de signos, com estudos ainda voltados aos aspectos prescritivos que condicionam a linguagem à estruturação, bem como à classificação de sintagmas e sentenças que sobrepuseram e, de certa forma, sobrepõem os fins práticos da comunicação. Somente, a partir das décadas de setenta e oitenta do século XX, no Brasil, opondo-se a essa forma hegemônica de trabalho com a linguagem, é que começam a despontar estudos linguísticos que buscaram tratar a língua não apenas como uma unidade passível de classificações abstratas, mas como elemento essencial de interação e, dessa maneira, agente construtor das identidades e cidadania. Nessa abordagem, tem-se a língua como um organismo vivo, em constante transformação a partir do uso, e, mediante as práticas sociais, torna-se tanto o simulacro da cultura de um falante/escritor quanto demonstra formas de pensamento e modos de ver o mundo. A partir disso, espera-se que os conteúdos concebidos pela tradicional gramática normativa e abarcados nos materiais didáticos de Português desempenhem outro papel no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse caso, pensa-se em um sujeito-aprendiz que, frente ao conhecimento disponibilizado nos livros didáticos, ultrapasse conceitos e classificações gramaticais; que consiga, a partir das práticas de uso da linguagem, dominar o funcionamento da língua e a utilize para promover a interação. Além disso, esse sujeito deve reconhecer que o código utilizado não se trata de um mero instrumento estático, destituído de sentido, mas que é através dele que a interação se constitui de forma eficaz ou não. Com essa concepção sociolinguística, instaurou-se um conflito entre a língua que é ensinada na escola e a que é utilizada cotidianamente nas relações sociais. A supremacia do ensino da norma culta, cristalizado na descrição dos termos morfossintáticos da língua, é confrontada, pois se busca um viés pragmático de uso da linguagem. Nesse caso, Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) apontam que

Uma política de educação linguística coerente com os avanços teóricos das ciências da linguagem tem de se valer de tudo o que já se sabe acerca dos fenômenos de *variação* no português brasileiro em sua relação com os fenômenos de *mudança* linguística. Espera-se, pois, uma educação linguística que ofereça estratégias para

um tratamento da *variação linguística* que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolúvelmente associada à variação social (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 72-73. Grifo dos autores).

Com o ensino da língua portuguesa calcado na perspectiva normativa da linguagem e no descompromisso com o uso, se distancia do caráter social e dialógico discutido por Bagno e Rangel. Logo, a implementação de um livro didático que desconsidere a polifonia apresentada na língua portuguesa se configura em desacordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, que tem, dentre outros princípios, a concepção de linguagem como processo de interação; como também nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) que vislumbram um currículo contemplando a capacitação “para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (BRASIL, 2000, p. 15). Nesse sentido, há uma educação escolar e também linguística que se fundamentam na busca pela compreensão da complexidade do mundo, das coisas e dos homens; desconsiderá-la implica limitar esse entendimento, homogeneizando e simplificando as relações sociais e as identidades culturais.

Voltar-se para as concepções acerca da virada pragmática propostas pelos linguistas, sobretudo, nos anos 1980 no Brasil, parece ser um caminho para efetivar plenamente a problematização da língua materna que vise o reconhecimento das identidades culturais do sujeito em formação. Se no século XX, um intelectual como Vianna Moog (1966) chega a afirmar que “o homem sem núcleo cultural, como o sem religião e o sem pátria, é uma utopia, quando não é uma indignidade” (p. 129), a mesma consideração pode se estender ao processo educativo no século XXI.

O indivíduo é situado cultural e historicamente, sendo a sua construção de mundo o ponto de partida para outras concepções culturais/ideológicas. Assim um processo educativo que subalternize ou anule concepções culturais diversas, homogeneíza seu caráter marcadamente ideológico e acaba por limitar a própria formação humana do sujeito. Ao pensar o ensino de línguas, é necessário que o material didático abarque o conteúdo de forma que valorize o conhecimento linguístico que o estudante já possui, visando uma educação que se construa sob um viés emancipatório e não estereotipado e segregador, excludente às diferenças culturais.

**Novas Palavras** foi resenhado digitalmente para leitura e análise do material de língua portuguesa aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018. Os resenhadores ressaltaram que o compêndio tem como eixo estruturador atividades voltadas

para a formação de um leitor proficiente e ativo, bem como para o aprimoramento dos conhecimentos literários e linguísticos, além de propostas de atividades contextualizadas e com situações comunicativas ditas “eficazes” aos estudantes a que se destina o livro<sup>7</sup>. Dessa forma, espera-se que na elaboração dos conteúdos e das atividades, os autores promovam o reconhecimento das diferenças culturais, como também aproximem os interlocutores da variação linguística enquanto prática social, uma vez que, como assevera Luiz Paulo da Moita Lopes, “o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Uma forma de verificar o espaço que a “voz” do sujeito a quem **Novas Palavras** se destina, como também a elaboração das atividades e conteúdos propostos, é correlacionar à virada pragmática, primeiramente, retomando a “Apresentação” do material. Leiamos-la:

#### Apresentação

Caro aluno,

Neste livro, você será continuamente convidado a refletir sobre as habilidades fundamentais associadas ao desenvolvimento da linguagem: falar, ler e escrever.

Juntos, tomaremos contato com uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, para nos inspirarmos na criação e no aprimoramento de nossa própria produção; vamos ler, reler e avaliar com nossos interlocutores – o(a) professor(a), os colegas, os amigos... – os textos lidos e produzidos, os conceitos aprendidos e incorporados. Assim, texto a texto, aula a aula, iremos nos aperfeiçoando como seres capazes de linguagem e como participantes ativos do nosso mundo.

A *leitura* e a *escrita* são, sem dúvida, o modo privilegiado de interferirmos na realidade, de interagirmos com os outros; no entanto, será importante também refletirmos sobre a *linguagem falada*, conhecê-la melhor, ter consciência de que a *fala* e a *escrita* se complementam, não se opõem, e de que ela, a *fala*, constitui uma modalidade de expressão com características específicas e regras próprias.

Em *Literatura*, nosso estudo estará sempre associado às artes plásticas e privilegiar a os gêneros literários fundamentais: poesia lírica e épica, crônica, conto romance, teatro etc. Vamos comparar a produção de autores clássicos com a de escritores e poetas contemporâneos, sobretudo quando tratamos das grandes escolas literárias, cujos autores e textos alimentam nosso imaginário, ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e a nós mesmos.

Em *Gramática*, as reflexões sobre as diferentes maneiras de falar e de escrever se desenvolverão com o estudo das estruturas que estabelecem a organização e o sentido dos textos que constituem o nosso “mundo da leitura”: charges, tirinhas, piadas, anúncios publicitários, letras de música, textos jornalísticos, poemas...

Nas aulas de *Literatura*, de *Gramática* e de *Leitura e produção de textos*, desafios serão propostos e conteúdos específicos serão desenvolvidos, porém próximos entre si, pois falaremos de como se estrutura e como funciona a linguagem e dos caminhos que ela percorre na diversidade de suas possibilidades expressivas e comunicativas. Afinal, ela é o principal recurso de que dispomos para sermos de fato quem somos.

Este é objetivo maior deste livro: que você, ao transformá-lo em seu parceiro de aprendizagens, tenha um posicionamento ativo: leia, goste, não goste; ache fácil, ache difícil; mas sempre releia, repense, reformule, persista, pois assim é que gradativamente conquistará novas habilidades de usos da linguagem, que certamente contribuirão para seu sucesso escolar, profissional e humano.

Vamos começar?

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 16 out. 2021.

Os autores  
(AMARAL et al, 2016, p. 03,v. 1. Grifos dos autores).

Em um primeiro momento, os(as) discentes são convidados pelos autores a “refletir” sobre o que esses consideram como habilidades fundamentais para o desenvolvimento da linguagem: fala, leitura e escrita. No entanto, essa reflexão, já de início, é apartada de uma identidade cultural, considerada apenas como uma abstração geral, como se o indivíduo pudesse estabelecer percepções desvinculadas de um espaço sócio-histórico e cultural. Essa postura se mantém quando os autores sugerem a leitura e a avaliação de diversos gêneros textuais, sem, contudo, sinalizar a situação de produção. Além disso, ao colocar como interlocutores o(a) docente, colegas e amigos, desconsidera, mesmo que implicitamente, toda uma comunidade extraescolar, a qual o estudante pertence. O “mundo” a que se refere o terceiro parágrafo fica limitado ao contexto escolar, espaço privilegiado da variedade padrão da língua.

Outro aspecto muito controverso é o fato de o mesmo texto aparecer nos três volumes da coleção, sem considerar que o(a) aluno(a) de 15 anos, em geral a idade que se inicia o Ensino Médio, é diferente daquele que conclui essa etapa aos 17, 18 anos. O sujeito destinatário da obra não tem sua comunidade relevada, nem suas experiências e perspectivas em relação ao mundo. Pode-se considerar que essa negação está em flagrante dissonância com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu Artigo 4º:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002)<sup>8</sup>.

A valorização, o reconhecimento e a problematização das diferenças culturais, portanto, não implicaria apenas o respeito às premissas legais as quais o Brasil é signatário, mas, sobretudo, à efetivação da “virada pragmática”, dita por Rangel (2003). O ensino de língua portuguesa ultrapassaria as meras questões de inserção no mundo do trabalho e contemplaria o exercício pleno da cidadania. Logo, as prescrições da gramática normativa seriam aliadas à leitura, interpretação e produção de textos diversos: o falante/escritor usaria a língua para construir sua relação com o mundo a partir de suas identidades culturais, não para

---

<sup>8</sup> UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em 16 out. 2021.

diferenciar abstrações classificatórias arbitrárias eleitas como ideais por um grupo que inferioriza suas origens, quando não sub-repticiamente o exclui.

**Novas Palavras**, ao expor tal problematização de forma ampla e abstrata, acaba por não efetivamente abordar a questão da diversidade cultural – o que é entrevisto na “Apresentação”. Soma-se a isso, o fato de aspectos extremamente relevantes serem abordados apenas em caixas de texto secundárias em relação ao texto principal.

Essa perspectiva existe também quando os autores dessa obra didática se referem ao conteúdo caracterizado como Literatura. Eles presumem uma associação às artes plásticas – tão somente, desconsiderando, por exemplo, as artes visuais (como as histórias em quadrinhos, animes e o cinema) – e propõem um estudo comparativo, mas se limitam em apontar autores clássicos e/ou contemporâneos, seguindo uma premissa cronológica. Não se debate, por exemplo, as diversas configurações da literatura nas diferentes comunidades como, por exemplo, em forma de canção e, nesse sentido, o rap, o forró, o funk ou qualquer outra variedade musical bastante encontrada nas periferias que poderiam se fazer presentes. Os autores afirmam, por fim, privilegiar as grandes escolas literárias, secundarizando, portanto, o texto ficcional e/ou poético para, na verdade, privilegiar a exposição de características históricas vigentes em determinada época.

Na “Apresentação” não há uma efetiva abordagem da questão da diversidade cultural. Há, na verdade, uma horizontalização do conteúdo abordado acerca dos aspectos linguísticos. Vale ressaltar também que os autores discorrem sobre o processo de leitura e escrita e a refinada habilidade que o(a) aluno(a) alcançará a partir dos saberes adquiridos mediante a reflexão acerca da língua falada, sem, contudo, contextualizar em que circunstâncias isso aconteceria.

A configuração de uma escola que busque uma interculturalidade crítica implicaria a concepção de uma nova política curricular de ensino de língua portuguesa, pautada, sobretudo, nas culturas das comunidades escolares a que os livros didáticos se destinam. Considerando o uso não padrão como efetivo nas diversas situações sociais, abordá-lo seria, de certa forma, desconstruir a perspectiva tradicional de estudo da linguagem que persiste nas escolas brasileiras, legitimando a transposição da cultura dos grupos dominantes sobre os demais. Entretanto, segundo Bagno e Rangel (2005), a não familiarização dos profissionais da educação com textos oficiais na universidade, leva-os a temer a aplicabilidade de uma nova forma de ensino:

Um exemplo disso ocorre, como se sabe, com o livro didático: as obras mais recomendadas nos processos de avaliação do Ministério da Educação, justamente

por serem mais sintonizadas com propostas inovadoras, são evitadas pela maioria dos professores, que se sentem pouco habilitados a utilizá-las de modo proveitoso e eficiente (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67).

Essas propostas inovadoras poderiam suscitar não apenas um debate acerca das variações da língua, como também seriam formas de reconhecer as diferenças culturais e a estruturação de uma prática que vise a interculturalidade crítica. A imposição de um cultura-padrão, com um caráter homogeneizador, seja através do livro didático ou mesmo na exposição do discurso do(a) docente, corrobora para acentuar a desvalorização da identidade do indivíduo, uma vez que, como assevera Candau (2012a), “as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAU, 2012a, p. 19). O(A) professor(a), logo, não apenas tem a possibilidade, mas sim o dever de mostrar que essas iniciativas simplificam um debate sobre as diferenças culturais, como também escamoteiam as relações de poder que subalternizam determinados grupos em relação a outros e excluem a possibilidade de haver uma prática da interculturalidade crítica efetivamente sistematizada nas instituições educativas.

A predominância de uma cultura hegemônica, por meio dos livros didáticos, pode suplantar as diferenças de cada comunidade escolar, haja vista que engloba os diversos grupos no mesmo sistema curricular de ensino. Quando os autores de **Novas Palavras** destinam o material didático ao aluno do Ensino Médio, pressupõe-se que conheçam o público-alvo que o compõe, apesar de sua grande diversidade e, por isso mesmo, abrissem veredas para a complementação desse material pelos agentes culturais que vivem a escola no seu cotidiano. Tomando as considerações expostas na apresentação, caso o(a) professor(a) não o retome, como forma de discutir as diferenças culturais existentes no espaço escolar, tem-se mais um momento de educação em que os grupos diversos são vistos a partir de uma ótica monocultural e homogeneizadora. Essa ação, muito recorrente nos materiais didáticos de uma forma geral, pode ser considerada como um ato político de subalternização de grupos marginalizados, pois, como assevera Vera Candau (2012a), há a defesa de um “projeto de afirmar uma ‘cultura comum’, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2012a, p. 21).

Em geral, pela apresentação da obra didática aqui analisada, há o reforço de estereótipos e a simplificação das diferenças culturais. Esse embate não deveria ficar a cargo

apenas de ações pontuais do(a) docente – o que não significa, em hipótese alguma, minimizar sua essencial importância –, mas se estruturar em torno do próprio projeto de educação existente, para estar de acordo com a LDB 9394/1996. O que se observa, porém, é o inverso: “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, apud CANDAU, 2012, p. 16). Essa ideia, de certa forma, é naturalizada: que os saberes válidos são aqueles que se constroem nos espaços escolares e a partir de currículos modelos de uma cultura fixa e, dessa maneira, valida a padronização e homogeneização dos sujeitos. Candau (2016) aponta que, em depoimentos de vários educadores acerca do que é diferença, existe uma associação desse termo à ideia de problema, de “deficiência, déficit cultural e à desigualdade” (CANDAU, 2016, p. 22). A educadora ressalta ainda que poucos conseguiam ver na diferença meios de dinamizar o trabalho pedagógico ou mesmo como a concretização de identidades plurais. Em geral, viam os diferentes como

[...] aqueles que apresentam baixo rendimento acadêmico, pois são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias e que são associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural (CANDAU, 2016, p. 22).

Nesse sentido, a desconstrução do conceito negativo de diferença, o reconhecimento e a valorização das identidades culturais tornam-se necessários para que se potencialize na educação a interculturalidade na perspectiva crítica. A configuração de uma escola que busque uma interculturalidade crítica implicaria a concepção de uma imbricada relação entre educação, cultura, sociedade, sujeito e escola de uma nova política curricular de ensino de Língua Portuguesa, pautada, sobretudo, nas culturas das comunidades escolares a que os livros didáticos se destinam. Assim, caso inexista essa ação deliberada do(a) docente, novamente recairá os conceitos de uma cultura hegemônica transplantada para uma instituição escolar, lá desempenhando, através do livro didático, o papel de mero instrumento pedagógico e não contribuindo, portanto, para uma interculturalidade crítica que valorize efetivamente as culturas dos sujeitos que compõem essa instituição.

A ruptura dessa tendência padronizadora pode contribuir para uma educação social de qualidade para todos. A não aceitação das diferenças, bem como o silenciamento acerca de sua existência, atua desenfreadamente para o aumento das desigualdades sociais, pois

inferioriza grupos já historicamente marginalizados. Ao abrir espaços para as diversidades, para as diferenças e para o cruzamento de culturas (CANDAU, 2012a, p. 16), efetivaríamos o artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>9</sup> – que defende uma formação que reconheça as identidades culturais – através de uma educação que, além de possibilitar o acesso a saberes e conhecimentos implicados em contextos de prestígio socioeconômico, permitiria aos indivíduos não estigmatizar as demais construções e sua própria identidade cultural.

A interculturalidade crítica, visando uma escola efetivamente democrática, se construiria a partir de relações dialógicas entre as diferenças culturais existentes na instituição educativa e a cultura do grupo político dominante. Defendê-la significa não desconsiderar nenhum desses polos, mas sim não consentir com a subalternização daqueles que são excluídos dos espaços decisórios. Assim, se passa a construir novos sentidos ao espectro cultural dominante, contribuindo para uma sociedade mais justa, heterogênea e democrática, reconhecendo as vozes de diferentes indivíduos, independente de suas configurações culturais.

### **1.3 O livro didático como cultura, cultura escolar e cultura de escola.**

Buscar a origem etimológica de determinados termos, antes de analisá-los propriamente, parece ser uma forma interessante de abarcar seu conteúdo. Assim, expor o que se entende por cultura é fundamental para a construção de um debate acerca da Cultura Escolar e da Cultura de Escola, bem como de suas implicações nos livros didáticos de Português a partir do reconhecimento e problematização das diferenças existentes nas salas de aula.

O termo “cultura” tem uma dupla acepção etimológica: tanto pode significar “ato, efeito ou modo de cultivar”, como também “civilização” (CUNHA, 1982, p. 233). Se no primeiro, tem-se uma certa vinculação à dedicação ao trabalho agrícola, que, por seu turno, encerra em si uma ligação estreita com a terra e seus ciclos de plantio – daí se originando o termo “cultivo” –, o segundo estabelece uma concepção explicitamente ideológica: não

---

<sup>9</sup> O artigo XXVII é composto por dois incisos que afirmam: “1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor”. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

possuir determinados padrões de comportamentos, valores e preceitos colocaria o sujeito – ou um grupo – no espaço da incultura.

Terry Eagleton (2005), ao abordar as definições de Raymond Williams para o termo “cultura”, afirma que o teórico distinguiu três sentidos modernos principais da palavra: “Com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, a palavra primeiro significa algo como ‘civilidade’; depois, no século XVIII, torna-se mais ou menos sinônima de ‘civilização’, no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material” (EAGLETON, 2005, p. 19). O último desses três sentidos, segundo o autor de **A Ideia de Cultura**, desdobraria para o aspecto religioso, sobretudo quando contrastado entre as concepções francesa e germânica para o termo. Entretanto, ainda assim mantinha uma vinculação com a prática de determinadas ações consideradas por alguns como adequadas:

A cultura exige certas condições sociais, e já que essas condições podem envolver o Estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política. A cultura vai de mãos dadas com o intercurso social já que esse intercurso que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim suas arestas rudes (EAGLETON, 2005, p. 21).

Essa dimensão política a que se refere Eagleton está presente em todo ato social, de uma certa forma. Como condições que possam envolver o Estado, por si, ela acaba por validar e, concomitantemente, desconsiderar aspectos ligados a diferentes grupos sociais, uma vez que o exercício do poder pressupõe um complexo jogo de interesses. Por isso, não é despropositado uma equiparação do termo cultura ao vocábulo educação: não possuir os hábitos, os costumes, as tradições da classe dominante implica, de forma simplista, não ser um sujeito educado. Essa sinonimização está amplamente divulgada na nossa sociedade e é expressa, por exemplo, em dicionários ao definir cultura: “cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social (*estudioso, possuía uma vasta cultura*)” (HOUAISS, 2001, p. 888. Grifo do autor).

Essa correlação entre cultura do grupo dominante e educação é expressa também ao buscarmos os conceitos “cultura de massa” e “cultura erudita”; enquanto a primeira está relacionada a estereótipos reducionistas e claramente negativos, a segunda é alçada ao patamar de patrimônio:

**Cultura de massa 1** universo de formas culturais (por exemplo, música, literatura, cinema) selecionadas, interpretadas e popularizados pela indústria cultural e meios de comunicação de massa para disseminação junto ao maior público possível; indústria cultural **2** *pejorativo* conjunto de atitudes, linguagens, conhecimentos e costumes assim induzidos, que tendem frequentemente à estereotipagem e à simplificação e buscam satisfazer indiretamente interesses de determinados grupos

sociais; indústria cultural • **cultura erudita** conjunto de conhecimentos acumulados e socialmente valorizados que constituem patrimônio da sociedade (HOUAISS, 2001, p. 888. Grifo meu).

A cultura de massa é descrita como pejorativa, ou seja: aquele que for identificado como agente dessa cultura, não estará constituindo um patrimônio avaliado positivamente pela/para a sociedade. A cultura erudita, por outro lado, tem um prestígio social elevado, mesmo tacitamente estando ausente das massas. Esse fator acaba por estruturá-la enquanto lastro de conhecimento que adentra os muros da escola e, assim, constitui um ideal de experiências científicas e artísticas que toda uma comunidade deveria conhecer, quiçá se apropriar. Tal premissa é exposta por João Barroso ao ligar a Cultura Escolar à perspectiva da abordagem teórica funcionalista:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens (BARROSO, 2012, s/p.).

Barroso aponta que a cultura, enquanto correlato de educação, simplifica a função da escola a uma mera transmissora de preceitos valorizados pela classe dominante. O pesquisador português, ao usar o termo “aculturação”, corrobora o caráter segregador que essa cultura tem ao incidir sobre os(as) discentes no espaço escolar: afinal, eles estariam recebendo o cabedal pertencente a outro grupo, o que implica, mesmo que tacitamente, a não validade da sua própria cultura. Assim, pode-se inferir que a abordagem funcionalista de Cultura Escolar, como exposto por Barroso, não considera positivamente as diferenças culturais existentes nas instituições educativas, além de não ponderar que esse próprio lócus é também produtor de práticas sociais próprias, portanto, também agente cultural. Sobre essa construção de uma cultura específica no espaço escolar, João Barroso aponta a perspectiva estruturalista, na qual “a ‘cultura escolar’ é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc” (BARROSO, 2012, s/p.). Para Barroso, o espaço escolar se configura como uma unidade relacionada a elementos específicos, artífices, tradicionalmente, do trabalho pedagógico.

A Cultura Escolar, portanto, de acordo com as definições expostas por Barroso, se refere, sobretudo, a estruturação específica do trabalho pedagógico nessas instituições educativas. A escola, nesse sentido, a partir dos seus elementos particulares, constrói hábitos,

comportamentos e estratégias pertencentes apenas ao universo escolar – como, por exemplo, o horário de entrada e de saída regulada por sinos ou sirenes, o diário de classe, o boletim escolar, a merenda, dentre outras peculiaridades –, como assevera Viñao Frago:

Conceito de cultura escolar como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas, - formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos - sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras do jogo que não são questionadas e que fornecem estratégias de integração em tais instituições, de interação e de realização, especialmente na sala de aula, das tarefas diárias que se esperam de cada uma, bem como de enfrentar as exigências e limitações que tais tarefas implicam ou carregam. As suas características são a continuidade e persistência ao longo do tempo, a sua institucionalização, e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos, por exemplo, as disciplinas escolares que fazem dela uma cultura independente (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3, apud FARIA FILHO et al, 2000, p. 148-149)<sup>10</sup>.

Essa estruturação, por outro lado, está intimamente ligada tanto aos preceitos legais como, principalmente, à forma como a comunidade escolar recebe essas determinações e normas e, assim, as executa. Não é plausível, portanto, admitir que em uma rede de ensino, seja pública ou privada, todas as escolas sejam iguais, mesmo que contenham elementos interseccionais que atravessam tanto o tempo, como o espaço ou mesmo a classe social – a disposição das cadeiras, a distribuição dos alunos em salas de aula, a fragmentação do tempo de aula.

Jean-Claude Forquin (1993) aponta que a Cultura Escolar “apresenta-se como uma *cultura segunda* com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática” (FORQUIN, 1993, p. 33. Grifos do autor). Uma organização pedagógica, calcada no que João Barroso (2012, s/p.) denominou de “princípio da homogeneidade” pelo fato de constituir-se a partir dos programas e documentos oficiais que normatizam tanto o espaço, o tempo, quanto conteúdos que são direcionados ao ensino/aprendizagem, instrumentalizam o uso dessa cultura primeira no espaço escolar como a legítima, passando a configurá-la como o cerne do trabalho pedagógico em uma relação simbiótica entre a estruturação deste com a cultura que é

---

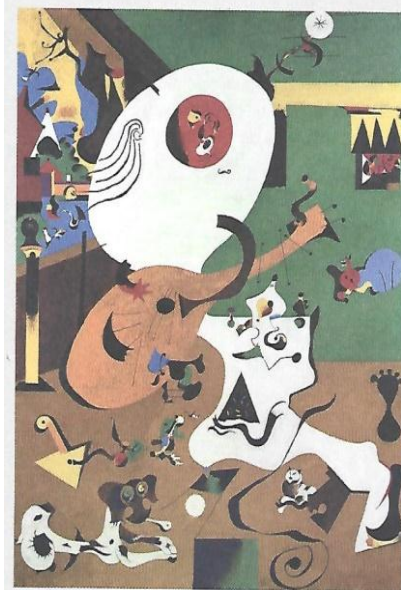
<sup>10</sup> “Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos —por exemplo, las disciplinas escolares - que la configuran como tal cultura independiente” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3). A tradução é de minha autoria.

transposta para as instituições educativas. Cabe ressaltar que a principal mídia de veiculação dessa cultura é, sem sombra de dúvida, o livro didático, como já afirmamos.

Kazumi Munakata corrobora a ideia de que a Cultura Escolar está para além dos saberes prescritivos dos programas e manuais, e que a escola não se limita em reproduzir a cultura externa às instituições educativas, mas (re)elabora culturas e práticas específicas, além de “apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola” (MUNAKATA, 2016, p. 122). Para o educador, o livro didático é um objeto que se justifica na e pela escola e, dessa forma, se materializa enquanto um dos componentes da Cultura Escolar, de tal modo que acaba por transcrever “o que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123). Trata-se de um livro específico que mesmo podendo estar em outros lugares, seu destino é o espaço escolar e é produzido para atender às exigências desse mercado. Essa ideia é corroborada por Célia Cristina de Figueiredo Cassiano: “a produção e comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculados aos objetivos econômicos dos editores” (CASSIANO, 2013, p. 35). Há, segundo a pesquisadora, uma secundarização dos aspectos culturais e educativos, uma vez que os editores se voltam para ações que atendam a fins mercadológicos e que de alguma maneira acabam por consolidar saberes, formalizando-os.

Por outro lado, é mister considerar que o livro didático dialoga com a realidade, com as questões sociais, especialmente no que tange aos direitos das crianças e dos(as) adolescentes.

Tal prática centra-se nas concepções de Cultura e de Cultura Escolar expostas por João Barroso (2012): a primeira se deve ao fato de não investigar se as culturas presentes em cada instituição educativa que recebe esse material estará, de fato, presente no livro didático. Caso assim fosse estruturado, essa obra deveria ter um caráter muito mais elipsado, aberto as contribuições dos(as) docentes e dos(as) discentes. A segunda fica ainda mais evidente, uma vez que o livro didático está meramente disposto nos corredores, em salas de aula ou em sala de leitura, como um instrumento qualquer da escola, sujeito a uma transformação para um mero objeto que regula as práticas pedagógicas. Esse duplo aspecto pode ser visto no exemplo abaixo:



MIRÓ, Joan. Interior holandês I, 1928.



MIRÓ, Joan. O ouro do azul, 1967.

#### Joan Miró 1893-1983

Artista catalão, nascido em Barcelona. Foi pintor, ceramista, gravurista. Sua obra está ligada ao Surrealismo.

**Surrealismo:** movimento artístico do século XX que pretendia, segundo André Breton, “resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma suprarrealidade”.

### ◆ Em tom de conversa

Seguindo as orientações do(a) professor(a), exponha para seus colegas as impressões que as pinturas lhe causaram. Eis um pequeno roteiro para organizar a conversa:

- Você gostou das pinturas? De qual mais gostou? De qual gostou menos? Por quê?
- Que relação se percebe entre **O tocador de alaúde**, pintada por Sorgh no século XVII, e **Interior holandês I**, pintada por Miró no século XX? Ajude seus colegas a encontrar detalhes semelhantes nas duas obras.
- Observando as duas primeiras pinturas, qual delas lhe parece mais fiel à realidade representada e qual mais a “distorce”? E a terceira, o que ela representa?
- Para muitas pessoas, o principal valor artístico de uma obra de arte reside na fidelidade da representação, ou seja, na grande semelhança entre ela e a realidade retratada.

Você concorda com esse critério de julgamento das obras de arte? Por quê?

#### PARA VER NA REDE

Para conhecer outras obras de Sorgh e Miró, visite os sites:

##### Obras de Sorgh

• Disponível em: <<http://tub.im/3udeam>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

##### Obras de Miró

• Disponível em: <<http://tub.im/is36xf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.  
 • Disponível em: <<http://tub.im/fpwk2z>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

(AMARAL et al, 2016, p. 12, v. 1).

Observa-se como ocorre essa junção entre Cultura e Cultura Escolar, como proposto por Barroso (2012), a partir da exposição de duas telas de Joan Miró, espanhol expoente do surrealismo. Em tom de conversa, mas sob as orientações do(a) docente, os(as) discentes explanariam suas impressões. A aparente espontaneidade que há devido ao termo “conversa” é solapada quando é proposto até um roteiro para o diálogo. Soma-se a isso a completa dissociação entre possíveis elementos da cultura do(as) discentes – quadrinhos, animes, mangás, grafites, dentre outras produções das artes gráficas, da fotografia e/ou da pintura – com os trabalhos de Miró. Assim, pode-se considerar que em **Novas Palavras**, não apenas

pelo exemplo visto, mas por uma ação recorrente ao longo dos três volumes, a ideia de cultura é colocada muito mais como uma espécie de apanágio que as classes dominantes cedem aos presentes na escola, em uma ação excludente e pouco democrática. Além disso, tal cessão ocorreria através de uma estreita supervisão do(a) docente para que o objetivo dessa transferência fosse, efetivamente, realizada.

Cultura de Escola, por seu turno, implicaria, tomando as considerações de João Barroso (2012), uma possibilidade de uma prática mais voltada para uma interculturalidade crítica por se configurar como os elementos presentes na instituição educativa se estruturariam para expressar sua própria identidade enquanto um coletivo. Logo, a maneira que cada escola lida com esses elementos estaria para uma perspectiva interacionista e democrática. Para Jean-Claude Forquin (1993), se trata de um mundo culturalmente estruturado nas/pelas relações sociais empreendidas no espaço escolar, “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 16). Assim, cada escola com seus agentes, com suas práticas, com suas experiências constituiriam a Cultura de Escola com “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Dessa forma a perspectiva interacionista de Cultura de Escola – como abordada por Barroso e corroborada por Forquin – ultrapassa a ideia de uma instituição educativa que se restrinja a reprodução e transmissão de saberes. Essa não restrição à cultura dominante e falsamente una se deve a um movimento dialógico entre tradições e saberes socialmente prestigiados e sua recepção/interação com as culturas existentes no espaço da escola. Não há, portanto, uma homogeneização, mas sim uma relação dialógica com um conhecimento socialmente imposto e com os saberes dos indivíduos e das suas comunidades. Essa perspectiva pode ser entrevista dentro do que assevera Forquin:

A educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da *bricolage* (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 15. Grifos do autor).

Analisando mais sistematicamente a proposição de Forquin, percebemos que inexistente o caráter homogêneo dentro da própria cultura que socialmente é mais prestigiada, uma vez que essa é composta de múltiplas formas, por sujeitos distantes temporalmente e em sociedades diversas, com costumes, tradições e línguas diferentes. Esse arcabouço, por si já múltiplo, ao ser eleito como o socialmente mais prestigiado, também terá nas instituições educativas profundas transformações advindas da relação com as culturas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Assim, a ideia de bricolage passa também a fazer sentido ao pensarmos as transformações dessa cultura eleita por uma classe dominante, como também da forma que os sujeitos na escola se relacionam com ela. Essa intensa transformação resulta na Cultura de Escola, ou seja, como cada comunidade, a partir das suas especificidades, constrói sua relação com essa cultura dominante e com o mundo de uma forma geral.

Dentro desse contexto, o livro didático pode ser considerado uma metonímia dessa relação. Nele encontramos a cultura socialmente dominante, porém também deveríamos encontrar um respeito às outras culturas que acabam por dar um novo significado a primeira. Assim, uma análise mais pormenorizada desse objeto implica debater a estruturação de uma Cultura de Escola, na qual o livro didático seja um importante instrumento, como todos os demais componentes pedagógicos, em consonância com a multiplicidade cultural existente em cada instituição de ensino.

## 2. A IDENTIDADE CULTURAL E A INTERCULTURALIDADE EM NOVAS PALAVRAS

Mary Ann Evans foi uma escritora inglesa do século XIX. Adotando um pseudônimo masculino - George Eliot -, suas poesias, críticas e romances dialogam de forma estreita com a sociedade do seu tempo. À parte dessa produção, a autora tem uma citação específica, pertinente para esta dissertação sobre livro didático: “a arte é a coisa mais próxima da vida: é um modo de aumentar a experiência e ampliar nosso contato com os semelhantes para além de nosso destino pessoal” (ELIOT apud WOOD, 2017, p. 07). Assim sendo, tanto as questões culturais como as educacionais - sobretudo as representações da escola - são ampliadas pela literatura, em particular, e pela arte, em geral.

Na literatura brasileira, a questão cultural é abordada desde o intercuro entre colonizador e silvícola ou ainda entre o europeu e o africano escravizado; a escolar está presente, por exemplo, no conhecido “Conto de escola”, de Machado de Assis. Na primeira, há uma discussão esteticamente elaborada, independente da perspectiva adotada artisticamente, entre determinada posição política e o choque de culturas - como em **Iracema**, de José de Alencar, em que Martim, ao relacionar-se com a protagonista, se torna pai do primeiro cearense, ou em “Maria Caboré”, conto do contemporâneo Ronaldo Correia de Brito, em que a personagem título da narrativa sonha em retornar à ancestral monarquia de seus antecedentes, fugindo das atrocidades que permanece sobre os afrodescendentes no país.

Já a segunda, em geral, é retratada com o viés autoritário, como no citado conto de Machado de Assis, em que Pilar, adolescente que é castigado pelo docente e, no dia seguinte, decide não retornar à instituição. Predomina uma representação - frisa-se que de forma geral - sem um aspecto democrático, participativo, cooperativo. Essa tendência, por outro lado, não implica a desconsideração da escola como um espaço de realização de uma nova existência. Isso se verifica, por exemplo, no poema “Canção do sal”, de Milton Nascimento, em que o eu-lírico deseja que seu filho não tenha sua profissão para ter uma vida melhor: “Filho vir da escola/ Problema maior é o de estudar/ Que é pra não ter meu trabalho/ E vida de gente levar” (NASCIMENTO, 1966)<sup>11</sup>.

Assim sendo, tomando as palavras de Eliot, há uma maximização das nossas experiências tanto em relação à problemática junção de culturas distintas como também da

---

<sup>11</sup> Disponível em <https://pceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/Can%c3%a7%c3%a3o-do-Sal-Cais.pdf>. Acesso em 12 abr. 2022.

representação da escola. Se o pêndulo pode ora buscar um projeto de constituição de nação, como é o caso de Alencar, também é possível a existência de narrativas como a de Brito. Por outro lado, a escola ora pode ser vista como um sonho a ser alcançado, ora como um espaço de exclusão. Não há, assim, em geral, uma abertura as diferentes culturas nesse espaço, privilegiando uma visão orgânica e ao mesmo tempo inclusiva.

O presente capítulo aborda justamente a questão das identidades culturais e sua fluidez na contemporaneidade, considerando que a interculturalidade crítica, ou seja, uma aproximação horizontalizada, cooperativa e solidária entre as diferentes culturas no espaço escolar poderia constituir um novo modelo de sociedade e da própria escola, ressoando, assim, também no campo artístico.

## **2.1 A identidade cultural na pós-modernidade e a educação: breves reflexões.**

Em 1992, ao publicar **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Stuart Hall já era um pesquisador extremamente conceituado internacionalmente. Um dos fundadores dos Estudos Culturais, Hall radicou-se na Inglaterra antes dos vinte anos de idade, em 1951, ainda como estudante, e lá permaneceu até a sua morte em 2014. Imigrante de uma colônia - a Jamaica apenas se tornaria independente da Grã-Bretanha em 1962 - na metrópole, a hibridização de culturas e o questionamento ao cânone literário e artístico sempre estiveram em seus interesses de pesquisa e progressivamente ganharam proeminência no debate dos países anglófonos.

A densa formação, aliada a uma perspectiva cultural tão particular, permitiu a Hall analisar com uma certa propriedade tanto a questão das diásporas de marginalizados para os centros econômicos, como, principalmente, enfrentar as questões advindas dos choques de cultura existentes em um panorama cada vez mais complexo da globalização. Em **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** o autor endossa as transformações que acabaram por fragmentar e desmanchar as aparentemente sólidas correntes de identidades culturais como classe, nacionalidade, raça e gênero que se apresentavam. Já no primeiro parágrafo do livro, de forma bastante assertiva, afirma o sociólogo: “Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 07). Isso não significa dizer que há um processo de aculturação – sociologicamente impossível, pois nós, seres humanos, produzimos cultura ao nos relacionarmos com o mundo –, mas sim um deslocamento dos significados

atribuídos às identidades culturais, “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2011, p. 07).

Essas transformações, para Hall (2011), abalaram não apenas as instituições sociais, mas também perturbaram os próprios indivíduos que se viram, progressivamente, sem uma identidade(s) pessoal(is) cristalizada(s). Assim, ocorre o que o autor chama de deslocamento ou descentração da identidade cultural do sujeito, modificando substancialmente o mundo social, o cultural e, sobretudo, o pessoal.

Logo no primeiro capítulo, Hall expõe teorias que asseveram as transformações sofridas pelo caráter acabado das identidades culturais provenientes de concepções cartesianas do Iluminismo sobre o sujeito. Passando por Marx, Freud, Saussure, Foucault e Lacan, além de considerar as profundas reivindicações dos movimentos feministas, afirma o sociólogo jamaicano:

Neste capítulo, tentei, pois, mapear as mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Descrevi isso através de cinco descentramentos. Deixem-me lembrar outra vez que muitas pessoas não aceitam as implicações conceituais e intelectuais desses desenvolvimentos do pensamento moderno. Entretanto, poucas negariam agora seus efeitos profundamente desestabilizadores sobre as idéias da modernidade tardia e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados (HALL, 2011, p. 46).

Não possuir uma identidade fixa, como concebida no Iluminismo, não apenas expressaria a condição do homem na pós-modernidade, como anunciaria a morte do sujeito moderno. Nesse sentido, a própria ideia de identidade nacional se esvaneceria, pois não passaria de elaboração de um certo amálgama que fundiria sujeitos extremamente distintos, seja por questões de raça, classe, gênero ou qualquer outra diferença, em um projeto de nação: “Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2011, p. 49. Grifos do autor). Essa falsa unificação, dada a disparidade de seus sujeitos e comunidades constituintes, para Hall, deveria ser repensada

[...] como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a

psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas* (HALL, 2011, p. 49. Grifos do autor).

A unificação, assim, seria a expressão de uma visão que tende a marginalizar aquilo que não está no seu escopo, circunscrevendo a uma ideia de hibridização, ou seja, considerando a mistura de elementos culturais como parte de um grande corpo social que, concomitantemente estrutura e é estruturado pelos sujeitos. Essa visão está relativamente associada a uma concepção de sujeito sociológico - uma identidade que tenta equilibrar o indivíduo e o exterior -, na qual, apesar de haver uma junção entre partes distintas, o sujeito ainda teria um domínio sobre a sua identidade. As complexidades sociais e o aprofundamento das pesquisas das ciências humanas - seja pelas tradições do pensamento marxista, os estudos de Freud, as ideias de Saussure, do poder disciplinador de Foucault e, por fim, dos movimentos sociais que lutaram de forma franca por um novo espaço na arena política, com destaque para o feminismo - ressignificaram as identidades por grupos em um momento histórico consolidado pela globalização. Assim, o sujeito pós-moderno é marcado pela fluidez, pelo deslocamento e pelo descentramento.

O pensamento de Hall está, de certa maneira, em consonância com as reflexões de Homi Bhabha (2019). Em **O Local da Cultura**, o pesquisador indiano defende a perspectiva que unificar seria prescindir de uma visão mais analítica sobre as relações de poder que formam essa diferença cultural e, assim, tomar como acabada uma mistura ou mestiçagem de elementos culturais, afastando as “singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias e organizacionais básicas” (BHABHA, 2019, p. 20), consolidando a consciência dos lugares ou “entre-lugares” em que o sujeito pós-moderno construiria sua identidade.

Segundo Bhabha, “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria identidade” (BHABHA, 2019, p. 20). Assim, para o filósofo, há uma formação identitária de um sujeito plural e híbrido que ultrapassaria a ideia binária - incluído ou excluído, por exemplo -, além de transpor o “reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide da tradição” (BHABHA, 2019, p. 21). Logo, insistir na união de características tão diversas seria uma maneira de negar a realidade. Nesse sentido, o autor nos permite visibilizar a diversidade cultural para além do objeto epistemológico e empírico, pensando-a a partir da diferenciação de cultura que formaria a identidade de cada indivíduo.

Destarte, refletir sobre os sujeitos oriundos de múltiplas formas de se relacionar com o mundo, considerando a interculturalidade, reverberaria diretamente na produção e reflexão do/sobre o conhecimento, ressoando nas experiências e nas práticas sociais de cada um, dentro e fora do espaço escolar.

A escola pública brasileira pensada sob a óptica da interculturalidade crítica acirra o debate acerca das mudanças e das práticas escolares já iniciadas desde a década de 1980, seja a partir da Constituição Federal de 1988 ou mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coloca-se em evidência a partir disso a necessidade de um espaço escolar que funcione para além da aceitação do indivíduo e que promova o exercício pleno da cidadania.

Considerar as instituições de ensino como meras reprodutoras de um sistema mercadológico, de certa forma, as coloca em um cenário de competição, inserindo a pesquisa nessa mesma ótica, acentuando a precarização do trabalho docente e, por consequência, a formação discente. Porém, parece ser esse o caminho trilhado na educação brasileira ao longo da história, com a visão utilitarista e quantitativa atendendo a uma lógica de comércio, e o educador passando a não ser valorizado pela prática reflexiva e investigativa que se espera no mundo acadêmico. Admitindo que, ao objetivar “acima de tudo à profissionalização, à preparação dos indivíduos para o chamado mercado”, a educação como é praticada hoje, “limita capacidades e saberes e empobrece os horizontes culturais e humanos dos educandos, além de deixar jovens e adultos vulneráveis no mundo do trabalho”, como ressaltam Moreira Coêlho e Guimarães (2012, p. 332, respectivamente). Ocorre, portanto, um processo de reificação do próprio ser humano, tornando-o também mais uma mercadoria banal desse sistema.

Logo, conformado enquanto mercadoria, há de se ter um caráter utilitarista. Isso, por seu turno, divorcia-se da própria identidade do indivíduo, de seu processo de formação, de sua possibilidade de intervenção crítica no mundo, não exercendo, portanto, de forma plena a sua cidadania. Assim, diferente do que ocorre, não caberia às instituições de ensino “[...] formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivemos, pois o indivíduo adaptado não é um ser autônomo, sujeito, mas elemento ou peça de uma grande engrenagem” (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 332). A educação deveria, nesse sentido, caminhar no sentido diametralmente oposto - o que é previsto inclusive nos textos legais, como, por exemplo, no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, aqui já citado. As instituições de ensino superior, em seus cursos de licenciatura, privilegiando a construção e aplicação de políticas e projetos pedagógicos ligados diretamente ao processo de ensino/aprendizagem, que tenha como

reconhecimento e valorização das diversidades culturais, contribuirão decisivamente para a formação docente e social de cada indivíduo. Para que isso ocorra, é necessária a oferta de uma educação de qualidade, sempre voltada para uma sociedade mais justa, que verdadeiramente não segregue, mas sim inclua, que respeite as questões de etnia, de credo, de condição social, de gênero e de orientação sexual, enfim, de todo um painel cultural de seus integrantes.

A promoção, a valorização e o reconhecimento das diversidades culturais na formação docente, portanto, não implicaria apenas o respeito às premissas legais, mas também colocaria em perspectiva a constituição e estruturação dessa própria formação. Exercer a profissão de professor de Português, nesse cenário, ultrapassaria as meras questões de inserção no mundo do trabalho e contemplaria, de fato, o exercício pleno da cidadania. Logo, as prescrições da gramática normativa estariam relacionadas à linguagem cotidiana dos sujeitos: o falante/escritor usaria a língua para construir sua relação com o mundo a partir da fluidez da(s) identidade(s) cultural(is), não para diferenciar abstrações prescritivas, consideradas como ideais por um grupo que inferioriza outros indivíduos; dentro do ensino de Literatura, não apenas o cânone teria espaço, mas também as produções literárias e artísticas de grupos marginalizados, principalmente as autorrepresentações, nos mais diversos gêneros literários.

Portanto, a formação desse docente deve buscar a compreensão da complexidade do mundo, das coisas e dos homens, não apenas um conteúdo instrumentalizado que desconsidere as diversidades culturais desses futuros professores e professoras. Não ponderar essa pluralidade implica limitar essas compreensões, homogeneizando e simplificando as relações sociais e mantendo subalternos os marginalizados.

## **2.2 Diálogos entre a interculturalidade e a escola**

O debate sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade crítica apresenta uma crescente nas últimas décadas, seja pelos atores políticos que reivindicam um justo espaço no cenário social ou mesmo pela multiplicidade e fragmentação que as representações culturais passaram a exibir no período, como apontado por Hall (2011) e Bhabha (2019). Uma das pesquisas mais relevantes dessa discussão é realizada por Vera Maria Candau. Atuando na Coordenação do Grupo de Pesquisa do CNPq, seus estudos abrangem a participação na política, educação e culturas. Sobre suas investigações, a educadora reconhece:

Em diferentes trabalhos que realizei nos últimos anos tenho procurado me aprofundar nas relações entre diversidade cultural e processos educativos em diferentes âmbitos da educação formal e não formal, tanto do ponto de vista teórico como de suas implicações nas práticas pedagógicas (CANDAU, 2014, p. 23).

É, nesse ato de aprofundamento, que a pesquisadora ressalta a educação intercultural como uma forma de constituir o respeito e a dignidade entre as pessoas. Ela considera um desafio tratar a educação em uma perspectiva intercultural crítica, pois ainda há uma visão reducionista e até mesmo simplista sobre as discussões acerca das relações interculturais. Diante do sentido polissêmico que o termo interculturalidade carrega, percebe-se mais uma promoção da diversidade cultural tanto nas mídias apresentadas quanto em alguns movimentos sociais (CANDAU, 2019, p. 276). O não reconhecimento da complexidade do sentido, por essas partes, instaura um certo modismo acerca da palavra e das suas implicações críticas, políticas, construtivas e transformadoras que a perspectiva intercultural promove. Para a educadora, apenas mencionar abstratamente a existência da interculturalidade não é trabalhar efetivamente as diversidades culturais que formam o grande painel das identidades no Brasil (CANDAU, 2012a, p. 24-25). Destarte, para Candau, a interculturalidade crítica, de fato,

fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima e estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (CANDAU, 2019, p. 280).

Não basta, portanto, mencionar a interculturalidade crítica, sob-risco de assim procedendo, recair em um multiculturalismo assimilacionista, apontada por Vera Maria Candau (2012a) como uma abordagem que afirma a existência de uma sociedade multicultural que não oferta “igualdade de oportunidade para todos/as” (CANDAU, 2012a, p. 20). Essa perspectiva se refere a grupos socialmente marginalizados e que acabam sendo integrados a uma sociedade monocultural, aderindo aos “valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2012a, p. 21). Além disso, se tornam espectadores e não agentes efetivos do processo de ensino/aprendizagem. Há, também, uma política educacional que promove sim a integração e todos são, de certa maneira, convidados a participar; no entanto o caráter homogeneizador que se instaura na cultura escolar, seja através do engessamento curricular ou mesmo na organização do espaço como um todo, privilegia a manutenção de uma identidade fixa, imutável e não pluralizada do indivíduo.

Outra faceta do debate sobre a compreensão da interculturalidade crítica está na abordagem multiculturalista diferencialista ou monoculturalismo plural. Para Candau (2012a), essa prática compreende o sentido da tendência assimilacionista como construtora de uma negação ou mesmo de uma forma de silenciamento das diferenças. Embora a educadora ressalte a perspectiva diferencialista como aquela que reconhece as diferenças e que garante “a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto”, caracteriza-a como “estática” e “essencialista” (CANDAU, 2012a, p. 21, respectivamente). Segundo a pesquisadora, com essa abordagem, os grupos socialmente marginalizados passaram a ter acesso a mais direitos econômicos e sociais, porém ainda inseridos em uma comunidade culturalmente homogênea e que “na prática em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais” (CANDAU, 2012a, p. 22). Além disso, para a pesquisadora, não se trata de semanticamente atribuir à igualdade e à diferença a ideia de oposição, mas sim entendê-las de uma forma que não seria possível resgatar a primeira sem falar na segunda e tampouco sem pensar que a desigualdade, o preconceito e a discriminação alavancam os processos de “padronização, produção em série e uniformização” (CANDAU, 2012b, p. 27). Candau assume o viés de uma educação alicerçada na perspectiva da interculturalidade crítica pelo fato de considerar uma concepção que visa romper com uma ideia essencialista e estática das identidades culturais. Além de compreender as culturas em um processo histórico e dinâmico, a pedagoga compartilha a visão de que as identidades são abertas e construídas em um movimento contínuo “de elaboração, de desconstrução e reconstrução” (CANDAU, 2019, p. 277).

Pode-se apontar uma certa consonância da compreensão dos processos culturais de Candau com as considerações de Home Bhabha em **O Local da Cultura**. Para o sociólogo, “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma *negociação complexa*, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2019, p. 21. Grifo meu). Há entre os sujeitos pós-modernos, uma interpenetração de culturas e, dessa maneira, torna-se não produtora que esses sejam representados por outras classes ou projetos que, na prática, acabariam por formatá-los em um local de cultura no qual deveriam corresponder a um projeto hegemônico de poder. Não haveria, nesse sentido, legitimação de uma certa benevolência de um sujeito político que “concedesse” voz ou participação política, mas sim um processo de autogestão que disputasse com os demais projetos econômicos os espaços decisórios de poder. Para Candau, essa autogestão se constrói a partir de uma conscientização “dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais” (CANDAU, 2019, p. 277),

não se tratando, segundo a educadora, de relações utópicas e menos ainda romantizadas, mas sim que estão historicamente consolidadas em uma ideia de hierarquia, preconceito, discriminação e subalternização de determinados grupos sociais (CANDAUI, 2019, p. 278). Uma educação que verse pela interculturalidade crítica busca a promoção de uma interpenetração cultural, uma vez que a diferença não é vista como obstáculo, mas sim como

[...] riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potenciá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo, [assim] não poderemos ser atores de processos de educação intercultural assinalada. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva (CANDAUI, 2019, p. 279).

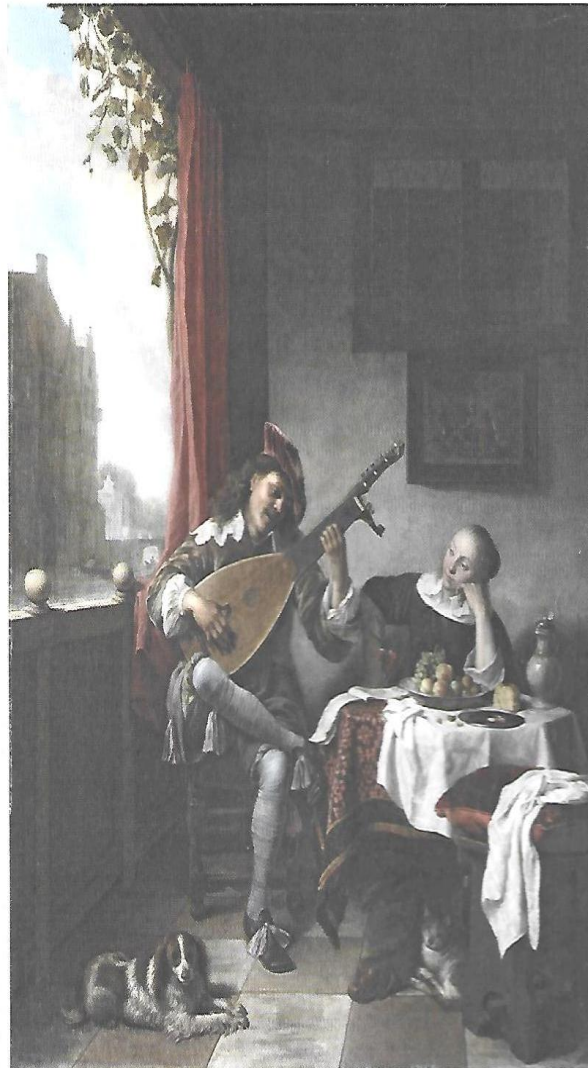
Assim sendo, a autorrepresentação é a consolidação dessas diversidades não apenas nas câmaras legislativas no país a fora, mas também nas produções artísticas – dentre elas a literatura – e na própria construção da linguagem que esses grupos se valem e que são, sistematicamente, excluídas do livro didático de Português – quando não expostos como exemplos do que não deve ser expresso como discurso.

A ausência das autorrepresentações em **Novas Palavras** perpassa todos os volumes da coleção, visto que há uma proposta de ensino de gramática normativa que solapa as variedades da língua em prol de uma classificação morfossintática, desvinculando, por completo, o uso da língua portuguesa pelas comunidades a partir das suas identidades culturais. A recorrente proposta homogeneizadora ocorre também na área dedicada aos estudos literários, denominado apenas de literatura, assim como nas produções de texto. No Volume I, capítulo I, destinado aos alunos da 1ª série do ensino médio, há a seguinte comando para leitura e realização da atividade na seção sumarizada “Literatura”:

Iniciamos agora o curso de literatura, que se desenvolverá nos próximos anos. Será um curso diferente.

Afinal, seu objeto é uma arte — a arte da palavra. Todas as informações e explicações que ele lhe fornecer serão importantes, mas o mais importante mesmo, o essencial, é que você desenvolva sua sensibilidade e sua capacidade de observação e de leitura.

Neste capítulo, discutiremos um pouco sobre o que é arte e o que é literatura. Por isso, apresentamos, para primeira “leitura” (com aspas, dando à palavra o significado amplo de “interpretação” de qualquer realidade, não apenas de decodificação do texto escrito), a reprodução de três pinturas: uma de um pintor holandês do século XVII, e duas de um consagrado artista catalão do século XX.

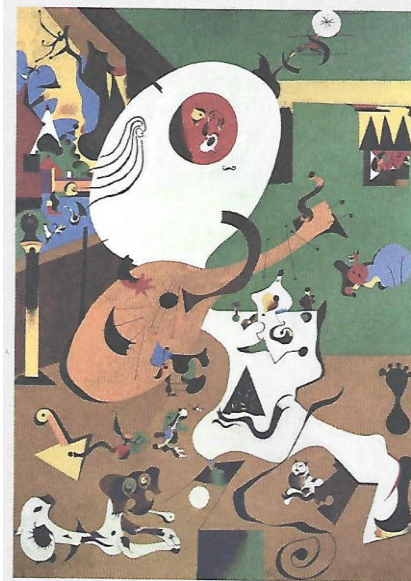


SORGH, H. M. O tocador de alaúde, 1661.

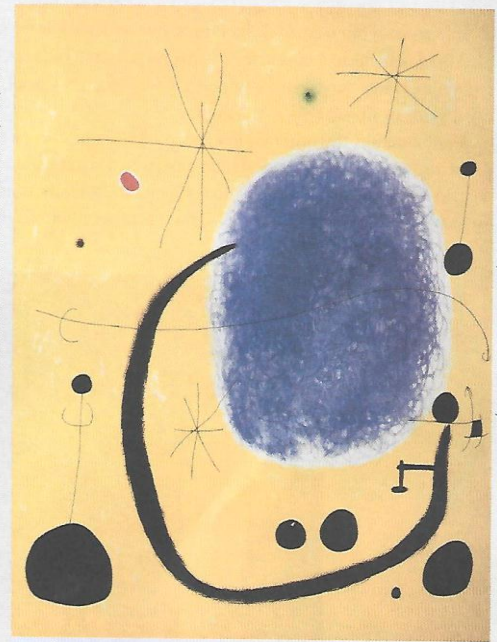
#### Hendrick Martensz Sorgh (1610-1670)

Pintor holandês do século XVII, nascido em Roterdã, especializado em representações de cenas de interior, da vida doméstica, marinhas, históricas e retratos.

(AMARAL et al, 2016, p. 11, v. 1).



MIRÓ, Joan. Interior holandês I, 1928.



MIRÓ, Joan. O ouro do azul, 1967.

#### Joan Miró 1893-1983

Artista catalão, nascido em Barcelona. Foi pintor, ceramista, gravurista. Sua obra está ligada ao Surrealismo.

**Surrealismo:** movimento artístico do século XX que pretendia, segundo André Breton, “resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma suprarrealidade”.

### ◆ Em tom de conversa

Seguindo as orientações do(a) professor(a), exponha para seus colegas as impressões que as pinturas lhe causaram. Eis um pequeno roteiro para organizar a conversa:

- Você gostou das pinturas? De qual mais gostou? De qual gostou menos? Por quê?
- Que relação se percebe entre **O tocador de alaúde**, pintada por Sorgh no século XVII, e **Interior holandês I**, pintada por Miró no século XX? Ajude seus colegas a encontrar detalhes semelhantes nas duas obras.
- Observando as duas primeiras pinturas, qual delas lhe parece mais fiel à realidade representada e qual mais a “distorce”? E a terceira, o que ela representa?
- Para muitas pessoas, o principal valor artístico de uma obra de arte reside na fidelidade da representação, ou seja, na grande semelhança entre ela e a realidade retratada.

Você concorda com esse critério de julgamento das obras de arte? Por quê?

#### PARA VER NA REDE

Para conhecer outras obras de Sorgh e Miró, visite os sites:

##### Obras de Sorgh

• Disponível em: <<http://tub.im/3udeam>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

##### Obras de Miró

• Disponível em: <<http://tub.im/is36xf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

• Disponível em: <<http://tub.im/tpwk2z>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

(AMARAL et al, 2016, p. 12, v. 1).

Embora os autores se comprometam, inicialmente, a fornecer aos estudantes um curso de literatura “diferente”, e que, além disso, será uma introdução ao objeto de estudo literário que subsidiará as séries seguintes, nota-se que ainda se mantém uma unificação do conteúdo apresentado. Percebe-se que pressupõem atingir um(uma) leitor(a) com características ainda uniformes e permanentes e não com identidades culturais fragmentadas, formadas e transformadas “continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13). Propõem uma discussão, porém buscam uma simplória definição do que é literatura, a conceituando

genericamente como “arte da palavra”, o que induz o(a) aluno(a) a uma resposta automática e sem reflexão quando indagado sobre o sentido do vocábulo. Resgatam imagens expressas nas pinturas do século XVII e de “um consagrado artista do século XX”, com um roteiro já pronto, o que já inibe uma possível discussão, como já vimos. Há, na verdade, um cumprimento protocolar da atividade destinada ao público da primeira série, uma abordagem prescritiva muito bem marcada no que Vera Candau (2012a) caracteriza como multiculturalismo assimilacionista, uma vez que insere grupos diversos, com identidades culturais intercambiáveis, em um processo de ensino-aprendizagem calcado na cultura hegemônica. Para a educadora, são nessas circunstâncias que percebemos a necessidade de uma didática que, através do(a) docente, assuma um caráter reflexivo, pois o(a) aluno(a) não se vê autorrepresentado nos textos selecionados para essa atividade. Não há um diálogo com outras formas de expressões culturais que identifiquem a “complexidade, pluralidade e multidimensionalidade” que o sujeito pós-moderno – receptor direto desse compêndio – se vê representado cultural e socialmente. Cabe, novamente, ao docente uma intervenção que vise “construir respostas significativas aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam” (CANDAU, 2020, p. 35, respectivamente).

Outro exemplo, no capítulo 2, no volume 2 da mesma coleção, os autores de **Novas Palavras** resumizam o conhecimento através da obra didática:

#### RESUMINDO O QUE VOCÊ ESTUDOU

Neste capítulo, estudamos o Renascimento e Camões, um dos autores mais importantes da literatura em língua portuguesa.

- O Renascimento foi um movimento cultural amplo, que se iniciou na Itália no século XIV e se difundiu em Portugal no século XVI.
- No Renascimento há várias tendências. A mais conhecida é o **Classicismo**, caracterizado pela imitação dos autores gregos e latinos, pelo ideal de perfeição formal, pela formulação de regras e pela busca de um equilíbrio entre razão e emoção. No **Maneirismo** já se quebra esse pretendido equilíbrio e se prenuncia a escola seguinte, o Barroco.
- Interpretamos um poema do iniciador do Renascimento em Portugal, Francisco Sá de Miranda. Sua atualidade evidenciou-se na comparação com um poema de Mário de Sá-Carneiro, poeta do Modernismo.
- O principal autor renascentista português é Luís Vaz de Camões, também considerado um dos maiores poetas da literatura em língua portuguesa.
- Além de obras dramáticas, de menor importância, Camões escreveu:
  - poesia lírica — reunida no livro **Rimas** —, composta em medida velha (versos redondilhos, de 5 e de 7 sílabas) e em medida nova (versos decassílabos).
  - poesia épica — o poema épico **Os Lusíadas**, que exalta os grandes feitos do povo português e narra a viagem de Vasco da Gama às Índias, é escrito em versos decassílabos predominantemente heroicos (acentos na 6ª e 10ª sílabas), reunidos em estrofes em oitava-rima (8 versos). Os principais episódios do poema, que possui 10 cantos, são a história trágica de Inês de Castro, o discurso do Velho do Restelo no momento da partida, o diálogo entre Vasco da Gama e o gigante Adamastor na passagem pelo Cabo das Tormentas, e a estadia dos navegantes na Ilha dos Amores como prêmio pelo sucesso da viagem.

(AMARAL et al, 2016, p. 46, v. 2).

Uniformemente, em quase todos os capítulos seccionados para estruturar a coleção em análise, há um *box* que presume resumir conhecimentos que abrange diversos fatores contextuais, desconsiderando não somente o público a que se destina o volume, como também o conteúdo para a referida série. Percebe-se que, na subárea estruturada pelos autores do livro didático, há um caráter essencialmente histórico prescindindo os diversos grupos que secularmente foram aliados dos espaços decisórios de poder. Privilegiam os resumos e a exposição das características de obras literárias; frisam o processo automatizado de ensino-aprendizagem e nem sequer efetivamente discutem ou problematizam a estruturação do texto literário e a sua configuração enquanto valor e constituidor das identidades culturais.

Um exemplo que também merece destaque é o sumário dedicado ao volume 1, da primeira série, da coleção **Novas Palavras**. Esse, dedicado, novamente, aos estudos de literatura:

#### Capítulo 5 A poesia lírica 68

Primeira leitura	
Todas as cartas de amor são..., de Alvaro de Campos	69
A poesia lírica	70
Leitura	
Cidadezinha qualquer, de Carlos Drummond de Andrade	71
A lírica amorosa	72
Leitura	
Cantiga de amigo, de Martin Codax	73
E mais...	74
Leitura	
Cantiga sua partindo-se, de João Ruíz de Castelo Branco	75
Leitura de imagem	
Um exemplo de pintura renascentista	77
A primavera, de Sandro Botticelli	77
Leitura	
Soneto, de Luís de Camões	78
Leitura	
Soneto, de Álvares de Azevedo	79
Leitura	
Artes de amar, de Antonio Carlos Secchin	80
Resumindo o que você estudou	81
Atividades	81

#### Capítulo 6 A crônica 84

Primeira leitura	
A moça rica, de Rubem Braga	85
Leitura	
Para Maria da Graça, de Paulo Mendes Campos	89
E mais...	92
Resumindo o que você estudou	93
Atividades	93

#### Capítulo 7 O conto 98

Primeira leitura	
Carolina, de Edgard Telles Ribeiro	99
E mais...	101
Leitura	
Felicidade clandestina, de Clarice Lispector	101
E mais...	104
Leitura	
A armadilha, de Murilo Rubião	105
Resumindo o que você estudou	108
Atividades	108

#### Capítulo 8 O teatro 111

Primeira leitura	
Todo o Mundo e Ninguém, de Gil Vicente	112
Leitura de imagem	
Hieronymus Bosch, um pintor contemporâneo de Gil Vicente	115
O carro de feno, de Hieronymus Bosch	115

#### O iniciador do teatro em língua portuguesa 116

Características do teatro de Gil Vicente	116
Características estéticas do teatro popular	116

#### Leitura

Auto da barca do Inferno (Quadro: o Fidalgo), de Gil Vicente	117
--	-----

#### Outro momento seminal: o teatro de Martins Pena 120

Leitura	
O noviço (fragmento), de Martins Pena	120

#### A renovação do teatro popular no século XX 123

Leitura	
Auto da Compadecida (fragmento do ato I), de Ariano Suassuna	123

E mais... 126

Resumindo o que você estudou 127

Atividades 127



(AMARAL et al, 2016, p. 5, v. 1).

Percebe-se que, do capítulo 5 ao 8, os autores procuraram de forma ampla e geral explicar o máximo possível a história da literatura, e, novamente, não apresentaram uma correlação aos fenômenos estéticos literários do nosso tempo histórico. Presumindo destinar a referida coleção a uma comunidade uniformemente consolidada, estável e unificada, os autores de **Novas Palavras**, ratificam características que para Stuart Hall são fantasiosas, pois “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2011, p. 13). Sem pensar uma forma de problematizar o conteúdo, bem como a diversidade cultural apresentada nas obras elencadas, houve apenas uma seleção de diversos gêneros textuais, passando pela poesia lírica, dando destaque a Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Álvares de Azevedo; a crônica de Rubem Alves; o conto de Edgard Telles Ribeiro, Clarice Lispector e Murilo Rubião; o teatro de Gil Vicente, chegando a Martins Pena e Ariano Suassuna. Não objetivaram escrutinar a composição desses textos, restringiram-se aos caracteres das escolas literárias o que, nesse caso, configura o texto como pretexto para o ensino de literatura, se distanciando dos preceitos legais que primam pela formação de leitores.

Outro exemplo factível da ausência desse diálogo da literatura canônica com os nossos tempos históricos se dá, entre outras coisas, em não ter a presença desde escritores como Luiz da Gama, entre as décadas de 1860 e 1870, defensor tenaz da abolição da escravatura, e tendo em seu aspecto pessoal vivenciado a escravidão a Conceição Evaristo, escritora consagrada desde a década de 1990, agindo de forma ativa junto à valorização da cultura negra no país. É notório que mesmo os autores de **Novas Palavras** buscando atender a lei 10.639, promulgada em 2003, que coloca como obrigatoriedade, tanto no ensino fundamental quanto médio, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o livro didático em análise não dá a real importância para o propósito de ratificação da lei. Mas sim, recaímos em mais um instante de uso de textos literários diversos, que por tematizarem a ideia de negro, negritude, levanta-se uma bandeira panfletária de valorização do legado cultural africano no Brasil. Como pode-se conferir no sumário do volume 3, capítulo 8, destinado aos alunos da terceira série do ensino médio na referida coleção:

## Capítulo 8 Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa 134

### Primeira leitura

Terra sonâmbula (fragmento), de Mia Couto 135

### E mais... 137

## As literaturas africanas de expressão portuguesa 138

### Leitura

A fronteira de asfalto (fragmento), de José Luandino Vieira 139

A literatura de Angola 142

### Leitura

Eu, mulher (fragmento), de Paulina Chiziane 143

A literatura de Moçambique 145

### E mais... 145

### Leitura

Quando a literatura é imprescindível, de José Eduardo

Agualusa 146

Resumindo o que você estudou 148

Atividades 148

(AMARAL et al, 2016, p. 6, v. 3).

Tem-se legitimado, no sumário, a escolha que parece ser aleatória de autores que, por ser de origem africana, tem espaço concedido para apresentação da obra literária. Citam seus dados biográficos e não trabalham de forma completa nem textos, nem obras. Com poucos fragmentos e trechos descontextualizados, julgam atender aos ditames legais quando, na verdade, dificultam a compreensão dessas expressões artísticas lusófonas.

Percebe-se que a normatização se coloca de forma tão explícita na estruturação da parte analisada, que de quatro obras literárias escolhidas, para exemplificar o que os autores de **Novas Palavras** denominaram “Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa”, três são de produção masculina, apenas uma é de produção feminina e caracterizada pelos próprios elaboradores do livro como “texto corajoso e lúcido” (AMARAL et al, 2016, p. 143, v. 3). Não se considera, portanto, que essas expressões são provenientes das lutas travadas cotidianamente por aqueles que, afastados dos grupos de poder, se viram silenciados. O texto mais significativo dessas lutas é, sem sombra de dúvida, o **Eu, mulher... por uma nova visão de mundo**, de Paulina Chiziane. Limitando-se a um fragmento de sete parágrafos – todos curtos – os autores de **Novas Palavras** parecem crer que não apenas o

arcabouço legal está sendo cumprido, mas também abrem espaço para as diversidades culturais, uma vez que Chiziane seria “profundamente ligada às suas raízes e aos temas femininos, lutou e luta por encontrar espaço numa cultura ainda com fortes traços colonialistas e machistas” (AMARAL et al, 2016, p. 143, v. 3). Em um tom confessional, a narradora rememora sua infância, regada a histórias contadas pela avó materna. Quando se lembra do que a avó contava, relata sobre as características que eram dadas às mulheres e que tipicamente as colocavam em oposição, com estereótipos próprios de uma concepção ainda hegemônica de cultura:

Nas histórias onde haviam mulheres, elas eram de dois tipos: uma com boas qualidades, bondosa, submissa, obediente, não feiticeira. Outra era má, feiticeira, rebelde, desobediente, preguiçosa. A primeira era compensada com um casamento feliz e cheio de filhos; a última era repudiada pelo marido, ou ficava estéril e solteirona (AMARAL et al, 2016, p. 144, v. 3).

Esse momento, subtilizado, seria de relevante problematização acerca das identidades culturais, seja pelas lutas feministas em busca de um espaço político, seja a mulher pelo reconhecimento de sua própria identidade. Isso é apenas exposto na comanda de leitura da atividade, não o fazem, nem tampouco fomentam uma possível explanação, deixando a cargo do(a) aluno(a) a reflexão ou mesmo do(a) docente responsável pela série. Restringem-se a um “tom de conversa” – que sugere algo aberto – um roteiro pronto com quatro questões que superficialmente abordariam o tema do texto e nada mais, como se pode conferir abaixo:

## **Em tom de conversa**

1. A autora descreve algumas tradições antigas de seu grupo étnico, tsonga. Identifique-as.
2. No trecho “São momentos muito felizes, os mais felizes da vida da mulher tsonga”, explique a ênfase que a autora dá à felicidade.
3. Quais vivências de Paulina contribuíram para que se tornasse escritora?
4. Quais adversidades ela teve de enfrentar para concretizar sua carreira?

(AMARAL et al, 2016, p. 145, v. 3).

Não se trata aqui de julgar a qualidade literária das obras escolhidas para estruturar o livro didático, mas sim compreender até que ponto os autores e as obras selecionadas atendem de forma eficaz a ideia de uma interpenetração cultural, hoje, tão latente na constituição do sujeito da/modernidade tardia. Segundo os estudos de Homi Bhabha (2019),

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida” (BHABHA, 2019, p. 21).

E que não apresentem apenas um caráter celebratório com expressões de um multiculturalismo conservador e com características neoliberais que, por assumirem a dor do outro e não necessariamente tendo-as vivenciado, precisa ser retomado ou mesmo lembrado biograficamente.

Ao verificar que houve um silenciamento das vozes identitárias dos grupos minoritários na referida coleção didática, levantamos nomes como Luiz Gama, Maria Firmino do Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Ferréz, Glauco Mattoso, dentre tantos outros escritores e escritoras brasileiras como possíveis representantes das identidades culturais. Isso não significa dizer que Castro Alves, por exemplo, não tenha seu devido valor e não mereça ser lembrado e destacado pela sua grandiosa contribuição literária. O que se considera aqui é, justamente, a ausência de alguns autores, que, de certa maneira, são relevantes quando se pensa em estudos acerca da formação identitária de um povo e o necessário diálogo cultural. Luiz Gama, por exemplo, poderia estabelecer um fecundo diálogo com as canções do grupo Racionais Mc's. No entanto, o que se percebe em **Novas Palavras** é um privilégio a um estudo sobre a história da literatura corroborando um projeto cultural hegemônico que apresenta as classes subalternizadas como constituintes de um grande painel, mas que decisivamente não adentraram a história das nossas letras a não ser quando, esporadicamente, algum poeta bem intencionado os considerou tema para as suas obras.

Vera Candau propõe uma superação dessas possibilidades ao defender um multiculturalismo, em suas palavras, “aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2012a, p. 22). Dessa forma, haveria uma cooperação expressa na prática de relações de “contínua construção e reconstrução de culturas” (CANDAU, 2012a, p. 22) – em

consonância, de certa forma, com a fluidez das identidades culturais e dos locais da cultura, descritas por Hall e Bhabha. Candau ainda considera que ao pensar as identidades culturais, a partir da interrelação entre os diferentes grupos de uma sociedade, haveria o estabelecimento de um confronto direto tanto com a visão assimilacionista ao desfavorecer as diferenças, quanto com a diferencialista, ao propor apenas um reconhecimento. A primeira, em uma abordagem descritiva sobre multiculturalismo, integra grupos diversos em uma cultura hegemônica, promovendo, segundo Candau, uma “política de universalização da escolarização” (CANDAU, 2012a, p. 22). Nesse caso, essa perspectiva aglutinaria grupos diversos culturalmente em um mesmo espaço escolar, sem discutir o caráter ainda homogeneizador dos currículos como também da cultura escolar.

A segunda, por apresentar um caráter essencialista, promoveria o reconhecimento, porém ainda em um ambiente também homogeneizador. Inexiste, ainda, uma declaração legal das diferenças como “elementos presentes na construção da igualdade” (CANDAU, 2012a, p. 27). Marilza Vanessa Rosa Suanno (2020), ao elencar características da abordagem interacionista nas reflexões de Candau, ressalta que a pesquisadora da PUC-RJ vê a necessidade de ruptura dessa visão estática das culturas e das identidades culturais, pois as concebe “em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução” (SUANNO, 2020, p. 17). Além de, afirmativamente, apontar que vivemos em uma sociedade plural, que se constitui a partir de identidades abertas e que estão em “construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas” (SUANNO, 2020, p. 17), há a instauração de um espaço fluido, heterogêneo, complexo, marcado por tensões, entraves, conflitos e reelaborações dessas identidades. Esse espaço que, segundo Candau, além de subalternizar determinados grupos sociais, (re)afirmam ações preconceituosas, violentas e discriminatórias mantendo ideias homogeneizadoras e monoculturais.

O multiculturalismo não crítico justapõe a um projeto hegemônico culturas distintas, em identidades em constantes transformações. Como apontado por Tomaz Tadeu da Silva, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 73). No entanto, elas devem ser questionadas e problematizadas e não apenas celebradas. Corroborando essa visão de um caráter pseudo-democrático, Candau afirma:

Não basta reconhecer a diversidade cultural e promover diferentes expressões culturais, numa abordagem de caráter muitas vezes celebratório. Essas iniciativas tratam, em geral, a diversidade cultural como se fosse um dado “natural” e assumem

uma visão essencialista das culturas. É importante questionar esta perspectiva (2019, p. 276-277).

Apresentar somente o caráter de celebração ou mesmo de respeito e tolerância corrobora com a adoção de formas fixas, definidas e acabadas de cultura, desconsiderando as condições instáveis e de fragmentação tanto no que tange a identidade cultural quanto às estruturas da sociedade pós-moderna, consideradas por Stuart Hall (2011) como “sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (p. 14). Ou seja: a escola tem que tomar como premissa não apenas a diversidade dentro do seu espaço, como também problematizar a ideia de unificação decorrente de um projeto de poder cultural. Para Candau,

A educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade (CANDAU, 2012a, p. 28).

Há uma implementação de valores, comportamentos e atitudes que são enaltecidos conforme os preceitos da cultura hegemônica e aqueles que não se integram a essa visão etnocêntrica de cultura são silenciados. Vera Candau, ao levantar pontos de pesquisa sobre o multiculturalismo, ressalta a ambiguidade que perpassa os termos “nós” e “outros” quando se trata de alteridade. Para ela,

incluímos no ‘nós’, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc (CANDAU, 2012a, p. 29).

Dessa forma, o nós se destina aqueles que, enquanto sujeitos, são conhecidos e integram o grupo que se opõe aos outros, que instauram a ideia de rivalidade, seja quanto aos ideais, classe social, valores e comportamentos. Fortuna e Silva (2011) ao apontar uma quebra desse binarismo resgatam o que Zygmunt Bauman (1990) caracterizou como estranho. Enquanto o nós são considerados conhecidos e, com isso, facilita o reconhecimento e as possíveis formas de agir e expressar do grupo, o estranho ocupa um lugar de “categoria terceira que nos força a reflectir sobre uma série de possibilidades e contingências de comportamentos e atitudes” (FORTUNA; SILVA, 2011, p. 452).

Encontrar uma forma de trabalhar as diferenças culturais, seja por meio de projetos educativos, que se organizam no espaço escolar, seja nos materiais didáticos é, sem dúvida, uma forma de promover o diálogo entre o saberes adquiridos social e academicamente. Isso se

constitui realidade no engajamento das pessoas, através dos movimentos sociais, que concebiam a interculturalidade como forma de lutar por uma sociedade mais democrática e com políticas públicas educacionais que primem pela igualdade e equidade tanto no espaço escolar quanto nas práticas sociais.

### **2.3 As identidades culturais e Novas Palavras**

José Manuel Oliveira Mendes (2011), pesquisador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, ao buscar o debate acerca dos desafios da identidade, a enuncia como identidades pluralizadas, por constituir práticas discursivas de sujeitos fragmentados, produtores de subjetividades, e que se faz e refaz em um contínuo processo de construção e desconstrução identitárias. Mendes, ao pensar essa formação das identidades no mundo pós-moderno como sendo múltiplas, flutuantes e situacionais, respalda sua pesquisa sobre identidades a partir dos estudos de Erving Goffman, antropólogo canadense do século XX. Revela que ainda persiste a busca pela permanência de uma estrutura social com propósito unificador, desconsiderando o indivíduo e suas contradições, socialmente situado e fragmentado, e que mesmo sendo produtor de práticas culturais e identitárias diversificadas é impactado com uma visão ainda monolítica do ser e da sociedade. Segundo Mendes,

As bases e as origens das identidades são os acidentes, as fricções, os erros, o caos, ou seja, o indivíduo forma a sua identidade não da reprodução pelo idêntico oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização. Essas identidades são activadas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na ação (MENDES, 2011, p. 505).

Para Mendes, há uma tendência pela manutenção de uma identidade monocultural, pois essa é colocada como legítima àquela que segue aos padrões e rejeita o que é diferente, estranho às estruturas pré-estabelecidas por um grupo hegemônico. Corroborando essa ideia, Carlos Fortuna e Augusto Santos Silva também (2011) ressaltam as pesquisas de Erving Goffman que constata, nos debates acerca das identidades culturais, mais uma forma de demonstração de tolerância do que de reflexão sobre as condições contraditórias e fragmentárias do sujeito da pós-modernidade. Um sujeito que, segundo Stuart Hall, “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2011, p.12-13).

A não fixação identitária e a intercambialidade que marcam a existência do sujeito na modernidade tardia colocam o indivíduo em uma condição de tolerância social e cultural, pois diante do não reconhecimento como pertencente a um grupo, torna-se um estranho a ele. Estranhamento que, segundo Fortuna e Silva, não corresponde “nem ao interconhecimento nem à de conflito” (FORTUNA; SILVA, 2011, p. 452), pelo fato de ser imprevisível e se construir nas situações vivenciadas nas práticas sociais, sobretudo, no cotidiano das cidades. Além disso, “sem estatuto definido, o estranho reenvia-nos, assim, para uma atitude expectante e tolerante que não se confunde nem com o crédito concebido aos amigos, nem com o descrédito conferido aos inimigos” (FORTUNA; SILVA, 2011, p. 452). Nesse caso, a tolerância diante do estranho seria “uma atitude reflexiva de relacionamento com o estranhamento social, cultural ou étnico, contida no universo convivencial dos nossos dias” (FORTUNA; SILVA, 2011, p. 453). A partir da convivência, da interação com o outro, emergiria o estranho que pelas imprevisibilidades que o constitui poderia despontar empatia ou mesmo animosidade.

Fortuna e Silva, ao proporem uma reflexão sobre o termo tolerância, ponderam as diferenças apontadas por Lyn Lofland. Para a pesquisadora, a tolerância tanto pode ser um adjetivo negativo quanto positivo, pois caminham em sentidos opostos. Enquanto a tolerância negativa se manifesta em ideias de indiferença e distanciamento, a tolerância positiva está na apreciação das diferenças, como também na promoção de situações que busquem o reconhecimento das identidades múltiplas e cambiantes que se estruturam na sociedade pós-moderna. Resgatar o sentido de tolerância no âmbito negativo retoma o que Fortuna e Silva destacaram também nas ponderações de Erving Goffman acerca do termo e de seu significado. Para o canadense, há “uma ‘aceitação’ dos estranhos apenas enquanto puderem ser mantidos à distância ou fixados numa condição de subordinação” (FORTUNA; SILVA, 2011, p. 453), pois quando confrontam diretamente com as diferenças sociais e culturais são repelidos.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Janaina de Oliveira Macena (2018) apresentam a cultura como uma categoria dinâmica, que se modifica e se apresenta plural nas práticas sociais em que são constituídas. Conforme apontamentos das autoras, quando há um reconhecimento da diversidade que circunda cada sujeito inserido na escola, há concomitantemente “a necessidade de também superar estereótipos e desenvolver meios interativos dos quais diversas culturas possam compartilhar” (CAPELLINI; MACENA, 2018, p. 162). A imposição de uma cultura, seja através do livro didático ou mesmo na exposição do discurso do(a) docente, contribui para acentuar a desvalorização das identidades do indivíduo.

Em geral, no seu percurso formativo, tal aspecto não é satisfatoriamente debatido, como assevera Candau (2012a): “as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAU, 2012a, p. 19). Nos espaços de formação, portanto, deve se expor que essas iniciativas simplificam um debate sobre as diversidades culturais, como também escamoteiam as relações de poder que subalternizam determinados grupos em relação a outros.

Caberia ao(a) docente problematizar, a partir das considerações sobre identidade cultural, as representações estruturadas no material didático, promovendo, nas palavras de Hall, “uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (2011, p. 103), bem como o debate sobre a preponderância de estereótipos dos indivíduos nesses recursos pedagógicos. Isso ocorrendo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), as identidades culturais dos mais diversos grupos não comporiam um quadro para considerá-lo em sua inteireza, mas sim acentuaria o caráter híbrido das identidades, pois as culturas “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

As reflexões feitas por Candau (2012a) apontam para a necessidade de reconhecer as variedades culturais, uma vez que uma tentativa de padronização acabaria por impor um silenciamento às identidades culturais subalternizadas. Assim, o hibridismo não apenas marcaria uma perspectiva dialógica dentro da práxis pedagógica, mas, sobretudo, a própria estruturação das identidades culturais na pós-modernidade. Para retomar as considerações de Stuart Hall, retomemos o que Vera Candau apontou como daltonismo cultural:

*O daltonismo cultural* tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2012a, p. 27-28. Grifo da autora).

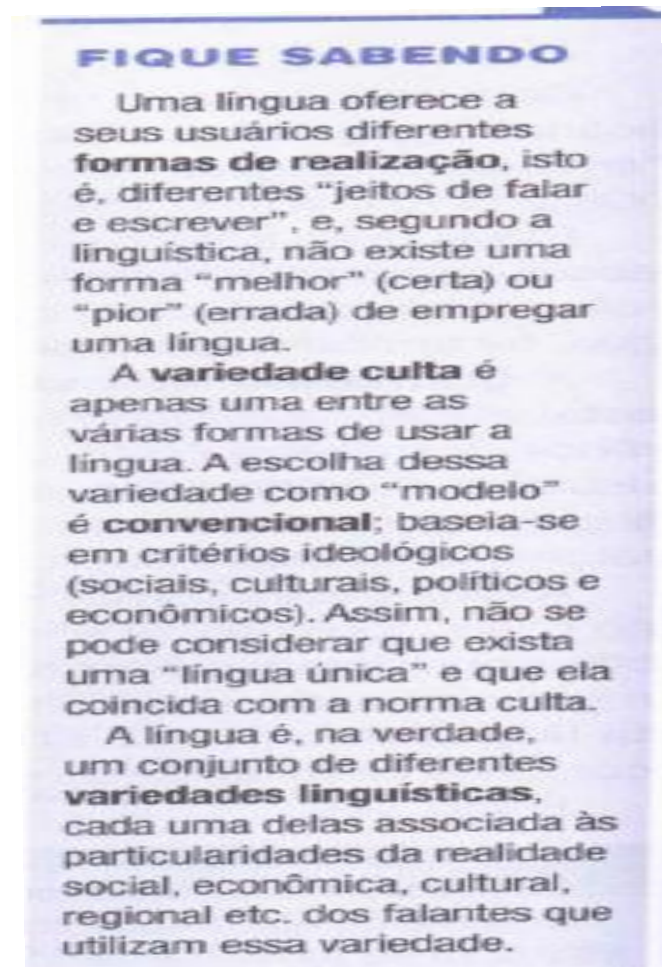
Em consonância com a perspectiva de hibridização, Ángel Ignacio Pérez-Gómez (2001) assevera a necessidade de construir um espaço educativo que propicie o cruzamento de culturas:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PEREZ-GÓMEZ, 2001, p. 17).

As colocações de Pérez-Gómez ressaltam que o cruzamento de culturas deveria ser a base concreta para problematizar a existência de grupos subalternos e a opção por modificar tão estruturação. Em vez disso, percebe-se uma formação discente que passou “a ser entendida como investimento em capital humano” (SAVIANNI, 2007, p. 22), buscando atender a dinamicidade empreendida para o mercado de trabalho. Com isso, a prioridade pela formação de um sujeito multifuncional, que vise à empregabilidade e recorra ao conhecimento prático desemboca na procura/oferta com uma perspectiva mercadológica que acaba por corroborar essa exclusão.

A valorização de uma cultura hegemônica, por meio de apostilas, compêndios ou mesmo referências que suplantem as diferenças de cada grupo social, haja vista que engloba os diversos grupos no mesmo sistema curricular, não apenas distorce a questão da diversidade cultural, como declara sua posição em relação às demais identidades culturais. Para Tomaz Tadeu da Silva, “dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2000, p. 82), além de promover a simplificação do cruzamento de culturas a um ponto de construir um conjunto simbólico homogeneizador que opera justamente para a manutenção do *status quo* social e que, como assevera Tomaz Tadeu da Silva, “está sujeita a vetores de força e relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82). Para o pesquisador, no ato de dividir, classificar o indivíduo e colocá-lo pertencente ou não a um grupo social, é acentuada a ideia de hierarquia e valorização de um em detrimento a outro. Esse binarismo que opõe os termos “nós” e “eles” ultrapassa a categoria gramatical formalizando “um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (SILVA, 2000, p. 82).

**Novas Palavras**, ao expor tal problematização de forma ampla e abstrata, acaba por não efetivamente abordar a questão da diversidade cultural e menos ainda trabalha sob a perspectiva da interculturalidade crítica, pertinente para uma construção democrática, cooperativa, nos espaços escolares. A coleção, como um todo, trata aspectos extremamente relevantes apenas em caixas de texto, secundarizando discussões que poderiam levar o(a) aluno(a) – a quem esse material é diretamente direcionado – a refletir sobre questões importantes, ligadas à construção das identidades.



(AMARAL et al, 2016, p. 136. Grifo dos autores).

No quadro acima há uma horizontalização do conteúdo abordado acerca dos aspectos linguísticos: o que a priori nos é posto como forma de trabalho voltado para o aperfeiçoamento da linguagem é acoplado em um quadro, simplificando as variações da língua em “variedade culta” e “variedades linguísticas”. Uma questão a ser considerada é que, para os autores, a variedade culta seria una, não existindo diferenças entre grupos sociais localizados culturalmente em posições distintas, seja por aspectos geográficos, etários etc.

Além disso, o fato de o prestígio conferido a essa variedade é apenas vislumbrado, longe de ser problematizado.

Vale ressaltar também que, os autores discorrem sobre o processo de leitura e escrita e a refinada habilidade que o(a) aluno(a) alcançará a partir dos saberes adquiridos mediante a reflexão acerca da língua falada. Isso se evidencia, por exemplo, na seção “Resumindo o que você estudou” presente no conteúdo sobre variações linguísticas. Observemos o quadro expositivo a seguir:

#### **Língua (ou variedade) culta**

- Empregada, em situações mais formais, por integrantes dos grupos sociais de maior nível de escolaridade e de maior influência social, política e econômica;
- Variedades da língua culta: *língua culta formal* e *língua culta informal*;
- Caracteriza-se principalmente pela presença de estruturas frasais mais complexas, pelo vocabulário mais elaborado (menos “comum”) e, em sua variedade formal, pela adequação rigorosa às regras da gramática normativa.

#### **Língua (ou variedade) coloquial-popular**

- Empregada cotidianamente nas situações informais de comunicação por integrantes de todos os grupos sociais;
- Caracteriza-se pelo vocabulário mais “comum”, pelo emprego de frases de estrutura simples, pela pouca (ou nenhuma) observância às regras da gramática normativa e pela presença de frases feitas, expressões populares e gírias.

(AMARAL et al, 2016, p. 139. Grifo dos autores).

A simplificação dos estudos linguísticos feita no quadro acima exemplifica bem o que Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) apontaram como agravante no ensino da língua: “esse modelo idealizado de ‘língua certa’ recebe, da parte de seus defensores e dos não especialistas, a designação de ‘norma culta’” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 72). Ao considerar a expressão “língua culta” e destiná-la a integrantes de um nível social mais elevado, afirmando-o, inclusive, que ela pertence ao grupo de maior escolaridade, tacitamente atribui-se a palavra “culto” a ideia de normatização, isto é, modelo de língua a ser seguido. Além de caracterizá-lo como produtor de estruturas frasais complexas e vocabulário menos “comum”, isso acaba por ampliar a distância entre os usuários da variedade coloquial-popular, uma vez que a esses são postas condições linguísticas inferiores – tanto na elaboração frasal, quanto em vocabulário – ao determiná-lo falante/escritor de uma língua com menor prestígio social. Ainda conforme Bagno e Rangel (2005), “é preciso encontrar modos que possibilitem um tratamento consistente dos fenômenos da ‘mudança linguística’, a fim de mostrar que a

língua está constantemente em transformação, [e] que essa tendência à mudança é da própria natureza das línguas humanas (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 73. Grifo dos autores).

Com essa mudança linguística, o(a) professor(a) passaria a conceber uma nova política curricular de ensino de língua portuguesa, pautada, sobretudo, nos estudos científicos de variação da língua. Considerando o uso não padrão como efetivo nas diversas situações sociais, abordá-lo seria, de certa forma, desconstruir a perspectiva tradicional de estudo da linguagem que persiste nas escolas brasileiras. Entretanto, segundo Bagno e Rangel (2005), a não familiarização dos profissionais da educação com textos oficiais na universidade leva-os a temer a aplicabilidade de uma nova forma de ensino:

Um exemplo disso ocorre, como se sabe, com o livro didático: as obras mais recomendadas nos processos de avaliação do Ministério da Educação, justamente por serem mais sintonizadas com propostas inovadoras, são evitadas pela maioria dos professores, que se sentem pouco habilitados a utilizá-las de modo proveitoso e eficiente (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67).

Essas propostas inovadoras poderiam suscitar não apenas um debate acerca das variações da língua, como também seriam formas de valorizar as diversidades linguísticas que, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “nascem das demandas da sociedade e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas” (BRASIL, 2006, p. 24). A imposição de um dialeto-padrão, seja através do livro didático ou mesmo na exposição do discurso do(a) docente, corrobora para acentuar a desvalorização das identidades do indivíduo. A valorização de uma cultura hegemônica, por meio dos livros didáticos, suplanta as diferenças de cada grupo social, haja vista que engloba os diversos grupos no mesmo sistema curricular de ensino. Quando os autores de **Novas Palavras** destinam o material didático ao aluno da educação básica, pressupõe-se que conheçam o público-alvo que o compõe. O referido livro indicado para a primeira série do ensino médio é apresentado ao estudante como potencializador das discussões acerca dos diferentes modos de falar e de escrever. Dessa maneira, era esperado, ao buscar a seção “Gramática”, que o aluno partisse das reflexões sobre as formas diversificadas de uso de linguagem para compreender a estrutura e sentidos dos textos. Embora haja a constante explicitação dessa ideia na “Apresentação”, como já visto no capítulo anterior, isso não se efetiva na elaboração dos conteúdos abordados e nas atividades. Vejamos um exemplo do livro:

## ◆ Agora é sua vez Escreva no caderno

1. Os trechos a seguir são de autoria de três intelectuais brasileiros: um deles viveu no século XIX; os outros dois, no século passado. Os três foram pessoas cultas, publicaram inúmeros livros e conheciam a fundo a língua portuguesa. Leia-os e responda aos itens de **a** a **c**.

### TEXTO 1

A língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo. Da mesma forma que instituições justas e racionais revelam um povo grande e livre, uma língua pura, nobre e rica anuncia a raça inteligente e ilustrada. [...]

ALENCAR, José de. **Ficção completa e outros escritos**. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1965. v. 1. p. 399.

### TEXTO 2

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico "quem faz a língua é o povo" verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. [...]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Dicionário de questões vernáculas**. São Paulo: Ática, 1996. Verbete "vernáculo".

### TEXTO 3

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros  
Vinha da boca do povo na língua errada do povo  
Língua certa do povo  
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**.  
Rio de Janeiro: Record, [s.d.]. p. 135.



**Dia de feira**, da pintora brasileira Helena Coelho (1949-).

- Em qual desses trechos é possível identificar um posicionamento nitidamente preconceituoso em relação a uma das variedades linguísticas do português? Justifique.
- Os três autores expressam a mesma opinião a respeito de como os falantes devem usar o idioma? Justifique.
- Considerando apenas o conteúdo dos textos, é possível identificar qual desses escritores era um gramático? Justifique sua resposta.

No enunciado da questão, os autores afirmam que o aluno terá acesso a textos de três escritores que “foram pessoas cultas” e “conheciam a fundo a língua portuguesa”. Selecionam trechos escritos por José de Alencar, Napoleão Mendes de Almeida e Manuel Bandeira – o primeiro e o último, escritores cânones da nossa literatura, enquanto o segundo é um destacado gramático normativista da língua portuguesa. Mesmo se valendo das ideias que cada autor citado tem a respeito do idioma, Amaral, Ferreira, Leite e Antônio restringem a reflexão sobre elas – destoando do que se comprometeram na “Apresentação” do livro. Apesar de partirem da identificação do preconceito em relação às variedades do português exposto pelo gramático, o exercício limita-se a localizar as diferentes posições ideológicas sobre as variações da língua portuguesa. Não há, nas atividades propostas na questão, uma preocupação em problematizar as diferentes formas de falar e escrever a língua. Isso se confirma, também, em sequer mencionar o quadro “Dia de feira”, da pintora brasileira Helena Coelho (1949), que é colocado adrede ao trecho do poema de Bandeira, apenas ilustrando a página da atividade. Caso o(a) professor(a) não o retome, como forma de discutir as diversidades culturais ali exemplificadas, tem-se mais um momento de educação escolar em que os grupos diversos são vistos a partir de uma ótica monocultural e homogeneizadora. Essa ação, muito recorrente nos materiais didáticos de uma forma geral, pode ser considerada como um ato político de subalternização de grupos marginalizados, pois, segundo Vera Candau (2012a), “defende o projeto de afirmar uma ‘cultura comum’, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2012a, p. 21).

Essa cultura hegemônica a que Candau (2012a) se refere é recorrentemente adotada em **Novas Palavras**. Há uma dissonância entre a “Apresentação” do livro e os conteúdos e atividades expostas para o(a) estudante. Enquanto para os autores do livro didático em análise há uma expressiva quantidade de gêneros textuais que abarcam o cotidiano e o diálogo com o mundo, para os resenhistas da obra “a coleção privilegia mais os textos das esferas literária e publicitária que as do universo científico, cultural, do trabalho e jornalístico; e, em relação aos gêneros, predominam textos da ordem do narrar e poéticos, mas, em sua maioria, de autores da região Sudeste”<sup>12</sup>. A pluralidade cultural que assegura ao estudante o direito de expressar e conhecer outras culturas é suplantada, como se confirma no exemplo abaixo:

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 24 jul. 2020.

3. Identifique se a linguagem dos itens a seguir é representativa de variação **sociocultural, situacional, histórica e/ou geográfica**. Transcreva de cada texto alguns elementos que justifiquem sua resposta.



CEDRAZ, Antonio. **A Turma do Xaxado**. Disponível em: <<http://www.facebook.com/antonio.Cedraz/photos>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

b)

Exmo. Sr. Prefeito Municipal,

Nós, abaixo-assinados, alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Alvorada, solicitamos a V. Exª providências a fim de determinar à Secretaria de Obras Urbanas que proceda à limpeza das margens e do leito do riacho Águas Claras, que, no trecho que percorre a avenida próxima à nossa escola, encontra-se em estado de completo abandono.

O lixo e o entulho acumulados no local tornam desagradável o aspecto visual da avenida e também propiciam a proliferação de insetos e ratos que, como se sabe, constituem um risco à saúde das pessoas, principalmente dos jovens e crianças que estudam no colégio.

c)

**Grammatica descriptiva** é a que expõe os factos da lingua actual.

A grammatica descriptiva é *pratica* quando tem principalmente em vista ensinar a falar e a escrever correctamente; é *scientifica* quando procura esclarecer varios factos á luz da sciencia da linguagem e da grammatica historica.

ALI, M. Said. **Grammatica secundaria da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1923. p. 58.

d)

*Oi, Su... E aí? Beleza?*

*Então, menina... O Fred me mandou a gravação da balada do seu níver. Que arraso! Morri de inveja! Você, então, heim??? Des-lum-bran-te! Aquele vestidinho seu detonou, menina! Tava chiquérrimo! E o gato que não saía da tua cola? Quem era? Rolou ou você só jogou charme?*

*Poxa... Vê se dá sinal de vida, né?*

*Beijinhos...*

*Lica*

(AMARAL et al, 2016, p. 169, v. 1).

Valendo-se, novamente do processo de identificação das variações linguísticas explicitadas nas produções textuais, os autores escamoteiam a discussão sobre diversidades culturais. Apesar de se voltarem para a exposição de quatro diferentes gêneros textuais, com linguagens produzidas conforme uma situação específica e com interlocutores também inseridos em diferentes contextos, cabe ao(a) docente, um(a) dos(as) receptores do material didático, problematizar que a abordagem das variações linguísticas reforçam estereótipos e simplificam as diversidades culturais expressas nos textos da questão. Esse embate não deveria ficar a cargo apenas de ações pontuais do(a) docente – o que não significa, em hipótese alguma, minimizar sua essencial importância –, mas se estruturar em torno do próprio projeto de educação existente, para estar de acordo com a LDB 9394/96. O que se observa, porém, é o inverso: “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, apud CANDAU, 2012a, p. 16).

A ruptura dessa tendência padronizadora pode contribuir para uma educação social de qualidade para todos. A não aceitação das diferenças, bem como o silenciamento acerca de sua existência, atua desenfreadamente para o aumento das desigualdades sociais, pois inferioriza grupos marginalizados. Ao abrir espaços para as diversidades, para as diferenças e para o cruzamento de culturas (CANDAU, 2012a, p. 16), efetivaríamos o artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>13</sup> – que defende uma formação que respeite as identidades culturais – através de uma educação linguística que, além de possibilitar o acesso às variações implicadas em contextos de prestígio socioeconômico, permitindo aos indivíduos tanto “conhecer e utilizar, conforme lhes pareça conveniente, as formas linguísticas que, por razões históricas, culturais e sociais (e não por supostas qualidades linguísticas intrínsecas) foram erigidas em padrão de comportamento linguístico apropriado às interações sociais mais monitoradas” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 78), não estigmatizaria as demais construções e sua própria identidade cultural.

Dessa forma, urge considerar que o processo educativo é situado em contingências sócio-históricas que o conformam. Vera Candau (2012a), ao abordar as interfaces entre diversidade cultural e educação, ressalta:

---

<sup>13</sup> O artigo XXVII é composto por dois incisos que afirmam: “1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor”. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 22 jul. 2020.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2012a, p. 13).

O indivíduo, mesmo considerando sua fragmentação identitária na pós-modernidade, parte de um conjunto cultural e historicamente localizado, sendo esse o início da sua construção de mundo e do caminho para outras concepções culturais/ideológicas. Assim, um processo educativo que subalternize ou anule concepções culturais diversas homogeneíza seu caráter marcadamente ideológico e acaba por limitar a própria formação humana do sujeito. Além de caminhar na contramão da perspectiva intercultural apresentada por Vera Candau (2012a), essa prática não contribuiria para

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2012a, p. 23).

Uma identidade cultural geral, mesmo que apresentada multifacetada, como se o indivíduo pudesse estabelecer percepções desvinculadas de um espaço sócio-histórico e cultural, irmanando-se aos demais sujeitos sem considerar tanto o poder cultural que os rege quanto à hibridização que os compõem, corrobora para um ato educativo que busca não apenas uma inexistente aceção de identidade cultural na pós-modernidade, como também privilegia um grupo em detrimento a outros.

Dessa maneira, é preciso considerar que o debate sobre a hibridização das identidades culturais na pós-modernidade se constrói a partir de relações dialógicas entre as diversidades culturais existentes na instituição educativa e a cultura do grupo político dominante. Defender essa perspectiva não significa desconsiderar nenhum desses polos, mas sim não consentir com a subalternização daqueles que são alijados dos espaços decisórios. Assim, se passa a construir novos sentidos ao espectro cultural dominante, contribuindo para uma sociedade mais justa, heterogênea e democrática, reconfigurando o espaço político, independente de suas configurações culturais dos sujeitos que o compõem.

### 3. O LIVRO DIDÁTICO E A CULTURA DE ESCOLA

Lúcio Rodrigues Barbosa. Esse é o nome da personagem conhecido mais pela alcunha jocosa “Nóis Mudemo”. Lúcio é protagonista de uma história de Fidêncio Bogo: pelo interior do Brasil, uma professora faz um longo trajeto de ônibus e, em uma das paradas, reconhece um ex-aluno, evadido da escola por sofrer constantemente *bullying* dos seus colegas, já que dominava uma variedade da língua preconceituada na escola.

Uma vez excluído do espaço escolar, sem possibilidades de mudar a trajetória da sua vida, a personagem revela as agruras que viveu à professora:

– O que aconteceu? Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui boia-fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia de tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir falá direito. Ainda hoje não sei (BOGO, 2011)<sup>14</sup>.

A docente, percebendo que havia contribuído decisivamente para exclusão daquele sujeito do/no espaço escolar ao corrigir lhe a fala, chora copiosamente. Amparada por Lúcio – o que torna a situação mais simbólica ainda –, retoma seu assento no ônibus para continuar a viagem. Distante, ela faz severas, mas acertadas colocações sobre o episódio vivido:

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna, a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas – e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade. E os lúcios da vida, os milhares de lúcios da periferia e do interior, barrados na sala de aula: “não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! Acerta sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!”

E siga desarmado pelo matadouro da vida... (BOGO, 2011)<sup>15</sup>.

Há, evidentemente, uma exacerbação das contingências sociais vinculadas à escola que conduziram a personagem Lúcio para uma vida distante, sobremaneira, das possibilidades de efetivo exercício da cidadania. Diferente do conto, não se considera aqui a instituição

<sup>14</sup> Disponível em <http://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>, Acesso em 16 out. 2021.

<sup>15</sup> Disponível em <http://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>, Acesso em 16 out. 2021.

escolar como uma espécie de panaceia – tudo corrige e faz da sociedade um lugar democrático, justo, cooperativo. Tampouco não é a ação excludente da professora que permitiu que Lúcio fosse submetido a um trabalho análogo à escravidão, nem foi a exigência do uso dos preceitos da gramática normativa que levaram a personagem a passar fome ou a ser baleada.

Isso não significa dizer, por outro lado, que a escola também não seja diretamente responsável pela estruturação da sociedade em que vivemos. Assim parece-nos ser necessário que deixemos a visão de preparação para o exercício da cidadania que geralmente existe na prática docente para que nos concentremos no fato de que a escola já é – assim como todos os demais lócus sociais – um espaço que se produz e reproduz ideologias e projetos políticos de poder. Logo, quando a professora no conto de Bogo aponta o que seria uma inadequação na fala de Lúcio, na verdade seria também assim considerada em grande parte das esferas sociais, seja em programas de TV, esquetes de humor, textos legais ou qualquer construção simbólica que aponte para um preconceito linguístico, tal como elucida Marcos Bagno:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica.

Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito lingüístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 2006, p. 13. Grifo do autor.).

Este capítulo intenta debater, a partir de **Novas Palavras**, como a superação do multiculturalismo assimilacionista e/ou diferencialista pela interculturalidade crítica pode viabilizar uma cultura de escola que prime pelo acesso e pela permanência dos sujeitos na escola, com suas identidades culturais em cooperação e em relações horizontalizadas, com os sujeitos sendo, de fato e de direito, autores de suas próprias histórias.

### 3.1 Cultura de escola: para além dos ditames legais

Conforme já exposto em capítulos anteriores, a cultura de escola implica, a partir das considerações de João Barroso (2012), compreender como a cultura socialmente legitimada é

adequada a rotina escolar, mas também como aquela comunidade dialoga, interage tanto com os projetos políticos culturais de uma classe dominante como também cumpre o arcabouço legal exigido pelas secretarias de educação.

Reside nesse aspecto uma construção significativa das pesquisas sobre a dinâmica interna do funcionamento escolar, como aponta Diana Gonçalves Vidal (2005): “[...] a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social” (VIDAL, 2005, p. 05). Ainda de acordo com Vidal (2005), as instituições educativas, a partir das pesquisas de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e António Viñao Frago (2005), de uma forma geral, passam a ser compreendidas também como espaços de construção de uma cultura específica, que não apenas dialoga com a cultura existente para além dos muros da escola, como substancialmente fazem parte desse todo a partir de suas práticas particulares.

Para fundamentar essa construção argumentativa, Barroso se vale de uma instigante citação de Chervel (1988):

É o próprio sistema educativo, esse imenso corpo de dezenas, e depois de centenas de milhares de profissionais, que toma a seu cargo a concretização dos grandes objetivos de que foi incumbido. Para isso, ele põe de pé, métodos, exercícios, progressões, teorias, que, após confrontação com outros concorrentes, acabam por sobreviver, através de um processo de seleção natural, num oceano de tentativas individuais. Ora é precisamente neste processo que os decisores políticos e a administração educativa apostam. Longe de o contrariarem para imporem, arbitrariamente, as soluções didáticas da sua preferência, a administração prefere favorecer todas (ou quase todas) as iniciativas, porque sabem que é a economia íntima do sistema educativo que está em jogo. Enquanto os grandes objetivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspeção abstêm-se de intervir (CHERVEL apud BARROSO, 2012, s/p.).

A citação de Chervel aponta não apenas para a estruturação de uma Cultura Escolar, como também expõe sua construção política marcada por uma certa contradição, uma vez que a administração do trabalho pedagógico, seja no interior da escola, seja no aspecto político diretivo, mantém diversas soluções didáticas, por vezes conflitantes, no seu interior. Uma dessas estruturações que conferem à escola uma cultura peculiar se encontra no livro didático, principal mídia da escola brasileira, movimentando recursos públicos bilionários, e, evidentemente, construído e direcionado para as instituições educativas, tão somente. Essas obras colocam-se, por outro lado, não apenas como um suporte didático, mas substancialmente como uma representação do mundo, dos homens, de suas sociedades e de

seus valores, agindo decisivamente na forma como crianças e jovens farão a construção simbólica da sociedade, do outro, de si mesmos e do exercício da cidadania.

A maneira que cada escola lida com esses elementos, para João Barroso, constitui a Cultura de Escola, a partir da perspectiva interacionista:

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (BARROSO, 2012, s/p.).

**Novas Palavras** recorrentemente pretere a possibilidade de uma construção de uma cultura de escola para se limitar a conceitos que tanto abrangem o poder político cultural hegemônico como também as discussões que são outorgadas pelos burocratas que dirigem a educação. Um exemplo claro dessa não discussão está quando no debate sobre a estrutura do gênero dissertativo-argumentativo, crucial não apenas para as seleções para ingresso nas universidades, mas principalmente instrumento cabal para a participação em uma sociedade mais justa. Observa-se na figura abaixo como **Novas Palavras** debate a questão das drogas, tema recorrente não apenas na escola, mas sobretudo na nossa sociedade de uma forma geral

Atividades

Escreva no caderno

### Leitura e produção

1. Leia este artigo:

Cerca de 200 milhões usam drogas no mundo

O consumo de drogas ilegais é tanto uma questão de saúde pública como de polícia, mas é essa ilegalidade que torna difícil ter estimativas precisas do impacto do problema, segundo análise publicada no **Lancet**.

Isso fica claro nas estatísticas do trabalho: o mundo teria entre 149 milhões e 271 milhões de usuários de drogas, ou algo entre 2,8% e 4,5% da população.

São entre 125 milhões e 203 milhões de usuários de maconha e haxixe; entre 15 milhões e 39 milhões de usuários de opioides, anfetaminas ou cocaína; e entre 11 e 21 milhões de usuários de drogas injetáveis.

O maior índice de consumo está em países ricos ou próximos a áreas de produção de droga – caso do Brasil, rota do tráfico e próximo de países produtores como Colômbia e Bolívia.

Mas os dados podem esconder a realidade, pois as estatísticas nos países pobres são pouco confiáveis.

Apesar do uso mais intenso, maconha e haxixe não aumentam a mortalidade porque não há caso de overdose das drogas. Mas o consumo de *cannabis* está ligado ao aumento de transtornos mentais como psicose.

O uso de opioides mata e dissemina HIV e hepatites C e B, algo que também acontece entre usuários de cocaína e anfetaminas.

BONALUME NETO, Ricardo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 3 fev. 2012. Saúde, C12. Disponível em: <<http://www1folha.uol.com.br/fsp/saude/23670-cerca-de-200-milhoesusam-drogas-no-mundo.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2013. Fornecido pela Folhapress.

**FIQUE SABENDO**

**Citações como recurso argumentativo**

Uma das estratégias para a argumentação é empregar trecho de texto de terceiro (de uma fonte) ou a ele fazer referência ou, ainda, à opinião dele, isto é, empregar uma citação. Este procedimento objetiva reforçar a tese desenvolvida.

No texto lido foi empregada uma citação indireta: alguns dados, como pode ser observado no título e no segundo parágrafo, por exemplo. Este tipo de citação constitui um “discurso citado”.

a) Neste artigo predomina a dissertação expositiva ou a dissertação argumentativa? Justifique.

b) Essa dissertação constitui um “discurso citado”. Qual fonte foi considerada para a elaboração deste discurso?

c) Obtenha, na internet, informações sobre esta fonte e explique por que a dissertação assim se classifica.

(AMARAL et al, 2016, p. 296, v. 3).

Frente a um tema tão complexo como o uso de drogas ilegais – e frisa-se o fato de a restrição a essas drogas, desconsiderando que as drogas legais são tão quanto prejudiciais, se não mais letais, do que algumas que não tem o seu reconhecimento pelo texto legal – **Novas Palavras**, em nenhum momento abre possibilidade para discussão dos efeitos desses químicos nos organismos ou a presença desses fármacos naquela comunidade. Tampouco imagina ou abre vereda para esse debate. Não se discute a letalidade da polícia na propalada “guerra às

drogas”; não se discute a realidade do tráfico; não se discute quem seria o fornecedor, não se discute quem seria o consumidor; não se discute se aquela comunidade sofre, de alguma forma, com a questão do narcotráfico. Apenas é proposto aos alunos explicarem se trata de uma dissertação expositiva ou de uma dissertação argumentativa; se o discurso citado daria ou não autoridade ao texto construído e, um tanto quanto melancolicamente, sugere, por fim, que o aluno simplesmente pesquise mais na internet.

As impossibilidades de criar uma efetiva cultura de escola em **Novas Palavras** são significativas. Restrito a uma imposição da cultura arbitrada pela classe dominante, tanto na abordagem da Gramática Normativa, da Literatura como da Produção de Textos, suas propostas parecem apenas ser mais um instrumento da cultura escolar. Os exemplos são vários: ao abordar o gênero diário pessoal, referencia-se um texto distante temporalmente – o que por si não seria necessariamente um entrave – que pouco dialoga com dilemas vividos em comunidades periféricas, para as quais, em geral, se destinam os livros didáticos. Trata-se de uma menina que começou o curso na Escola Normal – o equivalente ao ensino médio hoje – e que não vê a hora das férias começarem. Desperdiça-se, assim, uma excelente possibilidade de contrapor a construção do diário, por exemplo, aos dilemas vividos por Anne Frank ou, mais coetaneamente, nos célebres versos que abrem a canção “Diário de um detento”:

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã

Aqui estou, mais um dia  
Sob o olhar sanguinário do vigia  
Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK  
Metralhadora Alemã ou de Israel  
Estrçalha ladrão que nem papel.

Na muralha, em pé, mais um cidadão José  
Servindo o Estado, um PM bom  
Passa fome, metido a Charles Bronson  
Ele sabe o que eu desejo  
Sabe o que eu penso

O dia 'tá chuvoso o clima 'tá tenso  
Vários tentaram fugir, eu também quero  
Mas de um a cem, a minha chance é zero  
Será que Deus ouviu minha oração?  
Será que o juiz aceitou a apelação?  
Mando um recado lá pro meu irmão  
Se tiver usando droga, 'tá ruim na minha mão!  
Ele ainda 'tá com aquela mina  
Pode crer, moleque é gente fina.

Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá  
Tanto faz, os dias são iguais  
Acendo um cigarro, e vejo o dia passar  
Mato o tempo pra ele não me matar

(RACIONAIS MC'S, 1997).

Ao invés de trabalhar efetivamente as questões das identidades culturais relacionadas às contingências sociais que cercam a comunidade escolar, **Novas Palavras** opta por um texto um tanto quanto desconectado da realidade geral dos discentes que cursam o ensino médio – a não ser pelos alunos desejarem às férias – e seus exercícios se limitam a retirar classe de palavras, observar verbos de ligação etc, fazendo do texto um mero pretexto para, novamente, estudar a gramática normativa.

## DIÁRIO PESSOAL

O diário pessoal é um gênero de texto subjetivo e confessional, pois nele o sujeito se expõe, revelando, sem censura, impressões, sentimentos e pensamentos íntimos. Por essa razão, podemos afirmar que escrever um diário é uma forma de conviver consigo próprio, de se conhecer melhor, exercitando a linguagem escrita de modo livre e informal.

### ➤ O predomínio da narração

Repare que a frase que inicia o diário focaliza o **acontecimento** em torno do qual o trecho se organiza: "Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal". Nessa frase, aparecem dois verbos, um no presente (**faz**) e outro no passado (**entrei**); o primeiro indicando o momento da escrita (Hoje faz três dias...) e o segundo, o acontecimento a que a escrita se refere (... que eu entrei para a Escola Normal).

**FIQUE SABENDO**

Esse gênero textual em que as pessoas contam acontecimentos e vivências chama-se relato. Há grande diversidade de relatos: a biografia, a autobiografia, os relatos de viagem, as notícias de jornal, os relatórios escolares ou de trabalho etc.

### ➤ Atividade Escreva no caderno

- Exemplifique com uma passagem narrativa do 2º parágrafo outros acontecimentos vividos por Helena, destacando os verbos que indicam ações transcorridas no passado.

Note que os parágrafos 1 e 2 são narrativos, isto é, baseiam-se em acontecimentos que se subordinam para que o texto tenha sentido.

### ➤ A presença de elementos descritivos

Observe que no 2º parágrafo, cujos verbos indicadores de ação você já reconheceu, há um fragmento descritivo, que revela uma característica de Mariana, uma conhecida de Helena.

### ➤ Atividades Escreva no caderno

1. Identifique no referido fragmento "Ela foi a aluna mais afamada da Escola [...]":
  - a) o adjetivo que caracteriza Mariana.
  - b) o verbo de ligação, outro elemento típico do texto descritivo.
2. Há uma passagem no 3º parágrafo em que Helena se autodescreve.
  - a) Identifique-a.
  - b) Que característica de Helena, não descrita por ela, é possível perceber no trecho lido? Justifique.

(AMARAL et al, 2016, p. 304, v. 2).

A ação docente, nesse sentido, não deve apenas se valer da possibilidade aberta pelo material didático, mas sim reconstruir toda a estruturação do conhecimento a ser abordado. Mais uma vez, portanto, é imprescindível uma formação de professores que prime pela interculturalidade crítica.

Moaci Alves Carneiro, um dos mais conhecidos estudiosos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), em 2010, em uma das várias edições do *best-seller LDB Fácil*, assim se pronunciava acerca dos dizeres legais sobre a formação de professores: “A formação destes especialistas tem sido muito questionada pelos meios acadêmicos, ao menos no tocante à tipologia de formação e da ação que tradicionalmente desenvolvem na escola” (CARNEIRO, 2010, p. 431). Carneiro aponta, logo depois dessa constatação, a extinção de funções como a de supervisor que, em seu entendimento, poderiam auxiliar na garantia da qualidade de ensino e, principalmente um diapasão entre a formação dos docentes e as práticas cotidianas nas salas de aula:

A grande verdade é que os fundamentos da formação dos profissionais da educação, mas, sobretudo, dos professores precisam ser revisitados e refundados. Em primeiro lugar, porque os currículos das licenciaturas são trabalhados divorciados da realidade concreta do mundo escolar. Via de regra, as disciplinas de formação docentes são tratadas pelo veio da racionalidade técnica, portanto, desconectadas de uma preocupação reflexiva seja no campo do itinerário formativo, seja no campo da própria atuação profissional. Assim, não é por acaso que há uma ampla legislação normativa sobre o assunto (CARNEIRO, 2010, p. 431).

Dos artigos 61 ao 67 da lei nº 9.394/1996, em uma seção intitulada “Dos Profissionais da Educação”, é normatizado os fundamentos da formação docente e declarado suas finalidades, tanto para a educação básica como para a superior. Também é definido as instituições responsáveis por essa formação, além de, substancialmente, afastar o caráter periódico ou transitório para o exercício dessa profissão, almejando promover a valorização dos profissionais da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 275-276). Com isso, esperava-se que a escola, em geral, não demonstrasse um caráter propedêutico, pois sua função não poderia ficar “na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos” (COÊLHO, 2012, p. 62); deveria ser o espaço de concretização das ações políticas que partissem do poder público para o bem comum, uma vez que o fato de colocar em primeiro plano um conhecimento para atender a interesses meramente mercadológicos, não contribuiria para a construção de uma criticidade dos estudantes, pouco agregadora ao exercício da cidadania, como apontam Coêlho e Guimarães (2012): “privilegiar [...] a transmissão de informações, habilidades e competências para que os

alunos se insiram no mundo do conhecimento e do trabalho moderno, é uma forma de mantê-la presa à ótica do mercado e preocupada com a instrumentalização dos alunos” (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 336).

Nesse contexto, há uma hierarquização que acaba por subalternizar o sujeito, torná-lo dependente em pensamentos e atitudes, quebrando quaisquer possibilidades de autonomia no modo de ser e agir, adiando a concretização de um processo educativo pleno e transformador como prescreve e garante os termos legais. Sendo a universidade “um espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto das ideias, da interrogação, do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual” (COÊLHO, 1994, p. 2), ela não deveria se tornar um “*instrumento, meio* para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas” (COÊLHO, 2012, p. 62. Grifo do autor). Uma formação docente que atenda às dimensões e às protagonistas que a envolve, caminha em direção ao que a CF/1988 aponta como obrigatoriedade do Estado em tornar concreto o direito e o acesso de todos à educação. Assim, a Carta Magna inclui a sociedade de modo geral como partícipe do projeto ao legislar que a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 136).

Percebe-se que o comprometimento dos poderes governamentais com a prática vislumbrada na CF/1988 ao conceber a educação está aquém do proclamado, pois as diversas esferas, muitas das vezes, trabalham para suplantam o direito fundamental do sujeito. Isso torna o direito à educação apenas explicitado no papel, não atende a todos sem distinção, não busca um desenvolvimento educacional que prepare o aluno para o exercício da cidadania. Uma formação docente que corresponde aos princípios da integralidade deveria ser realizada atendendo ao que Antonio Severino considerou como três dimensões: “A dimensão epistemológica, abrangendo o conhecimento dos objetos que constituem o universo de sua ação, a dimensão técnica, que fornece os instrumentos para tornar eficaz essa ação, e a dimensão ético-política, que insere essa ação num contexto sociocultural” (SEVERINO, 2010, p. 31).

Antonio Joaquim Severino faz essa consideração acerca das três dimensões da formação docente no ensino superior no provocador ensaio “Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior”, publicado em 2012. Nele, o educador defende “a relevância e a necessidade da Filosofia nos currículos de todos os cursos universitários, mostrando que a presença desse componente formativo é imprescindível como mediação pedagógica no Ensino Superior” (SEVERINO, 2012, p. 21). Essa necessidade

existiria e poderia garantir “aos profissionais preparo científico e técnico”, além de “assegurar maturidade e sensibilidade intelectuais que gerem referências conceituais e valorativas para a intencionalização de suas práticas no mundo do trabalho, no universo social e na esfera cultural” (SEVERINO, 2012, p. 21, respectivamente). Essa inserção, para Severino, portanto, formaria adequadamente os futuros docentes, reconfigurando o quadro da universidade brasileira, assim descrita pelo pesquisador:

[...] a atual universidade brasileira vem exercendo uma prática marcada por um exacerbado pragmatismo (formar mão de obra técnica para o mercado de trabalho), concebendo sua função pedagógica como mero treinamento para o desempenho de tarefas tecno-operacionais, dentro de uma visão muito estreita da profissionalidade, descuidando de uma formação humanística necessária para todo profissional (SEVERINO, 2012, p. 22).

Severino, então, assevera que caberia à Filosofia “garantir uma formação integral aos futuros profissionais, ressaltando a incumbência humanista da educação superior” (SEVERINO, 2012, p. 22). Não se equivoca o autor ao atribuir à Filosofia a construção de um caráter mais humanista; entretanto, parece que outras áreas do conhecimento também seriam válidas, tão quanto, para promover tal intento. Além disso, desconsiderar como essas disciplinas seriam ministradas é talvez mais relevante do que simplesmente aumentar o conteúdo programático de cada curso no ensino superior. Isso posto, cabe ressaltar que as análises gerais descritas por Severino são pertinentes. As universidades brasileiras, com o tempo, aliaram o caráter tecnicista à tecnocrática, reduzindo “a educação universitária ao espaço/tempo de mera habilitação profissionalizante, destinada a preparar mão de obra técnica para o processo produtivo responsável pela condução do mercado de trabalho” (SEVERINO, 2012, p. 24).

Não que o ensino superior não devesse garantir uma profissão ao seu discente; a questão é restringir essa formação aos ditames mercadológicos, pois, para Severino, “pode-se constatar que todas as profissões e todos os conhecimentos, técnicas e valores nelas implicados têm a ver com o cuidado com a vida humana” (SEVERINO, 2012, p. 26). Assim, qualquer prática profissional deveria considerar que o ser humano possui uma ampla diversidade de culturas, valores e crenças; respeitar essa pluralidade é *sine qua non* para uma formação democrática que prime pelo exercício pleno da cidadania.

Se a primeira dimensão, apontada por Severino (2012), é a científica, “entendida esta como o domínio das ferramentas investigativas de construção do conhecimento” (SEVERINO, 2012, p. 26-27), a segunda, a técnica, que possibilita utilizar desse cabedal

epistemológico, também importante é a formação cultural, a terceira, pois é “igualmente intrínseco à natureza do ensino superior o desenvolvimento da formação cultural das novas gerações, que possa situá-las no contexto mais amplo da vida social” (SEVERINO, 2012, p. 27). Distante de ideias beletristas, a formação cultural foi assim definida pelo educador:

Essa formação deve ser concebida como a própria humanização do homem, a ser pensado como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém em um ser cultural, uma pessoa (SEVERINO, 2006). [...] Assim, nesse contexto, o sentido da formação cultural não denota apenas sua significação de ilustração, de erudição literária, de performance artística etc., mas envolve todas essas dimensões desde que elas estejam articuladas na experiência vivenciada da autorreflexão crítica, na autonomia do sujeito humano como praticante do exercício público da racionalidade, uma vez superados os limites da liberdade impostos pela semicultura (PUCCI, 1995), ou seja, é culturalmente formado, portanto educado, o homem que dispõe do esclarecimento, com o qual se identifica, pois, a própria educação (SEVERINO, 2012, p. 27).

Severino corrobora seu ponto de vista ao considerar o ensino superior como portador de um caráter de qualificação científica e técnica, e também, como produtor de uma cultura simbólica (SEVERINO, 2012, p. 29) e, por fim, conclui:

Pode-se considerar então que o papel fundamental da educação universitária, ao formar seus profissionais relacionando sua formação às condições da existência humana, histórica e socialmente situada, ao mesmo tempo que interpeladas pelos valores da sua dignidade, é mesmo o de integrar cultura e humanismo. E, para o cumprimento dessa tarefa, não pode eximir-se dos recursos da reflexão filosófica (SEVERINO, 2012, p. 33).

Não se intenta aqui, desconsiderar esse caráter humanizador da Filosofia; neste ponto acredita-se que não apenas essa área do conhecimento, como também a Literatura, a História, as Artes, dentre outras, também seriam capazes de construir tal caráter. Entretanto, parece que o fato está mais situado em como essas áreas poderiam de fato integrar culturas, respeitar diversidades, além de profissionalizar o discente do ensino superior de uma licenciatura.

É preciso, portanto, não apenas aliar o caráter epistemológico-técnico do ensino superior a uma condição precípua de um ordenamento ético-político que valorize as diversidades culturais, sociais, sexuais etc dos futuros professores e professoras, para que também assim façam em suas atuações profissionais; é necessário que o conhecimento científico seja construído a partir das premissas de uma sociedade inclusiva, democrática e justa, na qual a exclusão de qualquer integrante, por qualquer razão, seja considerada como

uma impossibilidade de manter a estruturação daquele arcabouço legal e das práticas educacionais.

Como vimos – além de constar na epígrafe desta dissertação –, o termo cultura tem uma dimensão política. Como condições que possam envolver o Estado, por si, ela acaba por validar e, concomitantemente, desconsiderar aspectos ligados a diferentes grupos sociais, uma vez que o exercício do poder pressupõe um complexo jogo de interesses. Aqui, busca-se considerar como essa dimensão política da cultura se expressa na formação de professores e professoras de Português, mais especificamente quando aborda a linguagem – instância primeira de realização cultural –, em contraposição ao caráter homogeneizador da norma culta e de uma literatura cânone.

Como pensar a formação de professores e professoras, respeitando as diversidades culturais, em um país que ocupa uma relevante, mas periférica, posição no capitalismo mundial? Essa pergunta foi adequadamente formulada por Eduardo Antonio de Pontes Costa (2017, p. 61) que a problematizou ainda mais ao considerar as diversidades culturais quando vistas pelo prisma da imensa desigualdade socioeconômica que marca o Brasil desde a sua formação e perversamente acentuadas hoje em um regime de globalitarismo<sup>16</sup>. Para Pontes Costa, haverá antagonismos que tanto estarão na educação básica, quanto na própria formação de professores: “Um primeiro aspecto a ser indicado diz respeito aos saberes constitutivos baseados em modelos ‘prontos e acabados’ e cujas palavras de ordem colocam em circulação novas fabricações de sujeitos. Um segundo remete ao tão propalado ‘novo mundo globalizado’ ao produzir o sujeito da precarização, da destituição de direitos” (PONTES COSTA, 2017, p. 75-76). Caberá às visões políticas contrárias o debate sobre a valorização das diversidades culturais para além de uma simplista tentativa de junção, mas, principalmente, de um ordenamento que oriente não somente para o mercado de trabalho ou outra que busque transpor os textos legais para o chão da escola, para o chão da sala de aula.

### **3.2 O livro didático pode ser instrumento de uma educação libertadora**

---

<sup>16</sup> “Segundo Milton Santos, o termo globalitarismo é utilizado para expressar o totalitarismo que as nações hegemônicas impõem sobre as camadas populares, seja no âmbito econômico ou social. Assim, o globalitarismo consiste num processo de colonização universal, aprofundando o abismo entre ricos e pobres, metrópoles e colônias. Para Paul Virílio, ‘com a globalização, o que existe é a possibilidade de um totalitarismo definitivo, um totalitarismo sem ‘exteriores. Um totalitarismo global’. - para o qual o autor propõe o termo globalitário”. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/showentry.php?eid=1892>. Acesso em 26 set. 2020.

1977: mesmo com a vigência dos Atos Institucionais que suprimiram dramaticamente as liberdades individuais durante a ditadura militar (1964-1985), Caetano Veloso lança a icônica canção “Gente” no disco **Bicho**: “Gente olha pro céu/ Gente quer saber o um/ Gente é o lugar/ De se perguntar o um/ Das estrelas se perguntarem se tantas são/ Cada estrela se espanta à própria explosão” (VELOSO, 1977). A obra do artista baiano, de uma forma geral, é repleta de plurissignificações que a coloca em merecido destaque, seja no Brasil ou no exterior. Entretanto, na canção aqui abordada, mesmo a existência de um certo caráter não totalmente desvendado sobre a vida, como no trecho “Gente espelho da vida/ Doce mistério” (VELOSO, 1977), talvez as estrofes mais emblemáticas sejam as que menos abrem possibilidade para outra significação que não a referencial:

Gente quer comer  
 Gente que ser feliz  
 Gente quer respirar ar pelo nariz  
 Não, meu nego, não traia nunca  
 Essa força não  
 Essa força que mora em seu coração

Gente lavando roupa  
 Amassando pão  
 Gente pobre arrancando a vida  
 Com a mão  
 No coração da mata gente quer prosseguir  
 Quer durar, quer crescer,  
 Gente quer luzir  
 (VELOSO, 1977).

45 anos depois, para além das questões estéticas, esse trecho específico ainda tem muito a ser debatido na nossa sociedade: 33 milhões de pessoas, em setembro de 2022, passam fome e 6 em cada 10 brasileiros têm alguma insegurança alimentar<sup>17</sup>; no interior de Sergipe, no fim de maio deste ano, policiais rodoviários colocaram Genivaldo de Jesus Santos em uma espécie de câmara de gás improvisada no porta malas de uma viatura da Polícia Rodoviária Federal<sup>18</sup>. Quase meio século após a canção ser bradada pela primeira vez, ainda continuamos a não considerar a cidadania da nossa gente.

O apelo feito nos versos de Caetano Veloso “Gente é pra brilhar/ Não pra morrer de fome” (VELOSO, 1977)<sup>19</sup>, destarte, não parece ter sido compreendido. A escola, espaço que

<sup>17</sup> Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/06/33-milhoes-de-pessoas-passam-fome-no-brasil-atualmente-aponta-pesquisa.shtml>. Acesso em 01 set. 2022.

<sup>18</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/05/25/homem-morre-apos-abordagem-de-policiais-rodoviarios-federais-em-umbauba.ghtml>. Acesso em 01 set. 2022.

<sup>19</sup> Todas as citações da canção estão disponíveis em <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44729/>. Acesso em 01 set. 2022.

enfrenta os percalços existentes de forma geral em toda a sociedade, também vive a fome: as verbas destinadas para a merenda estão sem reajustes desde 2017. A refeição se tornou lanche – em geral bolachas e suco –, e custa, por aluno, R\$ 0,36; na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, R\$0,32<sup>20</sup>.

Aparentemente desconexos com a discussão aqui empreendida, esses dados são relevantes para o debate acerca da interculturalidade crítica no livro didático e a possibilidade de construir uma educação libertadora. Em primeiro lugar, justamente para exemplificar – mesmo que de forma sumarizada – as complexas contingências sociais que envolvem não apenas a escola, mas a sociedade brasileira como um todo. Em segundo, para relacionar o papel da principal mídia escolar com uma gama de questões que extrapolam especificamente a formação docente e a gestão da escola e são, principalmente, relacionados de forma direta com verbas destinadas pela União para o custeio da merenda na educação básica brasileira. Por fim, ao propor uma aproximação sobre o papel do livro didático e a construção de uma interculturalidade crítica na escola, vislumbrando uma educação libertadora, como proposto por Paulo Freire.

O patrono da educação no nosso país tem uma obra densa, complexa, lida, debatida e, sobretudo utilizada como fundamentação teórica em pesquisas no mundo inteiro. Tensões políticas atuais, porém, reavivaram considerações equivocadas feitas antes do golpe militar e intensificadas após o autor de **A Importância do Ato de Ler** ter ido para o exílio, em 1964, colocando seus estudos como um aparato doutrinador, ideologicamente ligado ao comunismo e que teria o intento de destruir valores da família tradicional brasileira – independentemente do que seriam esses valores e essa família. Essas críticas, com a publicação de **Pedagogia do Oprimido**, já eram antevistas pelo próprio autor:

Entre estes, haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um “blablablá” reacionário. “Blablablá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas e a denúncia que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade.

Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto.

Na medida, porém, em que, sectariamente, assumam posições fechadas, “irracionais”, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro (FREIRE, 2001, p. 25).

---

<sup>20</sup> Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2022/09/11/bolacha-e-suco-sem-reajuste-ha-5-anos-merenda-se-torna-lanche-em-escolas.ht/>. Acesso em 02 set. 2022.

Há uma dicotomia dentro da introdução elaborada pelo próprio Paulo Freire para o livro: “sectário” e “radical”. Enquanto o primeiro é fechado para o estabelecimento de pontes, o segundo não estaria propenso ao diálogo. O radical, tomando a questão pela raiz, como subscreve a origem do termo, não se limitaria a sua percepção do mundo, interagindo com as diversas ideias – convergentes ou não – com a sua visão inicial:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 2001, p. 27).

É de fato uma educação para a prática da liberdade. Busca-se uma consciência crítica para aqueles que ocupavam um espaço marginalizado no exercício de poder. Essa subalternização poderia ser caracterizada como um processo denominado por Freire de “desumanização”. Para ele, essa precisa ser repelida mirando seu inverso: “A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas como ‘seres para si’ não teria significação” (FREIRE, 2001, p. 30), caso se mantivesse. Para o educador, esse fato repudiável só ocorre porque é possível “a desumanização, mesmo que o fato concreto na história, não é, porém, destino dado mais resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, ser menos” (FREIRE, 2001, p. 30. Grifos o autor).

“Ser menos”, portanto, estaria ligado à desumanização que o oprimido é forçosamente submetido nas diversas situações sociais que o alijavam da possibilidade de ser o escritor de sua própria história. Adriano Luiz Hahn (2021), em **Como ser mais, em Paulo Freire, humaniza o indivíduo?** estabelece caminhos pertinentes para as definições:

#### **O que Paulo Freire entende por humanização?**

O discurso de acomodação será visto como aquele que impede a humanização, ou seja, que se contrapõe ao projeto do “ser mais”, como condição de humanização. Em seguida será analisada a educação bancária como meio de fornecer fortalecer a dominação e consequentemente a desumanização, porém surge a “educação revolucionária” como possibilidade de romper a educação destrutiva e mantedora do “status quo” para reafirmar o projeto de acordo com a liberdade. Essas pedagogias educativas fazem uso de métodos científicos, a diferença é que uma é usada para opressão é outra para libertação para o bem dos indivíduos, no entanto, não basta ter clareza sobre a proposta, é preciso que os oprimidos assumam a transformação como

projeto próprio, para quê, assim, possam ser agentes de mudança social (HAHN, 2021, p. 09).

Ser agente da mudança social passaria, ainda segundo Adriano Hahn, a não permanecer calado frente ao mundo, mas sim “pronunciá-lo criativamente e acreditar na mudança e na possibilidade de construir algo diferente. Trata-se de tornar um indivíduo em um agente capaz de alterar a realidade social e moldá-la diferentemente daquilo que ela está sendo no momento” (HAHN, 2021, p. 09-10). E como fazer isso no espaço escolar, marcado pelos inúmeros percalços – e outros tantos – que abrem o início desse subcapítulo? A construção de um ato pedagógico que privilegie um ser mais, como preconizado por Paulo Freire, é o ponto de partida para a humanização, calcada na vocação ontológica de romper com a estrutura de exploração do homem por outros homens:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos (FREIRE, 2001, p. 34).

Não se trata, portanto, do oprimido passar a desempenhar o papel de opressor, mas sim de uma nova estruturação que os coloque em cooperação e fraternidade. Essa nova vinculação, pode-se inferir, ocorre não apenas entre os educandos e o educador, mas também em relação ao arcabouço ligado ao ato de ensino-aprendizagem. Destarte, as considerações feitas por Paulo Freire sobre os opressores e oprimidos deveriam servir como premissa para configuração do livro didático.

Especificamente sobre as identidades culturais, afirmou o pesquisador pernambucano. Em sua visão, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como professor

ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2000, p. 46). Assumir-se, portanto, é condição precípua para uma formação docente que tenha o educando como sujeito, pois também é capaz

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e da de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ser diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2000, 46-47. Grifo do autor).

**Novas Palavras** (2016) não contempla essa possibilidade de assumir-se. Restrita às questões da gramática normativa, desconsiderando o caráter dialógico da língua, ao longo de toda a coleção todas as discussões que poderiam ser estruturadas para uma reflexão sobre o exercício da cidadania é solapada. O exemplo máximo talvez se encontra na imagem abaixo:

#### 📌 Conjugação dos tempos simples do modo indicativo

Os quadros a seguir apresentam, como exemplo, a conjugação do verbo **viajar** nos seis tempos simples que compõem o modo indicativo.

Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
Eu viajo Tu viajas Ele/você viaja Nós viajamos Vós viajais Eles/vocês viajam	Eu viajei Tu viajaste Ele/você viajou Nós viajamos Vós viajastes Eles/vocês viajaram	Eu viajava Tu viajavas Ele/você viajava Nós viajavamos Vós viajáveis Eles/vocês viajavam
Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito
Eu viajara Tu viajaras Ele/você viajara Nós viajáramos Vós viajáreis Eles/vocês viajaram	Eu viajarei Tu viajarás Ele/você viajará Nós viajaremos Vós viajareis Eles/vocês viajarão	Eu viajaria Tu viajarias Ele/você viajaria Nós viajaríamos Vós viajaríeis Eles/vocês viajariam

#### 📌 Principais empregos dos tempos simples do indicativo

##### Empregos do tempo presente

As formas do **presente do indicativo** exprimem fatos que ocorrem no mesmo momento em que o falante os observa ou faz referência a eles.

Veja este exemplo:

- São cinco horas da manhã, lá fora já **passam** os barulhentos ônibus urbanos.

O **presente do indicativo** pode também ser usado para:

1. Exprimir fatos de ocorrência costumeira, habitual.  
Ex.: Em janeiro, sempre **chove** à tarde; o rio **enche** e **inunda** a avenida.
2. Exprimir fatos atemporais, isto é, sem começo nem fim.  
Ex.: Nosso planeta **viaja** solitário pela imensidão da Via Láctea.
3. Fazer referência a fatos passados ou futuros, mostrando-os como se estivessem acontecendo no momento da fala/escrita.  
Exemplos:
  - Em 1988, o Congresso Nacional **promulga** a nova Constituição.  
Forma do presente com sentido de passado (*promulga = promulgou*).
  - Daqui a um mês, **volto** para minha querida cidade natal.  
Forma do presente com sentido de futuro (*volto = voltarei*).



Ulysses Guimarães apresenta a Constituição Brasileira promulgada em 1988.

(AMARAL et al, 2016, p. 182, v. 2).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, é apenas referida como uma possibilidade de normatização do tempo verbal “presente do indicativo”. Sequer é referenciado o porquê dos tempos verbais serem no presente na Carta-Magna como forma de garantir os direitos do cidadão – na verdade nem um trecho dela é explicitado. Nesse caso percebe-se que mais uma vez será relevante a intervenção do professor, pois o caráter apenas expositivo que a classe gramatical verbo apresenta, outrora apontada pelos autores da coleção como a principal, favorece a ratificação de um ensino segmentado e não como elemento significativo da língua portuguesa. A ausência de uma problematização certifica um processo de homogeneização da linguagem no conteúdo implementado no livro aqui analisado e reassegura uma padronização daquilo que poderia ser amplamente discutido para além do espaço escolar.

Pode-se observar, no exemplo abaixo, que na apresentação dos conteúdos a serem explanados, os autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio indicam que será pensado um ensino de língua que considere o sujeito e suas identidades intercambiáveis:



(AMARAL et al, 2016, p. 59, v. 3).

A identificação de um sujeito que se destaca enquanto inconformado e que resiste às ideias burguesas, como também a tudo que é imposto a partir do convencionalismo e hegemonia, é apenas mencionado. Não há, na estruturação do conteúdo e nem tampouco nas atividades, voltadas aos alunos da 3ª série, uma problematização desse sujeito que os autores da coleção denominam moderno da segunda década do século XX. Apresentam-o como um indivíduo que por ser múltiplo e situado em uma sociedade plural não se reconhece naquele ambiente hostil e segregador. Ideia que sequer é apontada na explicação do conteúdo proposto ou mesmo na escolha das atividades direcionadas ao público da série como se pode notar no exemplo que segue:

LEITURA

Leia atentamente os fragmentos a seguir, procurando observar suas semelhanças e diferenças.

**TEXTO 1**

Muitos deles ou a maioria dos que estavam ali traziam aqueles bicos de osso nos lábios. E alguns que deles eram desprovidos tinham os lábios furados e nos buracos uns espelhos de pau, que pareciam espelho de borracha; outros traziam três daqueles bicos, um no meio e os dois outros nos lados da boca [...]. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, muito novas e muito gentis, com cabelos muito pretos e compridos, caídos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha.

CASTRO, Sívio (Org.). **A carta de Pero Vaz de Caminha**.  
Porto Alegre: L&PM, 2000. p. 82.

**TEXTO 2**

Andam elas vestidas de rutilantes joias e panos finíssimos, que lhes acentuam o donaire do porte, e mal encobrem as graças, que, a nenhuma outra cedem pelo torneado e pelo tom. São sempre alvíssimas as donas de cá; e tais e tantas habilidades demonstram, no brincar, que enumerá-las, aqui, seria fastioso porventura; e, certamente, quebraria os mandamentos de discrição, que em relação de Imperator para súbditas se requer. Que beldades! Que elegância! [...] Só pensamos nelas, muito embora não nos descuidemos, relapso, da nossa muiraquitã.


ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter.  
Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 99-100.

donaire: graça, elegância.

**FIQUE SABENDO**

Em **Macunaíma**, Ci — a Imperatriz do Mato Virgem, com quem o herói se casou — deu ao protagonista um amuleto comum entre os indígenas da Amazônia, chamado **muiraquitã**. Com a morte da amada e o roubo do amuleto, Macunaíma vai para a cidade grande, a fim de recuperar seu tesouro.

O fragmento lido pertence ao capítulo “Carta pras icamiabas”. Nele, Macunaíma — o Imperador do Mato Virgem — escreve às icamiabas (as amazonas brasileiras, da tribo de Ci), suas súditas, pedindo dinheiro para sobreviver na cidade grande.



Muiraquitã talhado em nefrita, encontrado no rio Nhamundá (ou Jamundá) (PA), 1959.

### ◆ Releitura Escreva no caderno

1. Observe que o texto 1 é um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha, na qual se percebe o deslumbramento do colonizador com um mundo novo, inusitado para o olhar europeu.
  - a) Nesse texto, qual é a diferença de significado entre “vergonhas” e “vergonha”? A que essas palavras se referem?
  - b) O texto 1 mostra o esforço dos colonizadores para descrever as novidades do mundo primitivo. Além da nudez das indígenas, o que mais chama a atenção de Caminha no fragmento lido?
2. Qual é o objeto da descrição do texto 2? Como esse objeto se apresenta?
3. O que há em comum entre o texto de Mário de Andrade e o fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha?

(AMARAL et al, 2016, p. 72, v. 3).

Esse exemplo se volta para atividades de cunho comparativo, selecionando partes de obras literárias clássicas como **A Carta de Pero Vaz de Caminha** e **Macunaima**, de Mário de Andrade. Ressalta-se que além de o(a) aluno(a) ler apenas um trecho das obras, o que já tira a possibilidade de compreensão do todo, ainda é conduzido a realizar atividades padronizadas, como se a aprendizagem se construísse apenas de uma forma e em um dado momento. Além de priorizar uma estruturação que induz ao posicionamento de sujeitos que só executam o que foi pedido, sem questionar ou mesmo encontrarem formas de intervir na própria realidade.

Há, verdadeiramente, um hiato entre a possibilidade de o livro didático ser uma mídia que auxilia a construção de uma educação para a liberdade. Na coleção **Novas Palavras** os textos, quando muito, são utilizados como um pretexto para o estudo da gramática normativa, corroborando, com isso, para a construção de uma visão hegemônica e uniforme das identidades culturais. Além disso, se articula ainda calcado nas ideias meritocráticas e excludentes, em que se insere sujeitos globais em um espaço homogêneo de aprendizagem rechaçando a vocação para o “ser mais”, tal como preconizado por Paulo Freire, alijado em favor de um multiculturalismo assimilacionista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, partimos da reflexão acerca do livro didático como a principal mídia que circunscreve a cultura escolar das escolas brasileiras. E diante de tão relevante papel, seja enquanto apoio pedagógico ou mesmo exposição de conteúdos, ainda escamoteia as discussões acerca das identidades culturais que formam o grande painel social dentro e fora das instituições educativas.

Como podemos perceber, a coleção didática **Novas Palavras de Língua Portuguesa** anuncia um discurso ainda protocolar sobre as diversidades. Momentos oportunos de instaurar reflexões acerca da fluidez das identidades culturais, são substituídos por *boxes* de padronização da linguagem ou mesmo de práticas de normatização da língua portuguesa, seja através de conteúdo ou atividades direcionadas aos estudantes. A discussão sobre a fragmentação das identidades privilegiando a interpenetração cultural cede espaço para a divisão estanque dos conteúdos, que os autores do livro didático consideram importantes no regime seriado. Nas tentativas de reflexão sobre a língua, cultura primeira do sujeito, desembocaram em atividades de cunho homogeneizador e estereotipado, distante da criação substancial de condições para efetivas práticas de leitura e escrita.

Além de não haver uma proposta de reflexão ou mesmo abertura para questionar conteúdos e exercícios homogeneizados, os gêneros textuais aparecem mais como aportes para sustentar um caráter ainda monocultural, monolítico e estável da construção do sujeito, indo na contramão dos estudos acerca das identidades culturais como também da interculturalidade crítica aqui retomados. O caráter dialógico da língua e, por conseguinte, sobre a polifonia que se configura os mais diversos gêneros textuais, trazidos no compêndio, não se apresentam como constructos para inserção do sujeito à comunidade letrada e nem tampouco se aproximando da educação linguística.

O que há são replicações das normas prescritivas, os textos selecionados são instrumentalizados nas atividades propostas e servem como mero pretexto para se expor estudos da gramática normativa da língua portuguesa, distanciado tanto das realidades sócio-históricas dos sujeitos quanto de suas práticas culturais. Longe da virada pragmática que promove uma reflexão sobre uso da língua materna como também das identidades culturais na pós-modernidade, o livro didático de língua portuguesa, aqui, analisado parte para uma abordagem sistematizada desconsiderando os diferentes grupos sociais representados tanto nos textos escolhidos como no espaço escolar.

Cabe ressaltar que há, nessa perspectiva, a homogeneização e o purismo cultural transplantado para a instituição escolar desconsiderando-a também como agente e produtora de uma cultura específica. Responsável pela estruturação do trabalho pedagógico, a cultura escolar detém particularidades, que como foi apontado nessa dissertação, são pertencentes apenas ao espaço escolar e dentre eles, está o livro didático. Priorizar os saberes implantados no currículo formal e transpô-los para o livro didático sem a devida reflexão legitima-se a ideia de cultura única e fixa, que desvaloriza a aprendizagem que não está no contexto escolar.

O caráter híbrido e de imbricamento que se esperava do compêndio de língua portuguesa se apresentou como um manual de prescrições para se alcançar o uso dito correto da norma padrão. Além de um mero instrumento que regula as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, o livro didático aqui analisado, se configura em uma certificação do multiculturalismo assimilacionista, se configurando enquanto reconhecedor das pluralidades dos atores que compõem tanto o espaço das instituições quanto fora dela, no entanto busca a inserção de todos esses agentes em uma cultura hegemônica, que não se ocupa de questionar o monoculturalismo, mas sim propagar a ideia de homogeneização.

O movimento dialógico expresso tanto na cultura de escola quanto na desconstrução e reconstrução de uma prática pedagógica, aqui já discutidos, fundamentada na perspectiva da interculturalidade crítica parece ser o caminho para uma nova dinâmica escolar. Assumindo as diferenças como constructos de uma sociedade democrática, que não apenas valoriza e respeita, mas reconhece nas diferentes vivências dos diversos agentes do processo de ensino-aprendizagem uma forma de construção igualitária. Corroborando para uma prática que considera tanto a fluidez das identidades culturais na pós-modernidade, quanto as diferentes perspectivas que o atual descentramento do sujeito exige.

Desse modo, todos os materiais didáticos confluem, junto com a ação docente, para um debate que privilegie o caráter híbrido das culturas que formam as comunidades escolares. Isso posto, espera-se que o livro didático não apenas mencione ou apresente identidades culturais distintas, mas que problematize a hibridização de todas as culturas, ou seja, aponte para o diálogo intenso que estrutura o discurso cultural que nos permeia. Dessa forma, não seria possível admitir uma cultura unificadora, mesmo que múltipla, mas sim uma intensa mistura de tradições, costumes, modos de ver o mundo. Uma prática pedagógica que prime pela educação linguística e por uma política curricular que garanta aos sujeitos a livre partilha de culturas poderia efetivar um processo contínuo de aprendizagem, haja vista que é por meio da linguagem que o indivíduo desenvolve plenamente sua cidadania.

É preciso, portanto, que os livros didáticos possam prever uma complementariedade com outros materiais pedagógicos, e que a sua própria estruturação abra espaço para as diferentes vozes de diferentes matrizes culturais. Só assim a escola pode se tornar de fato um espaço democrático, inclusivo, como valorização das suas heterogeneidades, no qual verdadeiramente haverá uma Cultura de Escola.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras 1º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção novas palavras).

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras 2º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção novas palavras).

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras 3º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção novas palavras).

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In: BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 23-42.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em 16 out. 2021.

BHABHA, Homi K.. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Lourenço de Lima Reis e Glauce Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGO, Fidêncio. **Nóis Mudemo**. Disponível em <http://fidenciobogo.blogspot.com/2011/05/conto-nois-mudemo.html>, Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**: apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto Constitucional Promulgado em 5 de Outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 64/2010, pelo Decreto Legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, com Legislação Correlata e Índice Temático. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Programas do Livro**: dados estatísticos. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20. 12. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PNLD 2018**: guia digital. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 16 out. 2021.

CANDAU, Vera. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt>. Acesso em 16 out. 2021.

CANDAU, Vera. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9. ed. Petrópolis : Vozes, 2012a. p. 13-37.

CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis : Vozes, 2012b. p. 19-54.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis, Vozes, 2016. p. 23-41.

CANDAU, Vera. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 15-34. Janeiro-Março 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 out. 2021.

CANDAU, Vera. Educação intercultural e práticas pedagógicas. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (Orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019, v. 1. p. 275-288.

CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**. Petrópolis, Vozes, 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MACENA, Janaina de Oliveira. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.22, p.160-176, jan./abr. 2018. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9051/4739>. Acesso em 29 jan. 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

COÊLHO, Ildeu Moreira. GUIMARÃES, Ged. Educação, Escola e Formação. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728>. Acesso em 23 ago. 2022.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo, Ed. UNESP, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr., 2004. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 16 out. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, Carlos; SILVA, Augusto Santos. A cidade do lado da cultura: especialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 419-468.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

HAHN, Adriano Luiz. **Como ser mais, em Paulo Freire humaniza o indivíduo?** São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JONES, Frances. Faça uma boa escolha. **Gestão Escolar**. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/391/como-escolher-bem-os-livros-didaticos>. Acesso em 16 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em Formação).

MENDES, José Manoel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 503-540.

MOITA LOPES, Luiz. P. Por uma linguística aplicada e vida contemporânea: problematização de construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOOG, Vianna. **Uma Interpretação da Literatura Brasileira e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1966.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História e Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v12n03/v12n03a08.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação** (online), Porto Alegre, v.20, n.50, p. 119-138. Set./dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

NASCIMENTO, Milton. **Canção do sal**. Disponível em <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2017/06/Can%c3%a7%c3%a3o-do-Sal-Cais.pdf>. Aceso em 12 abr. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 16 out. 2021.

PEREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PONTES COSTA, Eduardo Antonio de. Reflexões sobre a formação de professores: dilemas recorrentes e algumas questões em curso. **POLÊMICA**, [S.1.], v. 17, n. 3, p. 60-78, out. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/rt/captureCite/31043/21937>. Acesso em 23 ago. 2020.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RANGEL, Egon. Introdução. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 13-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As Bifurcações da Ordem: revolução, cidade, campo e indignação**. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANNI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-36, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da filosofia no ensino superior. **Educar em Revista**. n. 46, Curitiba, Ed. UFPR, out./dez., 2012, p.21-35. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/THxwx4VWDgVL4sVDxyjy7vy/?lang=pt>. Acesso em 7 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo, Ática, 2000.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, João Henrique; SANTOS, Lindalva Personi (Orgs.). **Didática, Multiculturalismo e Interculturalidade Crítica**. Goiânia, Ed. Espaço Acadêmico, 2020.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em 16 out. 2021.

USP – E-DISCIPLINAS. **Termo Globalitarismo**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/showentry.php?eid=1892>. Acesso em 20. set. 2020.

VELOSO, Caetano. Gente. **Bicho**. Polygram, 1977.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 22-69. (Coleção Educação Contemporânea).

WOOD, James. **A coisa mais próxima da vida**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.