

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A VONTADE DE SABER PORTUGUÊS: DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Lucas Pedro do Nascimento

Anápolis - GO

2018

LUCAS PEDRO DO NASCIMENTO

**A VONTADE DE SABER PORTUGUÊS: DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Srictu Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Anápolis – GO
2018

**A VONTADE DE SABER PORTUGUÊS: DIVERSIDADE CULTURAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em _____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira – (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/ UEG)
Orientador/ Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Curado – (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/ UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Ademir Luiz da Silva – (Universidade Estadual de Goiás – PG-TECCER/ UEG)
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Sandra Elaine Aires de Abreu – (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/ UEG)
Membro interno - suplente

Aos meus avós, Nego Barroso e Maria, e aos meus pais, Adair e Marineide.

AGRADECIMENTOS

Óh, Divino Espírito Santo, sei que o senhor sempre esteve presente na minha vida: nas conversas com meu avô, nos cantos das inúmeras missas que já assisti, nas prosas com os mais sábios sobre folia e milagres e, por fim, nas próprias atividades da nossa comunidade Nossa Senhora do Rosário, em Pirenópolis. Nestes dias calorosos de pesquisa, pude conhecê-lo melhor. Sei que dos céus, o Senhor desceu para dar-me as riquezas do seu Amor, como lhe suplicamos no hino que lhe entoamos nos ermos de Meia Ponte, e assim deu-me sabedoria para desenvolver este trabalho. Agradeço pela primazia sobre minha vida e os dons que me concedeu, embora sempre soubesse de minhas fraquezas e misérias.

Ah, meu querido solo goiano, terra de cerrados, de grotões, morros, veredas, planaltos, picos... Curiangos, colibris, pintassilgos, onças, tamanduás... Terra de poetas, contistas! Terra de gente boa, de corpo sadio e coração curado... Agradeço-lhe por ter me gerado como seu próprio filho e por me permitir aprender tanto com meus irmãos, os quais admiro e quero tão bem. Foram eles, meus irmãos, que custearam meus estudos em uma universidade estadual pública e gratuita. Prometo-lhes não desperdiçar o investimento que fizeram!

As mãos são santificadoras. Abençoam. Conduzem o alimento ao corpo. Norteiam. Apontam caminhos. Gestualizam. Complementam a fala. Falam. Esmigalham os grãos de milho. Semeiam. Ceifavam. Armazenam. Mãos constroem. Restauram. Transformam. Que poder possuem as mãos! As tuas? Sempre foram mãos de menina campesina. Cedo se tornaram habilidosas em capinar, semear, ceifar, armazenar. Aprenderam a extrair o leite do peito da vaca. Limpar o solo. Alvejar as roupas e estendê-las no capim, à beira do rio. Mãos que pelos campos de cerrado, colhiam ervas, raízes e plantas com vovó Anna Rulfina. Na escola, traçaram as primeiras vogais, as consoantes e aprenderam a escrever sob a orientação do vovô Hermenegildo. No final do dia, mãos que se uniam, já cansadas, de uma menina atarefada, para rezar pela família, a que já existia e a que haveria de existir. Mãos que aprenderam a cardar o algodão, a fiar. A transformar habilidosamente o inútil em algo útil. Mãos que se uniram às mãos do meu avô em 25 de maio de 1946. Mãos que grudaram no arado. Mãos decididas. Resolvidas. Mãos que limpavam lágrimas. Mãos que aplaudiram. Mãos que fizeram o parto de doze filhos. Mãos que alimentaram tantos. Cuidaram de muitos. Mãos que me abençoam e santificam. Mãos envelhecidas pelo tempo, pela labuta do dia a dia. Mãos de quem nunca desistiu de lutar. Mãos de minha avozinha Maria, que me convidam, a ser como ela.

Vovó, fatos, memórias, risos, histórias, lágrimas, abraços, beijos, conselhos, noites e dias juntos, momentos bons e difíceis lado a lado... Tantas coisas me vêm à mente na hora de falar da senhora. São tantas coisas boas e marcantes. São tantas situações, ocasiões... O conjunto desses elementos e o amor que tens por mim é o que permitem meus passos se tornarem mais firmes na estrada da minha vida, mesmo que ela tenha muitos percursos escuros, truçulentos, assim como muita poeira e buracos.

Contigo aprendi o valor da humildade e a beleza escondida nas pequenas coisas, principalmente aquelas do cotidiano, que poderiam passar despercebidas. Aprendi a fazer brevidade; que o arroz doce é doce, mas não é cozido no leite e sim na água, antes, e que o segredo consiste em passar nele umas boas folhas de manjerição e colocar uma pitadinha de sal. Aprendi que "bicheira" de criação é benzida pelo dono, com uma palhinha, se fazendo um nó, olhando para a bicheira por dentro dele, e que logo os bichos caem. Aprendi que vento virado deixa menino enjoado, com o intestino desregulado e isso pode ser sarado com algumas orações... Ainda lembro do dia que me ensinou dizendo "Hóstia consagrada deve se adorar, vento virado torna pro lugar. Aprendi a achar plantas medicinais no mato e delas fazer chá para diversas situações. Aprendi que realmente leite e manga não são boas combinações. Aprendi que andar no mato, ouvir o piar dos animais e sentir o cheiro da natureza é uma verdadeira terapia. Aprendi que quando nos colocamos a disposição do outro, nossa vida tem mais sentido. Aprendi que o que temos e dividimos, é multiplicado por Deus. Aprendi que ter compadres, amigos, vizinhos e familiares é uma das melhores coisas que alguém pode ter e que isso deve ser valorizado, respeitado e preservado. Aprendi que terreiro sem galo, não aumenta a produção. Aprendi que ovo choco, por mais que você queira, não dá em nada. Aprendi que mirando um ovo para o sol, fechando um olho e olhando com o outro por ele, consegue-se saber se tem pintinho dentro ou não. Aprendi que sua carne de sol é a mais saborosa do mundo! Aprendi também que se marido e mulher não confiarem um no outro, o casamento será fadado ao fracasso. Aprendi, enfim, a te amar!

Há quanto tempo não nos vemos, vovô. Já se completaram treze anos... Ainda sinto seu cheiro de "alma de flores", escuto sua espora no assoalho de nossa velha casa, vejo-o enroscar os dedos das mãos e brincar com os polegares. Às vezes me esqueço que o senhor não está mais aqui para consolar as tristezas daquele neto chorão e questionador, e então, sabe o que faço, vovô? Eu sigo seus passos, trilho por seu caminho, vou após tuas pegadas, na tentativa de reencontrá-lo um dia.

Vovô, queria ter te perguntado tanta coisa, queria ter ficado mais tempo ao seu lado, mesmo que fosse naqueles momentos em que o senhor fechava os olhos e fazia de conta que

estava cochilando ou em que realmente cochilava sentado na cadeira... Queria ter te acompanhado mais vezes em suas aventuras... O que me alegra, em meio a tanta coisa que poderíamos ter feito e não fizemos, é que guardo aqui comigo coisas que nem o tempo, nem a morte conseguirão apagar.

Sabe aquele menino birrento, pirracento, que chorava pra não ir embora da roça e queria muito morar com vocês? Pois é, ele conseguiu fazer isso alguns meses depois que o senhor faleceu. Ele não estudou na UFG, como sempre sonhou, nem estudou História. Fez um curso de Letras, EaD. Sabe, vovô, ele escolheu a melhor parte. Acabou ficando por ali mesmo, na fazenda, estudando como as possibilidades permitiam. Ele não se arrependeu e nem deve se arrepender. Deus tem sido muito bondoso com ele!

Embora o "tempo" tenha pausado nossa convivência, o senhor, para mim, ainda vive! Está vivo aqui, em meu coração. O senhor tem me ajudado muito a me construir como ser humano e por isso, lhe sou grato. Estou com saudades! Obrigado por tudo!

Meus pais caridosamente abdicaram de minha companhia quando resolvi sair de casa aos doze anos e mudar para uma fazenda em Leopoldo de Bulhões, deixando-os em Pirenópolis. Àquele tempo, certamente a dor e o susto foram muito grandes. Afinal, geralmente os filhos não fazem escolhas desse tipo, tão cedo. Papai e mamãe, espero não tê-los desapontado e que esta pesquisa seja a comprovação de que sair de casa tão colaborou com meu amadurecimento. Obrigado pelo carinho, amor e a alegria que sempre me dão.

Mamãe, suas mãos foram as primeiras que me acariciaram, em um carinho de quem se entregava, se doava para gerar vida. Embora soubesse que essa "vida" modificaria a sua própria, assim como seu corpo e a mentalidade de menina, não a recusou. Pelo contrário, a desejou. Esperou. Ansiou por ela. Quanta caridade da sua parte! Quanta doação, mamãe! Hoje, olhando para você, só posso lhe agradecer por ter sido aquela que trouxe a mim e a meus irmãos ao mundo. Deus não poderia ter nos concedido uma mãe melhor, mais humana, carinhosa e, sobretudo, humilde. Agradeço a Deus pela sua vida e, sinceramente, quero que ela se prolongue por anos sem fim, pois não sei viver sem o melhor beijo na testa, dado por uma das mulheres mais fortes que conheço.

Papai, quando eu era criança, sempre me perguntava porque o senhor, sendo tão bonito e inteligente, dedicou sua vida toda ao plantio de tomate... O tempo e as circunstâncias da vida me fizeram entender que isso se tratava de uma paixão sua, assim como a minha pela educação. Nisso reconheço que nos parecemos. Somos sonhadores, somos apaixonados pelo que fazemos. Tenho orgulho de ser filho de um Pedro, que como o Pedro de Cristo, é rocha

firme e segura para seus filhos. Aprendi muito com o senhor e sei que tenho uma infinidade de coisas para aprender. Obrigado por tudo!

Ary, você foi mais do que um orientador. Amigo e irmão, talvez sejam substantivos mais adequados para nominá-lo nessa ocasião, já que não existem palavras mais precisas para defini-lo. Aprendi muito com sua serenidade, inteligência e criatividade. Nossas orientações foram sempre saborosas, regadas a sorrisos, partilhas e decisões conjuntas. Você é um líder. Não tenho dúvidas. É um professor transformador. Nunca me esquecerei de seu apoio, sobretudo no momento em que cometi a loucura de cursar dois mestrados e você não me abandonou. A ele, devo grande parcela desta pesquisa, construída à quatro mãos.

Isadora e Brenda, vocês, minhas amigas, mais do que agradecimento, merecem meu reconhecimento, pois foram ombro e amparo, alegria e risos, conforto e puxão de orelha nos momentos em que mais precisei. Com vocês, no cotidiano da vida, não apenas acadêmica, pude entender e saborear a amizade e seu verdadeiro valor. Obrigado por tudo!

Maria Isabel, você é a professora da 1ª fase que mais marcou minha vida. No quinto ano, aconteceu o meu despertar pela leitura e a paixão pela cultura, geografia e história. Tudo isso, claro, sob sua influência. Lembra quando nossa turma do quinto ano ficou responsável por apresentar no Festival Cultural alguma coisa sobre Rio Verde? Você me fez apaixonar pela pesquisa... quando mudei de Pirenópolis, te levei comigo, no meu coração. E sempre, quando me tornei professor, voltava às suas aulas e tentava aprender com sua meiguice. Você incitou minha paixão pela cultura! Esse trabalho tem mérito seu também, minha mãe do coração.

Diógenes Luís, meu irmão do coração, agradeço a parceria de sempre, o cuidado e o carinho. Você sempre se mostrou preocupado com minha pesquisa e comigo, o que o torna ainda mais especial. Obrigado, irmão, por sempre me apoiar, incentivar e acreditar em mim, embora eu seja tão desligado! Te admiro muito!

Fabiana, você aguçou minha criatividade e incentivou minha capacidade de escrita. Suas aulas de Língua Portuguesa eram encantadoras. Aprendi muito com você e ainda aprendo, minha sábia e querida amiga. Vivenciei o letramento contigo, antes mesmo de conhecê-lo no Ensino Superior. Esta dissertação tem muito do que acredito, um pouco é fruto dos nossos diálogos. Obrigado!

Viviane, você no Ensino Médio aguçou minha crítica e me incentivou a ser sempre o melhor em tudo que fizesse. Admiradora, exímia professora, encorajou um menino da roça a ser aquilo que ele sentia vontade. Agradeço sua amizade, seu companheirismo e sua admiração. Sou seu fã! Obrigado!

Xará (Lucas Lindria), você meu amigo sempre me apoiou, encorajou e incentivou. Sou grato a Deus pelo dom de sua vida e por, durante todo o nosso tempo de amizade, você ter me apontado o verdadeiro sentido disso: uma irmandade. Sei que você tem orgulho de mim. Isso é recíproco. Obrigado pelos muitos puxões de orelha! Sou seu fã!

Luíza, além de prima, você é irmã, companheira e sempre me apoiou nos meus estudos. Você nunca mediu sacrifícios para me ajudar e durante estes dois anos, sua presença foi importante para a conclusão desse trabalho. Muito obrigado!

Danielly, além de minha professora de Matemática no Ensino Médio, você sempre, desde quando nos conhecemos foi minha amiga e me encorajou a estudar, ser uma pessoa de sucesso. Ouvei muitas vezes “Você é uma pessoa iluminada”. Acreditei em suas palavras. Fui avante. Nos momentos de sufoco do mestrado, de estresse, e na correria da vida, você sempre me fazia voltar à realidade, à minha essência. Te amo muito! Obrigado!

Maurivan, Ana das Graças, Letícia e Lorrany, obrigado pelo apoio de sempre, principalmente nesse período de mestrado. Vocês me ajudaram, deram carona, se preocuparam... apoiaram! O tempo e a amizade nos fez compor uma única família. Sou muito grato por isso! Amo muito vocês!

Professor Ademir Luiz, “o loiro de olhos verdes piscina”, agradeço as preciosas contribuições feitas a este trabalho. Desejo que a crítica e a ironia continuem constantes na sua vida e que a elite burguesa seja extirpada desse país, definitivamente. Sou seu fã, seja pelo carisma, seja pela inteligência.

Professora Maria Eugênia, li uma vez em um livro barato de autoajuda que os anormais se reconhecem. Depois de uma enfadonha leitura e de um tempo desperdiçado, essa foi a única lição aproveitável. Sim. Os anormais se reconhecem. E no nosso caso, a empatia aconteceu logo nos meus primeiros dias de aula neste PPG. Seu jeito irreverente, cosmopolitano, decidido, incisivo e firme me cativaram. Desejo que você continue sendo essa fascinante e autêntica mulher goiana. Obrigado por todo auxílio neste trabalho e em meu percurso acadêmico. Levo você comigo, pela vida toda.

Por fim, agradeço minha família, afilhados, colegas de trabalho e amigos que continuaram me amando e apoiando, mesmo que nossa convivência tenha se reduzido. A vocês um enorme abraço!

E por todos, minhas preces!

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Antonio Candido

RESUMO

NASCIMENTO, Lucas Pedro do. *A Vontade de Saber Português: Diversidade cultural em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2017. 110f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2017.

Este estudo de natureza qualitativa-interpretativista tem como objetivo identificar como a pluralidade cultural brasileira e a formação do povo brasileiro é problematizada em práticas de leitura propostas por livros didáticos de Língua Portuguesa destinados a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, adotados em escolas públicas brasileiras, considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e a própria legislação educacional brasileira trazem orientações e determinações sobre o assunto, o que, a partir da instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obriga qualquer material didático a diluí-lo em seus conteúdos e nos textos selecionados. Em termos mais específicos, no sentido de contrapor livro didático e documentos curriculares oficiais, fez-se a seleção de uma coleção de livros didáticos adotada em quatro escolas do município de Leopoldo de Bulhões, no Estado de Goiás, e o posterior mapeamento, seleção e análise dos textos, procurando, com isso, visualizar como o processo de formação do povo brasileiro, o entrelaçamento cultural entre os três contingentes humanos – europeu, indígena e africano – que o condicionaram e a pluralidade cultural resultante disso era abordada nos referidos materiais didáticos. Se para Ribeiro (2006) os conflitos entre os três contingentes ainda estão latentes e presentes na sociedade brasileira, conseqüentemente, pode-se afirmar que se farão presentes em mercadorias culturais como o livro didático, de forma silenciada ou declarada e assim corroborá-los, incitá-los ou até mesmo enfraquecê-los. A decisão em considerar apenas estes três contingentes, em detrimento de outros, como o oriental, se deve ao fato de que durante o período colonial houve rara imigração deste contingente para o Brasil. Nesse sentido, explora-se o conceito de leitura como eficaz meio para a problematização e exclusão dos preconceitos da sociedade, fomentação da emancipação do sujeito e sua capacidade reflexiva (FREIRE, 1989, em uma leitura-trabalho (FREINET, 2004), e procura-se identificar o modo ela é inserida em livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil. Os resultados indicam que os textos figuram mais como pretextos e suportes para a proposição de atividades desconexas do tema “pluralidade cultural brasileira” e que as práticas de leitura propostas, em muitos dos casos, são insipientes e destoantes das orientações dos PCN. (BRASIL, 2010)

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: de de

Palavras-chave: Povo Brasileiro. Pluralidade Cultural. Leitura. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Lucas Pedro do. *A Vontade de Saber Português: Diversidade cultural em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2017. 110f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2017.

This qualitative-interpretative study aims to identify how Brazilian cultural plurality and the formation of the Brazilian people are problematized in reading practices proposed by Portuguese language textbooks intended for the final years of Elementary Education, adopted in Brazilian public schools, considering that the Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) and the Brazilian educational legislation itself provide guidelines and determinations on the subject, which, from the institution of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obliges any didactic material to discuss its selected contents and texts. More specifically, in the sense of opposing didactic books and official curricular documents, a collection of textbooks was adopted in four schools in a city in the state of Goiás, and the subsequent mapping, selection and analysis of the texts, searching, with this, to visualize how the process of formation of the Brazilian people, the cultural clash between the three human contingents - European, indigenous and African - that conditioned it and the resulting cultural plurality was approached in said didactic material. If, for Ribeiro (2006), the conflicts between the three contingents are still latent and present in Brazilian society, it can be said that they will be present in cultural goods such as the textbook, in a silenced or declared form and thus corroborate them, incite or even weaken them. In this sense, the concept of reading as an effective means for the problematization and exclusion of the prejudices of society, fomentation of the emancipation of the subject and its capacity for reflection (FREIRE, 1989) is explored as an effective means (Freinet, 2004). Indicate that the texts are more like pretexts and supports for the proposition of disjointed activities of the theme "Brazilian cultural plurality" and that the reading practices proposed for them, in many cases, are insipid and distant from the orientations of the PCN. (BRASIL, 2010)

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: de de

Keywords: Brazilian people. Cultural Plurality. Reading. Portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA.....	17
1.1 O livro didático de Língua Portuguesa: currículo, suporte, apoio ou muleta do professor?	17
1.2 A leitura no livro didático e o no contexto escolar: perspectivas e desafios	28
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A CONSTITUIÇÃO DE SUA PLURALIDADE CULTURAL	38
2.1 O Brasil antes de Colombo e Cabral	38
2.2 E assim, um novo povo se fez	40
2.3 Que povo é esse?	46
2.4 A pluralidade cultural brasileira	48
CAPÍTULO III – PLURALIDADE CULTURAL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	52
3.1 A que povo se destina o livro didático? O município de Leopoldo de Bulhões.....	52
3.2 O percurso metodológico	59
3.3 Análise dos corpora de pesquisa	61
CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A formação do povo brasileiro se deu a partir da junção e da miscigenação de contingentes humanos distintos, seja no quesito cor (“branca, preta ou amarela”), grupo linguístico, na relação com o transcendente (animismo, politeísmo, monoteísmo, cristianismo, orixás, santos, virgens, mártires, caboclos), nas relações parentais, sociais, políticas ou no modo, propriamente dito, de enxergar o mundo. Não houve uma transposição de um “povo brasileiro” para estes trópicos, em caravelas ou navios. Pensar assim, é um erro. Seria o mesmo que pensar que ele veio sob encomenda, já pronto e fabricado. Ele (o povo) não veio *de fora, d’além mar*. Surgiu aqui mesmo, entre essas serras, rincões, montes, planícies e depressões. Abrigou-se e criou-se no cerrado, no agreste, no litoral, nas grandes matas. O brasileiro é filho do Brasil e de sua própria diversidade.

O intercâmbio cultural, a sobreposição de costumes e a fusão de expressões que resultaram nesse povo brasileiro, não se deu de forma negociada ou amistosa. Se houveram momentos de trégua, foram tão poucos que nem couberam nos escassos registros históricos do período colonial e se de fato existiram, quiçá não foram apenas uma “parada” para que o “vencedor”, “colonizador” tomar fôlego durante sua missão salvadora. Entrechoques, conflitos, verdadeiras “guerras silenciosas”, “frias”, regadas à muito sangue, chibatadas, troncos, escravidão, catequização, domaçaõ, docilização e sectarismo permearam todo o processo de amálgama dos contingentes europeu, indígena e africano. E se, mesmo diante de tantas intempéries, houve esse caldeamento dos três contingentes, foi por que a transgressão de marginais, “foras-da-lei” que se arriscaram a romper os padrões comportamentais do período e valer-se do proibido, do casamento com outra etnia ou raça, foi muito mais forte do que o preconceito.

O primeiro brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito, que não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava –, nem com os europeus – que o desprezavam –, e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro. (RIBEIRO, 2006, p. 114-115)

Logo,

É bem provável que o brasileiro comece a surgir e a reconhecer-se a si próprio mais pela percepção de estranheza que provocava no lusitano do que por sua identificação como membro das comunidades socioculturais novas, porventura também porque

desejoso de remarcar sua diferença e superioridade frente aos indígenas. (op. cit. p. 114)

A diferenciação entre os modos de “ser” brasileiro, a falsa pretensão de alguns em se autoafirmar e legitimar como mais “puros” ou “privilegiados” do que os outros, seja por conta da cor da pele, do “sangue” nobre corrente nas veias ou do status econômico, o pretenso desconhecimento do não ser “todo português” e do ser “um meio termo”, bem como o próprio processo de miscigenação entre os contingentes, colaborou, junto com fatores de cunho histórico, cultural, social e político, para que surgissem estereótipos e preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira, os quais muito já prejudicaram e ainda continuarão a fazê-lo se isso não for mudado.

Pensando em dirimir essa diferenciação entre o “ser” brasileiro, discutir a formação do povo brasileiro e assim combater o preconceito em qualquer esfera, promovendo o fomento do sentimento de pertença ao país e o reconhecimento da identidade nacional, o sistema educacional brasileiro, por meio de vários documentos oficiais, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas resoluções específicas do Conselho Nacional de Educação, tem proposto, nas últimas décadas, uma abordagem de ensino pautada na valorização da pluralidade cultural brasileira.

Em nossa pesquisa procuramos analisar e conhecer essas definições e/ou orientações com implicações para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de perceber o modo como são diluídas, abordadas e expandidas nos materiais didáticos desse componente curricular, posto que, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático em 1985 todos os livros didáticos passam por um filtro seletor, que descarta aqueles que declaradamente não as atende, em conjunto com outras definições da política educacional brasileira. Considerando que esse instrumento de ensino ainda é muito utilizado na sala de aula das escolas públicas brasileiras e o fato de ser um produto cultural, a serviço de um mercado e um público consumidor, procuramos fazer uma “leitura em negativo” da coleção Vontade de Saber Português, das autoras Rosimeire Tavares e Tatiane Conselvan, adotada em duas escolas municipais e duas escolas estaduais do município de Leopoldo de Bulhões-Goiás, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, por entender, que “se um livro de classe é redutor as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, [...] os silêncios são também reveladores” (Choppin 2002, p. 22) e que o mesmo instrumento, suporte, pode tanto fomentar quanto dirimir preconceitos ou estereótipos. Atentamo-nos para o silenciamento ou não silenciamento do entrelaço cultural que houve entre os contingentes que deram origem

ao povo brasileiro, o cumprimento das definições dos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro acerca da pluralidade cultural brasileira, uso e o conteúdo dos textos que se propunham a discuti-la e o estilo de atividades que deles derivavam, já que toda a linguagem, nas palavras de Lajolo (1996), deve refinar, matizar e requintar os conteúdos.

Confrontamos, portanto, documentos oficiais e livros didáticos para identificação o nivelamento entre ambos e o modo como a prática de leitura, orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, era proposta e trabalhada nesses materiais didáticos, já que a partir dela se dão as principais discussões acerca da pluralidade cultural e que “como *linguagem* e como *mercadoria*, obras didáticas identificam-se à fina malha social pela qual circulam e por via da qual se transformam em discurso e interação socialmente. Também como *linguagem*, material didático tem refolhos e avessos, silêncios e entrelinhas”. (LAJOLO, 2011, p. 47)

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO E A LEITURA

Neste capítulo nos propusemos a discutir a finalidade, o uso e as perspectivas de uso do livro didático em sala de aula na seção 1.1 e na seção 1.2 problematizamos a leitura no contexto escolar e a sua finalidade emancipatória do sujeito leitor.

1.1 O livro didático de Língua Portuguesa: currículo, suporte, apoio ou muleta do professor?

O século XIX foi decisivo para a Educação brasileira. A expulsão dos jesuítas no século anterior, a independência do país e a modernização, ainda sutil e tímida, pela qual ele começava a passar, apontavam para a necessidade de uma reconfiguração e reestruturação do precário sistema educacional. Os relatórios de muitos presidentes de província começaram a ratificar às assembleias provinciais a necessidade de uma imediata e urgente escolarização da população brasileira (majoritariamente analfabeta), adequada profissionalização e remuneração dos docentes, emprego de métodos de ensino adequados, uma organização escolar mais eficiente e, por fim, a elaboração de textos legais capazes de respaldar e nortear a instrução formal. Um exemplo de solicitações desta natureza é o relatório geral do presidente da Província de Goiás, Antero Cícero de Assis, de 1876. Nele, Assis (1876 apud ABREU, 2006) afirma “Tenho para mim que cada escola he um templo, que deve estar sempre aberto e franqueado ao povo. / Mesmo sem grande frequência, ella não deixa de refletir mais beneficemente no animo da população”.

Desde então, a educação tem sido progressivamente institucionalizada e a escola delineada como seu principal espaço social de mediação. Em consequência dos movimentos pela modernização do Brasil, pós independência, surgiram os primeiros grupos escolares e foram editados os primeiros livros didáticos que, além de otimizar o trabalho docente em turmas com muitos alunos, uniformizaram os conteúdos ensinados e os exercícios propostos para sua fixação. As cartas, os documentos de cartório, os diversos textos manuscritos levados à sala de aula pelos alunos para a realização de atividades de leitura e/ou interpretação, e até a própria Bíblia, cederam-lhe espaço, e eles, altaneiros, símbolos de inovação, passaram a ocupar um importante lugar no cenário escolar, definindo o quê ensinar, como ensinar e os conteúdos mais adequados para tanto, facilitando assim a prática pedagógica do docente e reduzindo seu desgaste com pesquisa, planejamento e elaboração de atividades. O tempo do

professor foi otimizado e, conseqüentemente, o rendimento dele e de seus alunos em sala de aula também o foram.

O método simultâneo e a conseqüente seriação dos alunos também implicou diretamente nessa formatação do sistema escolar e na adoção de livros didáticos. Ele pode ser definido como um método de classificação dos estudos para um determinado grupo (definido por faixa etária, habilidades, dificuldades, etc.), com o uso dos mesmos livros e deveres; a preleção única para todos, no mesmo espaço, e a realização de atividades por todos também. (BATISTA et al., 2002)

Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola; isto é, de aprendizagem coletiva e orientada, por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4-5)

Portanto, podemos concluir que

Se, nas primeiras décadas do século XIX, os programas de ensino para a escola elementar se limitam ao ensino inicial das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, progressivamente se foram constituindo conteúdos e saberes específicos para serem ensinados pela instituição escolar, também progressivamente os saberes compreendidos como “leitura” e “escrita” ganham novas dimensões, respondem a novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização. Nesse contexto e com a paulatina implantação do método simultâneo, foi necessária também a produção de materiais pedagógicos, especificamente destinados a esse modo de organização de ensino, como quadros negros, cartazes, materiais de ensino, *livros didáticos*. (BATISTA et al., 2002, p. 28, grifo do autor)

Ou seja, apenas no final do século XIX e início do século XX começaram a surgir, no Brasil, livros nacionais de leitura, destinados especificamente às turmas de alfabetização e as suas necessidades. Isso tem uma relação direta com o período de transições e importantes mudanças no cenário político, histórico e social brasileiro. Afinal, em um único século (XIX) o país deixou de ser colônia, tornou-se Império e por fim República. Mudanças que não ocorreram em duzentos anos de colonização, aconteceram em algumas décadas. E a modernização, em todas as esferas, e ao que nos interessa em nossa discussão na Educação, foram indispensáveis para assegurar os avanços propostos e a concretização das metas estabelecidas, se é que houveram metas.

Ainda no século XIX começou a se falar de uma identidade nacional e procurou-se meios de afirmá-la, principalmente na literatura, como evidenciam as produções literárias do Romantismo, sobretudo da primeira geração romântica, cujos textos foram escritos muito

próximos à Independência do país e apresentam o índio como o autêntico herói nacional ou têm uma perspectiva nacionalista/ufanista muito forte.

Escassos, frágeis e definidos por muitos professores como materiais de péssima qualidade, os manuais de ensino, inicialmente adquiridos pelos pais e hoje distribuídos gratuitamente pelo governo às escolas públicas, desde seu surgimento têm ocupado grande destaque no cenário escolar e durante muito tempo foram uma das únicas e possíveis fontes de pesquisa para professores e alunos, sendo ainda um dos recursos didáticos mais utilizados para o ensino de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares.

Para Munakata (2016, p. 123), pesquisador com importantes publicações e estudos sobre o livro didático, “no momento mesmo em que a escola foi ideada já se pensava num livro específico para ela e um designativo para esse objeto”, ou seja, ele (o livro) desde o início da escola se fez presente e demarcou seu próprio espaço para direcionar práticas e referenciar conteúdos. Posteriormente, com a modernização das técnicas de impressão, editoração e publicação de livros, a popularização da escolarização pública e a modernização do próprio sistema de ensino, o livro foi adquirindo, aos poucos, uma outra roupagem e um destaque maior, estando à disposição dos alunos para leitura silenciosa, em voz alta, em voz baixa, compartilhada, cópia, estudo dirigido, revisão de conteúdos e realização de atividades. Deixou de ser posse apenas do professor, para se tornar um objeto compartilhado com os alunos, cabendo sempre ao primeiro sua gestão. Desde então, transportado de casa para a escola e vice-versa tornou-se indispensável às aulas de muitos professores e motivo para retaliações e penalizações por rasgão, sumiço, esquecimento, descuido, mau uso, etc. Ainda hoje, em algumas escolas, alunos são advertidos, enviados à coordenação pedagógica ou impedidos de assistir aula por problemas com o livro didático.

Durante a República Velha (1889-1930), a escola brasileira, destinada à elite, teve pouquíssimos avanços, pois

Até 1930, as necessidades do país, delineadas pelo padrão econômico agrário exportador, comportaram um tipo de educação voltado exclusivamente para atendimento dos interesses oligárquicos, isto é, destinado à reprodução dos quadros burocráticos e administrativos do Estado oligárquico. Pensando nestes moldes, o processo educativo escolar que vigorou na Primeira República não alcançava amplos setores da população. (NEPOMUCENO, 1994, p. 21)

Apenas a partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a Educação brasileira passou por significativas transformações, pois o Movimento Revolucionário, que objetivava desarticular as antigas oligarquias e enfraquecê-las, esforçou-se para criar um novo

espaço educacional público e gratuito. Esse novo sistema educacional, conseqüentemente, foi a “expressão e a manifestação do novo padrão econômico”. (NEPOMUCENO, 1994, p. 21)

Para Nepomuceno (1994, p. 50)

A política educacional como processo de intervenção deliberada na realidade social é própria dos anos posteriores ao Movimento Revolucionário de Trinta, uma vez que a Primeira República caracterizou-se pela ausência de uma política nacional em matéria de educação, expressão da própria descentralização que caracterizou essa etapa da vida republicana. A constituição de 1891 poucas referências fez sobre esse assunto, deixando aos Estados federados, quase por omissão, a responsabilidade de organizar suas estruturas de ensino.

Na Era Vargas medidas pontuais expandiram o ensino primário, potencializaram o Ensino Superior e Secundário e deram à Educação um caráter redentor, claramente progressista. Faculdades fechadas foram reativadas diretrizes foram elaboradas para nortear práticas de ensino e garantir direitos mínimos de aprendizagem. Em Goiás, as políticas educacionais do período resultaram no acréscimo do número de grupos escolares e uma popularização do ensino público, afinal “em trinta, Goiás contava apenas com um jardim de infância e o ensino primário era restritamente difundido pelo interior do Estado, só funcionando em todas as modalidades na capital”. (NEPOMUCENO, 1994, p. 55)

Entre 1960 e 1970, esse livro didático passou a ter como principais objetivos nortear e estruturar a ação docente com a apresentação de conteúdos de maneira progressiva e organizada, sempre complementados por atividades de fixação, interpretação ou aprofundamento que propiciariam a aquisição do conhecimento pelo aluno, pois até então a maioria dos manuais traziam apenas os textos para leitura e os exercícios ficavam a cargo do professor para serem elaborados. Essa inovação, ou melhor, reinvenção do livro didático, alinhava-se às propostas tecnicistas da Ditadura brasileira (1964-1985) e à rigidez resultante desse sistema político, que objetivava conter a expressividade e crítica social. Novamente, tentava-se melhorar o sistema brasileiro, garantir a homogeneização do conteúdos ensinados nas escolas públicas e reafirmar a necessidade do método simultâneo como solução capaz de atingir muitos de uma única vez, com um único professor, a partir de um único livro. Claro que paralela a essa ação haviam outras, entretanto não é nosso objetivo discuti-las nesta pesquisa. O que nos interessa é que, a partir dessas intervenções e das atualizações na legislação educacional, como ainda hoje acontece, o formato dos materiais didáticos foi sendo modificado e o sujeito professor proletarizado (reduzido em sua capacidade criativa) gradualmente pelo objeto que lhe deveria ser subordinado.

Na mesma intensidade, os livros didáticos se tornaram manuais de como “dar aula”,

com “guias” específicos para o professor, como se este não fosse capaz de interpretar e usar por si mesmo esse tipo de “instrumento”. Entretanto, talvez ele não saiba mesmo usá-lo, criticamente, afinal, nos cursos de licenciatura as discussões sobre esse dispositivo permanecem escassas e limitadas. Em complemento, um professor não habituado à pesquisa, prefere usá-lo tomando como referências suas próprias lembranças e os costumes de uso da educação básica do que em metodologias que requeiram um pouco mais de esforço, pesquisa ou até aplicação do conhecimento adquirido no Ensino Superior. Por outro lado, muitos professores não têm acesso inicial a essas problematizações, pois fazem um caminho inverso: primeiro ingressando na sala de aula, como estagiários, monitores, substitutos ou regentes, e só depois procurando os cursos de formação, optando, às vezes, pelos mais compactos e flexíveis. Não raramente, o ranço do comodismo, “do sempre se fez assim”, é mais perene do que as discussões teóricas, filosóficas e metodológicas com as quais terá contato.

O fato é que junto à qualidade do livro didático, deve haver uma preocupação com a formação do professor que irá manuseá-lo, pois é ele que lhe dará vida e será o responsável por didatizar seu conteúdo, transformando o conhecimento (XAVIER; URIO, 2006). Um livro bom, por si, não fará muita diferença se o professor que estiver usando-o também não o for. A disposição dos conteúdos pode ser a melhor e a mais aprofundada possível, se o professor não estiver preparado para lidar com ela e usá-la a seu favor, de pouco ou para quase nada servirá. Pois “o manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD foi criado em 1985 e desde então tem sido mantido e regulado pelo Ministério da Educação, para mediar a relação entre as editoras e o público-alvo dos livros didáticos (BALADELI, 2014). A partir de 1996, o programa instituiu um sistema de avaliação prévia dos livros e interviu diretamente em sua oferta, estabelecendo os critérios necessários para que fossem apresentados aos professores e adotados nas escolas brasileiras (MUNAKATA, 2012). Atualmente,

a avaliação dos livros didáticos é realizada por especialistas indicados pelo MEC que tomam como referência a adequação das coleções inscritas no PNLD aos pressupostos filosóficos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela LDB de 1996, pelas Resoluções do CNE, pela Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (BALADELI, 2014, p. 32)

Assim, o que propomos com esta pesquisa é entender o lugar que esse recurso pedagógico ocupa no espaço escolar, sua finalidade, seu uso, o modo como veicula a

pluralidade cultural brasileira e a relação com os documentos oficiais, a saber, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Ele merece ser analisado, pois além de poder limitar as possibilidades de ação do professor, poderá comprometer as próprias “perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social” (PESSOA, 2009, p. 54).

Para tanto, consideramos que ele ainda é adotado persistentemente em nosso país, é avaliado pelo PNLD, depende de um mercado editorial e de um público consumista para ser produzido. “A própria redação de um manual não é ‘um puro ato pedagógico’; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial” (CHOPPIN, 2002, p. 21). Assim, sua produção se baseia muito mais no que a comissão de avaliação do PNLD deseja encontrar, no formato solicitado pela editora, o interesse econômico pela aquisição, a lucratividade com a venda do material e aplicabilidade de conteúdos que não contentem apenas uns e descontentem outros, do que na criatividade propriamente dita do professor-autor. Embora, seja a concretização de um posicionamento teórico do professor-autor dentro de sua área de formação, por si só, pelo objeto que é, também não definirá os rumos do processo de ensino aprendizagem dentro da escola, já que é passível à interpretação de dois públicos leitores: professores e alunos.

O professor, por ser um leitor privilegiado (LAJOLO, 1996), mantém com o livro didático uma relação totalmente diferente de seus alunos, pois é ele quem, em instância local, seleciona, avalia e decide qual será o material adotado pela disciplina durante o ciclo trienal do PNLD. Essa escolha, embora norteadada pelo guia do PNLD, o projeto político pedagógico e o currículo escolar, será feita a partir de sua leitura de mundo e do seu *ethos*. Elegendo o melhor para atender à sua demanda, seleciona o que será utilizado ou desconsiderado em suas aulas.

Adotar um livro didático nem sempre significa para o professor, principalmente de Língua Portuguesa, ter que adotá-lo na íntegra ou, obrigatoriamente, trabalhá-lo de capa à capa, sobretudo por conta dessa variedade de currículos existentes no Brasil, que faz com que o manual traga conteúdos que em Goiás são trabalhados em série X e em Minas Gerais em série Y. Ademais, algumas atividades em grupo, debates, teatralização etc. serão deixadas de lado, pois ele poderá considerá-las impossíveis de se realizar em turmas grandes, com muitos alunos para atender e ouvir, ou outras atividades poderão ser acrescentadas. Alguns textos, por irrelevância ou empatia, serão excluídos. Outros, por simpatia até demais, serão trabalhados com mais afinco e exigirão um aprofundamento maior na estética literária de

determinado escritor, pois o professor, como pessoa dotada de crítica e subjetividade, não se eximirá de suas preferências ao ministrar os conteúdos. O livro, então, não é uma bula de como ensinar ou do que ensinar. É um manual flexível às vontades do professor e às exigências do sistema.

Logo, o diálogo entre o livro didático e o professor (leitor privilegiado) deverá ser o de parceiros e aliados. E, no fim, caberá sempre ao último refinar, matizar e requintar o primeiro, intervindo no que for ruim e potencializando o que for bom. Acontece que este, por ser parcamente remunerado e desgastado por jornadas sobre-humanas de trabalho, nem sempre terá disposição suficiente para transformar aquele. O professor, que deveria ser um pesquisador, formador e aguçador de pesquisadores, críticos e engajados desde a Educação Básica, acaba se deixando mutilar e domar, aceitando, muitas vezes, o livro didático como uma fonte de pesquisa incontestável e única, seja por acomodação ou por falta de tempo. O próprio Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2014), não apresenta esse instrumento de ensino como a única possibilidade de leitura e reflexão crítica para o espaço escolar.

Ainda que o livro didático seja um *apoio* valioso para professores e alunos, os diversos materiais distribuídos pelo PNLD e pelo PNBE¹ são igualmente importantes aos professores, auxiliando-os no exercício diário de levar os alunos à leitura proficiente e à reflexão crítica. O acesso ao conjunto de materiais de leitura e pesquisa distribuídos pelo MEC pode proporcionar aos professores e aos alunos a ampliação de seus conhecimentos sistematizados e levá-los a experiências de aprendizagem significativas. (BRASIL, 2014, p. 06. grifo nosso)

Embora o livro didático seja definido como *apoio* por um documento oficial, alguns professores de Língua Portuguesa, afirmando não conseguir lecionar sem sua presença ou alegando que se “ele está ali é para ser usado”, tornam-no soberano e absoluto no espaço escolar e acabam seguindo-o de ponta a ponta, mesmo que os conteúdos não coincidam com os do currículo adotado. Conflitos entre coordenação pedagógica, direção e professores não são raros.

Para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. (SILVA, 1996, p. 8)

Nesse sentido, o apego cego ou inocente poderá resultar significativamente na perda

¹ Programa Nacional Biblioteca na Escola que distribui às escolas públicas brasileiras livros literários e paradidáticos para compor seus acervos.

crecente e gradual da autonomia. Logo, “a intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola” (SILVA, 1996, p. 8) e o professor será apenas um intermediário na relação aluno-livro. Temos, portanto,

[...] a imagem de um professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança. (PESSOA, 2009, p. 54)

Paralelo a isso, existem ainda outros fatores que implicam diretamente na relação professor-livro-aluno: diretores e coordenadores pedagógicos pressionam o professor para usar o livro e economizar xerox, tempo; otimizar os conteúdos, preparar os alunos para as avaliações externas, melhorar os índices da escola, etc., nem que para isso seja necessário, durante o ano letivo, saltar várias páginas e depois retornar a elas para conciliar com o currículo. Os pais também cobram o uso do livro por entenderem que seu cumprimento garantirá aos seus filhos a aquisição dos conteúdos básicos, como se o estudo de um livro de ponta à ponta assegure o domínio de todos os seus conteúdos. Por fim, ainda existem os órgãos reguladores do sistema educacional, como as secretarias municipais e estaduais de Educação, que também confirmam as cobranças, acompanham o uso do livro e vigiam o professor.

Conforme Rojo (2013, p. 164),

Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático (...) e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referências e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino.

Conquanto tente inovar e adaptar-se às atualizações de cada época, nem sempre consegue se desvencilhar dela. Somado a isso, ainda há o fato de privilegiar-se determinados padrões de conteúdo e/ ou conhecimentos da sociedade, como as normas urbanas de prestígio², a língua escrita, os gêneros e contextos de circulação ligados à cultura da escrita, os textos literários canônicos ou de escritores consagrados em detrimento das produções locais e

² “Em substituição à expressão “norma culta”, *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as Igrejas e a imprensa”. (BRASIL, 2014, p. 16)

regionais, a exclusão de tópicos controversos e tabus que acabam tornando os “textos” clones etnocêntricos do conservadorismo da sociedade (PESSOA, 2009, p. 59) e, por fim, a reprodução, ora implícita ora explícita, de uma concepção de brasilidade ou cultura nacional própria àquela à qual o autor está ambientado e é afeito.

Destarte, “se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete” (LAJOLO, 1996, p. 6) a assumir em seu Projeto Político Pedagógico, com o próprio alunado a que ele se dirige e com os parâmetros curriculares do componente curricular a que se refere. Desse modo, caberá ao professor leitor transpor essas barreiras e propor uma leitura literária crítica para seus alunos, que não se reduzirá tão somente ao livro didático, mas se complementarará com a leitura de mundo, as vivências, práticas, saberes e expressões populares que meio que os cerca e os anseios da própria turma.

Ademais, desses aspectos de conteúdo e autoria que influenciam a produção e a elaboração dos livros didáticos, pesa sobre seus autores o fato de terem que retratar e problematizar um país heterogêneo, multi, pluricultural, perpassado por cores, ritos, costumes, cantos, literaturas, culinárias e tradições diversas. Assim, ficam perguntas como: de onde partir? Até onde ir? Como representar em um livro didático, com limites de paginação, a pluralidade de um país com dimensões continentais? Como retratar uma cultura dentro de outra cultura? Afinal, que cultura brasileira é essa?

Logo, as discussões dessa citada pluralidade cultural, por uma dificuldade em responder a estes questionamentos e outros, podem se limitar à divulgação de um padrão hegemônico cultural e determinadas normas de prestígio, geralmente da região onde o livro didático é produzido. Torna-se essa região, portanto, o “farol”, o ponto alto, de onde as outras regiões brasileiras serão observadas e algumas, de tão longe que estarão, podem nem ser visualizadas, e outras, que se vistas, serem encobertas pela névoa cinzenta do desconhecimento, que borrará sua nitidez. Outrossim, o Brasil, nesse caso, poderá cair na falha retratação de um país uniforme, pacificado, sem conflitos por gênero, cor, religião e diferenças culturais. Os alunos, verão retratado, portanto, um país que não conhecem, pois esse país não existe.

Como

[...] em numerosos países, o livro de classe veicula de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Todavia, esse grupo social interessado mais na comercialização do livro didático e na sua longevidade, imobilizará efetivamente a realidade que pretende descrever. Neste sentido, “a lógica econômica não faz mais que acrescentar a diferença inerente a todo manual entre o saber sabido e o saber ensinado, entre a realidade social e a imagem que é apresentada” (CHOPPIN, 2002, p. 21).

O Brasil possui vinte e seis estados e o Distrito Federal. Tem uma variedade ainda maior de currículos, pois cada sistema estadual, distrital ou municipal podendo criar e estruturar seu próprio currículo, assim o faz, conforme as particularidades locais. Conquanto, isso tenderá a mudar a partir da promulgação e implementação do Base Nacional Comum Curricular. Documento que garantirá a universalidade de conteúdos básicos às escolas brasileiras, ele ainda se encontra em fase de elaboração e/ou aprovação. Não nos aprofundaremos nessa discussão, por considerar que à época da edição, divulgação e adoção da coleção adotada, esse documento não influenciou sua produção e dos demais livros avaliados pelo PNLD 2014.

Interessa-nos sim, saber que, embora existam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é difícil haver um alinhamento entre o livro didático e os múltiplos currículos brasileiros. Logo, o livro produzido na região Sudeste (como geralmente acontece), pode não se adequar à realidade de um pequeno município como Leopoldo de Bulhões, no estado de Goiás, inserido no sudoeste goiano e dedicado às atividades agropecuárias e agrícolas, com população equivalente vivendo no campo e na cidade.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), em uma tentativa de normatizar os princípios e os conteúdos básicos para o ensino-aprendizagem da língua materna, estabeleceram uma série de objetivos que deveriam nortear todas as ações, propostas, produções e futuras normatizações que a ela se referissem. É neste documento que encontramos os objetivos que particularmente se referem à diversidade cultural brasileira nas aulas de Língua Portuguesa, para que ao final do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, os alunos possam:

- a) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertença ao país;
- b) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra

qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
c) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1998, p. 7)

Entretanto, nem sempre os textos literários selecionados, as abordagens e a própria visibilidade dada aos conteúdos fomenta, incentivam e potencializam esse sentimento de composição e pertença à diversidade sociocultural do povo brasileiro, nem mesmo se tratam de forma crítica os conflitos que a condicionaram.

Além desses limites curriculares, existe um mercado preocupado com o marketing e a venda em larga escala, pois o livro escolar é um signo cultural e uma mercadoria produzida para comercialização (CHARTIER, 1988). Para tanto, evitam limitar-se a determinado currículo (estadual ou local) e tornam-se, por si, seu próprio currículo, conforme a preferência dos autores e a demanda da editora.

Enquanto objeto fabricado, difundido e 'consumido', o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (CHOPPIN, 2002, p. 14)

Logo, o livro didático não pode ser culpabilizado pela reprodução de discursos legitimados, estereótipos, preconceitos e visões distorcidas de cultura, pois ele é apenas um dos instrumentos e/ou recursos didáticos da escola brasileira, condicionado por uma sociedade que reproduz nele sua concepção de mundo e de si mesma. Ele será sempre benéfico quando se tornar parceiro do professor e o autor explicitar sua concepção de educação, teorizar a problematização dos conteúdos e a partir dessa teorização propor as atividades e os exercícios com uma fundamentação filosófico-metodológica. Portanto, caberá à escola, não a de tijolos, mas a humana, usá-lo a seu favor e fazer de seus textos, atividades e propostas, algo aproveitável e passível de crítica. Considerando que os textos são incompletos, o professor deverá transpor suas fronteiras, pois

[...] a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua. O professor de português não pode deixar de reconhecer a importância desse princípio e, por isso, não pode ficar tão preso aos conhecimentos especificamente linguísticos. [...] Todo texto tem um percentual maior ou menor dessa dependência de conhecimentos que são anteriores ao texto. (ANTUNES, 2003, p. 69)

Desta maneira, o professor, enquanto profissional capacitado, intelectual crítico e

reflexivo, deverá ser capaz de desconstruir ou reconstruir os textos literários, o próprio livro didático e elaborar o seu próprio material didático (PESSOA, 2009, p. 59). Percebendo o jogo da linguagem, sobreporá as barreiras de um sistema educacional brasileiro marcado pela disciplinaridade e reescreverá o livro didático, assumindo a posição de sujeito de sua prática pedagógica e a co-autoria de sua obra adotada.

1.2 A leitura no livro didático e no contexto escolar: perspectivas e desafios

O professor francês Célestin Baptiste Freinet nasceu em Gars, no dia 15 de outubro de 1896 e faleceu em Vence, em 08 de outubro de 1966. Sua infância foi marcada pela simplicidade, pobreza e as limitações de uma vida no campo. Filho de um pobre casal de camponeses e irmão de outras sete crianças, aprendeu logo cedo a importância e a necessidade da cooperação e da alteridade, como determinantes de uma boa vivência em comunidade e família. Estas primeiras experiências de vida, somadas à traumatizante experiência de estudar em uma classe cuja autoridade do professor se manifestava através de reguadas, orelhas de burro e castigos diversos, fizeram-no elaborar uma proposta pedagógica humanizadora, nomeada por ele de Pedagogia do Bom Senso ou Pedagogia do Trabalho, hoje, comumente conhecida como Pedagogia Freinetiana.

Ainda jovem, Freinet, decidiu se tornar professor e ingressou na Escola Normal para isso. Entretanto interrompeu seu projeto logo depois para lutar em campo de batalha, na Primeira Guerra Mundial. Recrutado à contragosto, viu frente à frente as dimensões da maldade humana, a morte, a miséria e o descaso com a vida. Além dessas sequelas psíquicas, mnemônicas e emocionais, a guerra lhe deixou graves sequelas físicas em decorrência de um ferimento que lhe arrancou o pedaço de um pulmão. Assim, depois de retornar para o curso Normal e formar-se, dedicou-se à instrução primária em uma pequena comunidade rural e deu início à implantação de sua prática pedagógica, projetando a escola como um espaço de interação e formação de um ser social. Em suma, Freinet propunha um ambiente cooperativo, democrático e prático que trabalhasse contra a formação de futuros soldados e combatentes de guerra.

No intuito de evitar que os mesmos erros cometidos contra ele, no ensino primário e no campo de batalha, tornassem a se repetir com seus alunos, pontuava que a escola, enquanto esse lugar de forte potencial para a transformação da realidade, deveria se alicerçar, sobretudo, na humanização do conhecimento a partir de uma abordagem significativa e interdisciplinar dos conteúdos; na democracia, como principal meio para a realização das

expectativas da comunidade escolar; no trabalho, ou seja, na aplicabilidade cotidiana ou real daquilo que se aprendia e na valorização da diversidade cultural e da própria cultura em que a escola se inseria. Caberia ao professor, nesse contexto, “romper e dissolver o verniz de uma falsa cultura para chegar ao âmago das verdades essenciais, deixar agir seu poderoso fermento e colocar humildemente a ciência a serviço de suas revelações” (FREINET, 1978, apud LOGRAND, 2010, p. 68)

Os manuais escolares não poderiam ser as únicas ou as principais fontes de pesquisa dessa escola, pois nela deveriam estar inseridas as textualidades (orais e escritas) da comunidade, as produções textuais dos próprios alunos e textos que fossem relacionados aos seus interesses. Os livros literários utilizados em sala de aula não poderiam ser considerados simples textos fantasiosos, neutros e singelos, isentos da reprodução dos estereótipos, preconceitos e das mazelas da sociedade que os produzia. Tanto um tipo de livro como o outro deveria ser analisado antes de ser adotado e, se escolhido, usado de forma crítica e aprofundada, pois

a sabedoria que alguns homens têm no espírito também pode estar nos livros, se tiver sido colocada neles. Existem incontavelmente alguns que encerram, não digo toda a sabedoria, mas, pelo menos, lampejos de sabedoria. É preciso saber distingui-los, selecioná-los e em seguida lê-los, não como passatempo para divertir a cabeça, mas para dialogar com nossas tendências profundas, com aqueles que escreveram [...]. (FREINET 1978 apud LOGRAND, 2010, p. 79)

A língua, enquanto prática social e produção simbólica, nas palavras de Freinet (2004) é a melhor e a pior das coisas, sobretudo no que concerne às técnicas modernas que fixam, conservam, veiculam, mantêm e transmitem as ideias e os conhecimentos, como jornais, livros, cinema, rádio, livros etc. Os livros, principalmente os didáticos, eram duramente criticados por ele, pois, não raramente, introduziam no espaço escolar textos que apresentavam uma visão distorcida da realidade e desconsideravam a vivência, a cultura e as experiências dos receptores, reproduzindo, dessa maneira, estereótipos que estavam impregnados na sociedade ou uma sociedade que lhes era desconhecida.

Então, sob o lema “Abaixo os manuais escolares!”, propôs que a escola valorizasse mais as produções textuais dos alunos e que a leitura fosse uma técnica de vida, em oposição à leitura “haxixe” que alienava e mergulhava em uma estática fantasia. Para tanto, organizou um sistema de imprensa escolar que selecionava os melhores textos, democraticamente, e os publicava no jornal escolar, superando os progressos técnicos da mecânica e da produção

editorial que “criaram para a nossa geração a era dos manuais escolares e da caneta metálica, com os métodos que o seu emprego tornava convenientes: trabalhos de casa, lições, cópia de textos, exercícios cujo ritmo era soberanamente marcado pelo educador e pelo livro” (FREINET, 1974, p. 6). Neste caso, o individualismo dos manuais escolares e de outros recursos didáticos marcadamente pessoais daria gradualmente lugar a uma organização coletiva da qual a cooperativa escolar seria ao mesmo tempo a alma e o instrumento (op. cit.).

A escola não continuaria atada à visão de que a instrução e a própria educação são processos purificatórios, verdadeiras provações e nem que o sofrimento, a dor, e o tédio são necessários para toda e qualquer conquista, sobretudo na formação escolar (FREINET, 1978 apud LOGRAND, 2010, p. 81-82), pois

Séculos a fio, leitura e escrita estiveram a serviço exclusivo dos deuses, das tradições, do Deus e dos senhores do momento. Para o povo, essas técnicas foram por longo tempo apenas uma chave misteriosa que abria unicamente para os iniciados o domínio maravilhoso da magia e da prece. E, quanto mais longa era a iniciação, quanto mais esforços, sofrimentos e sacrifícios custassem, mais valioso era para aqueles que dela se beneficiavam e também para aqueles que, não podendo ter a pretensão a seus favores, temiam-na e respeitavam-na. [...] E não se iludam: a escola terá muito trabalho para se livrar dessa crença nas dificuldades de iniciação para compreender que educação e instrução não são necessariamente provações, que são – e devem ser – funções naturais. (FREINET, 1978 apud LOGRAND, 2010, p. 81)

Um dos meios para superar essa e outras barreiras, principalmente no ensino de línguas, se dá pela “valização, em situações concretas, de uma autêntica comunicação” (LOGRAND, 2010, p. 32) e não pela imitação formal da língua escrita. Assim, não se trabalha com “migalhas de leitura, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos” (FREINET, 2004, p. 29-30).

Outrossim, entendida a finalidade da escola, enquanto campo de problematização, socialização do conhecimento e instituição capaz de incentivar a emancipação e o protagonismo do sujeito, procuraremos discutir de que forma a linguagem, especialmente a leitura, pode contribuir com isso, reproduzindo ou dirimindo os preconceitos, estereótipos; reforçando ou enfraquecendo os privilégios da nobreza cultural. O que nos propomos a fazer, portanto, é “verificar a medida em que as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos” (CÂNDIDO, 2006, p. 19)

Estas obras, entendidas como mediadoras de relações de comunicação, são, conseqüentemente, relações de poder e dependem, na forma ou no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos seus agentes, sejam estas pessoas ou instituições. E é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes que, politicamente, impõem ou legitimam

a dominação de determinada classe, assegurando a dominação de uma sobre outra e a domesticação dos domesticados (BOURDIEU, 1989).

Dentro da sociedade as diferentes classes ou fragmentações de classes se envolvem em uma luta simbólica para garantir que a organização do sistema tome como base os seus interesses e parâmetros ou, ao menos, os considere em sua elaboração. Essa luta pode ser conduzida por conflitos simbólicos cotidianos ou por produção simbólica feita por especialistas (BOURDIEU, 1989) que resulta em produtos culturais e simbólicos como os materiais didáticos.

Para Bourdieu (1989), esse poder simbólico tem o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer, ver, confirmar e/ou transformar a visão do mundo, e, logicamente, a ação sobre ele e ele próprio. Em outras palavras, é um poder de construção da realidade, estabelecido no sentido imediato do mundo, especialmente do social, e sendo transformado a partir de formas legitimadas de poder, torna-se invisível. Desse modo, só poderá ser exercido com a cumplicidade daqueles que lhe estão submissos (e dessa submissão não querem saber) e dos que o exercem. Contraditoriamente, seu reconhecimento se dará quando ignorado e sua definição será delineada pela relação entre os que o exercem e os que a ele estão sujeitos. Portanto, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (op. cit., p. 15).

Assim,

a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo (sic) a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 1989, p. 10-11)

Por vezes, a leitura, os textos e os livros colaboram para essa desmobilização das classes dominadas e sua aparente conformação, docilização ou domesticação, legitimando as distinções e dando à cultura dominante um status superior àquilo que considerará “subcultura”. Assim, o entrecchoque cultural, os conflitos e os diques que seccionam a sociedade serão eufemizados e venderão a imagem de uma sociedade que não existe. É inegável que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de

uma época” (TAVARES, 2017, p. 19).

Nesse contexto, a leitura e as discussões que delas partem, devem ser capazes de transpor os limites da legitimação do poder, em uma perspectiva de educação crítica e reflexiva, para além da decodificação das palavras, e favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Portanto, será a partir da leitura que ele incorporará “novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral” (ANTUNES, 2003, p. 70) e se tornará um leitor competente, “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Entretanto, essa não é a perspectiva de leitura creditada por muitas coleções de livros didáticos. Não raramente os textos se tornam meros pretextos, ilustrativos, demonstrativos e suportes para a introdução/discussão de conteúdos gramaticais (em uma falsa nominada “contextualização”) e a identificação de aspectos estruturais ou nucleares do texto, como o que autor quis dizer com aquilo, o que tal personagem fez nessa parte etc. Embora o *design*, a paginação, a diagramação etc. do livro didático brasileiro tenham evoluído no decorrer do tempo, a disposição do conteúdo e o modo de discuti-lo não acompanharam tal evolução.

O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeles, quase sempre desinteressadas. (LAJOLO, 2011, p. 12)

Do mesmo modo, a literatura selecionada para compor esse tipo de material didático nem sempre passa por um filtro e tampouco se coaduna às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o respeito à diferença, à diversidade e o próprio direito à literatura, discutido e proposto por Cândido (1995), já que, como falamos há pouco, os valores preconizados ou refutados pela sociedade se materializaram em seus textos e com a finalidade e/ou uso didático podem reproduzi-los. Ela, em suma,

confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantemente. (CÂNDIDO, 1995, p. 175)

Enfim, ela exerce uma função humanizadora, a qual entendemos, nas palavras de Cândido (1995), como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 180)

Por isso, deve ser muito bem selecionado o corpo de textos que comporão os materiais didáticos e embasarão as atividades que lhe serão propostas. O professor deverá saber utilizá-los, explorá-los, criticá-los, não os tomando como verdades absolutas e incontestáveis. Os alunos, como leitores competentes, deverão aprender a ler o mundo, seu contexto, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

Enfim, a leitura não é uma mera decodificação dos signos linguísticos, nem mesmo um jogo de decifração de códigos gráficos criados, interpretados e mantidos por uma sociedade, mas sim a habilidade humana de ler e interpretar o próprio mundo. Não basta apenas saber “ler” ou “decifrar”; é preciso relacionar, interligar e estabelecer uma relação entre o que foi lido e os conhecimentos prévios existentes. Portanto, não se trata aqui de um hábito, como o hábito de escovar os dentes, comer arroz nas principais refeições diárias, dentre outros. A “leitura é uma prática, o ato de ler uma ação, e o leitor, um ser humano, de preferência alfabetizado ou pelo menos, habilitado à decodificação de sinais transmitidos pela escrita” (ZILBERMAN, 2017, p. 20).

Diante dessa reflexão, cabe perguntar o que a escola tem se despendido a fazer anos a fio? Certamente desenvolver o hábito de leitura, como se fosse possível incuti-lo nos alunos e não necessário fomentar a prática cotidiana da leitura crítica em todos os componentes curriculares e de todos os textos que são inseridos no contexto escolar. Para muitos professores, ainda, cabe unicamente ao professor de Língua Portuguesa trabalhar com a “leitura”, ao que desconsideram que todas as áreas do conhecimento se valem da leitura e da

escrita para se manter. Todos os professores são professores de leitura, no sentido mais estrito, pois sem ela nenhum deles consegue transmitir os conteúdos de sua área de conhecimento.

As discussões que envolvem o andamento da disciplina de Língua Portuguesa no sistema educacional brasileiro não são recentes. Em meados do século XIX, ela nem sequer fazia parte do currículo escolar, o que, segundo Lajolo (2011), desagradava alguns professores. Durante o Segundo Reinado, a leitura e a redação de textos em língua materna ainda não desfrutavam de muito destaque. As escolas preferiam ensinar latim, grego e francês do que incorrer nas discussões acerca da língua vernácula, sua constituição e seu funcionamento. É inegável que a escola brasileira nasceu refugando suas origens e firmando-se em práticas discursivas e culturais que não eram suas. Como em um espelho estragado, mirava-se em construções e contornos que não eram seus.

Na constituinte de 1823, livro didático, escola, professores e leitura estrelaram grandes polêmicas e deram matéria de base para acirradas discussões. Os legisladores, ao tratar de leitura e livro didático, pontuaram o contexto geral de precariedade que, herdado da Colônia, persistia por muito tempo (LAJOLO, 2011). Ou seja, a escola brasileira ainda não havia se decolonializado, se libertado das amarras e sequelas de uma colonização mutiladora, nem do sentimento de submissão aos padrões, anseios, modismos e sistemas da Corte. Por isso, continuava espelhada na imitação barata e fajuta do sistema educacional europeu, que devido às dificuldades e às limitações do Brasil, era impossível ser integralmente transposto. Embora a escola estivesse situada nestes trópicos, procurava-se norteá-la e desenhá-la conforme os costumes portugueses e enquadrá-la nas formas europeias de escolas modelares, como se fosse ruim haver uma escola toda e genuinamente brasileira, principalmente que denotasse maior atenção à sua própria língua do que às línguas ditas universais. O que nos restou? Uma adaptação de escola que não era nem uma coisa nem outra.

Esse costume brasileiro de se valer de modelos europeus, e mais recentemente norte-americanos, de Educação para “inovar” e assegurar que os alunos da “colônia” se equiparem aos das “metrópoles” e tenham as mesmas condições de acesso, ainda é comum no Brasil. E não nos espantemos, no Estado de Goiás. Isso se tornou tão forte que não raramente secretários de Estado da Educação e até mesmo ministros da Educação visitam escolas de países desenvolvidos para observar os projetos pedagógicos e as práticas cotidianas e implantá-las no sistema educacional. Despende-se muito dinheiro, papel e obtém-se pouco resultado.

Nesse cenário, a Língua Portuguesa tem sido sempre o principal ponto de ataque. Após sua inserção no currículo escolar, deparou-se com a precariedade dos materiais

didáticos, da formação de professores e do próprio sistema. Entre as décadas de 1960 e 1970 importantes discussões e propostas de reformulação do sistema de ensino indicavam a insatisfação de professores e demais agentes envolvidos com a Educação. A partir da década de 1980, essas propostas começaram a se tornar realidade. Criticava-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Em muitas escolas brasileiras ainda entende-se que ler, ministrar aula de “literatura” ou “aula de leitura” resume-se a propor a leitura de livros canonizados pela escola e pelo mercado editorial e, a partir disso, direcionar discussões entorno do que o autor quis dizer, do que ele disse e do que ele poderia ter dito. Culminando, claro, com a célebre ficha literária. Não é à toa que os projetos políticos pedagógicos estão permeados de “projetos de leitura” momentâneos, superficiais, utópicos – no sentido de propor a transformação de uma comunidade escolar não leitora em uma eminente e atuante comunidade leitora instantaneamente – com metodologia organizada ao redor da análise de livros literários, principalmente de autores consagrados ou de autores que os professores conhecem e usam há muito tempo. Logo, as obras são transmutadas em peças teatrais, histórias em quadrinhos, fichas literárias, cartazes etc., porém incipientes e até mesmo inexistentes discussões acerca da estética literária, da própria leitura e da crítica literária.

Enquanto esse conceito de “leitura” e suas respectivas “técnicas” são consideradas dignas de projeto e atenção no espaço escolar, os textos literários e os outros textos do livro didático (em sua maioria literários) passam despercebidos e isentos de crítica, devido ao status de suporte oficial, inquestionável e legítimo que lhe atribuem. Ele reinará soberanamente na escola. Seus textos servirão, em muitos casos, apenas para a realização de atividades de “leitura” e interpretação a que são destinados por seus autores. Professores e alunos não se arriscarão a romper as fronteiras e ir além daquilo que está escrito. Ou porque não querem ou porque não conseguem. A leitura de mundo não acontece, mas apenas a leitura da palavra.

Para Lajolo (2011), não basta apenas o livro didático inserir em seu conteúdo bons

textos, se a escola não respaldar a sua prática pedagógica em uma perspectiva de leitura crítica; do mesmo modo, se ele se alicerça em textos ruins, estes poderão ser reconstruídos, ressignificados a partir dessa perspectiva adotada. Assim,

A mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através de atividades com que ela circunda a leitura. (LAJOLO, 2011, p. 33)

Em consequência, as atividades que acompanham esses textos devem propiciar ao aluno uma observação mais pontual e próxima dos elementos constituintes do texto e a oportunidade de reinterpretá-lo. “É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio” (LAJOLO, 2011, p. 37-38).

Como uma resposta a todo descontentamento, em 1998, o Ministério da Educação, procurando direcionar melhor o trabalho docente e garantir práticas efetivas e eficientes de leitura, oralidade, escrita e análise da língua no Ensino Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). A preocupação do mercado editorial em referenciá-lo e dar visibilidade à adesão feita às suas definições é tamanha que absolutamente todos os livros didáticos analisados nesta pesquisa citam-no no posicionamento pedagógico dos autores acerca do ensino de línguas e nas orientações do manual do professor, mesmo que o conteúdo, os textos selecionados e as atividades propostas, contraditoriamente, não se alinhem a ele.

Em nossa pesquisa, os PCN foram essenciais para uma compreensão da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa que se projeta para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), sobretudo no que se refere às práticas de leitura que devem permear o contexto escolar do sistema educacional brasileiro. Foi também a partir de suas orientações que nos propusemos a analisar a consonância entre elas e o livro didático, bem como o uso que se faz dos textos relacionados à diversidade cultural brasileira nesses manuais, o seu teor e o modo como desenham a citada diversidade cultural.

O Ensino Fundamental Anos Finais, antes Ensino Secundário e até recentemente Ensino Fundamental II, é uma etapa da Educação Básica que atende alunos na faixa etária dos 10 aos 14 anos. Logo, o ensino de Língua Portuguesa neste ciclo, deve se basear na compreensão de que a adolescência é um “período da vida marcado por transformações” e

que as práticas sociais de linguagem devem “contribuir para a formação do sujeito”. (BRASIL, 1998, p. 45)

Nesse contexto,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Em resultado, a partir dessa prática de leitura, o aluno será capaz de “aderir ou recusar posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998, p. 51). Os aprendizes não serão, portanto, leitores passivos, submissos e serviçais da língua de outrem. Serão gerentes de sua própria língua, protagonistas de sua prática discursiva e autônomos para fazer suas próprias escolhas, pontuando suas concepções e posicionando-se frente àquilo que até então poderia ser inquestionável.

Será difícil essa potencialização da capacidade leitora nos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais enquanto os professores de Língua Portuguesa não se tornarem leitores na mesma medida e proporção que cobram que seus alunos fossem; os manuais didáticos continuarem pinçando em livros quaisquer, textos escolhidos indistintamente, ou pior, conforme a mera preferência dos autores, e valerem-se deles como pretexto para a proposição de atividades e discussão de conteúdos que não sabem como fazer de forma declaradamente não contextualizada (ou porque não soa bem ou porque parece atrasado demais); e a escola continuar “desensinando” a ler mais do que motivando, naquilo que Freinet denuncia como uma tendência da escola em conceber a educação e a instrução como provação.

CAPÍTULO II

QUEM É ESSA GENTE?

O povo brasileiro surgiu da confluência de três grandes importantes contingentes, a saber: o indígena, o europeu e o africano, em um verdadeiro entrechoque cultural. Embora não possamos desconsiderar que além destes, no decorrer dos séculos, outros contingentes

tenham se somado ao povo brasileiro, a exemplo os orientais, é na miscigenação destes três contingentes que nos firmaremos para compreender melhor como se deu a formação do nosso povo e de sua cultura plural, nesta pesquisa.

Neste capítulo, nos propomos a apresentar uma breve discussão acerca da formação do povo brasileiro e de sua cultura diversa, com o objetivo de identificar o que seria a pluralidade cultural brasileira referida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (1998) como abordagem obrigatória neste componente curricular.

2.1 O Brasil antes de Colombo e Cabral

Seria um tanto quanto tendencioso e contraditório, iniciar nossa discussão sobre a pluralidade cultural brasileira tratando da chegada dos portugueses ao Brasil, a exemplo do que muito tem se feito na escrita e no discurso concernente à formação do povo brasileiro, e marginalizá-los, mascará-los ou projetá-los com um capuz de vilania, dando-lhe o cutelo da morte, o alforje da corrupção e a cruz da opressão, como símbolos complementares. Nem santos nem demônios eram os portugueses. No mesmo peso e na mesma medida, não pretendemos potencializar a figura dos “índios”, mas sim, reconhecidos os limites da pesquisa e as lacunas do discurso acadêmico, que não é neutro à influência do meio e da própria cultura, indicar quem foram e a importância que tiveram para a formação do povo brasileiro. Tomando como nossas as palavras de Todorov (1982), entendemos que a conquista da América e o encontro inicial desses dois contingentes, futuramente complementado pelo contato com outros, foi o elemento fundante da nossa identidade presente, entretanto, fazemos à seu trabalho a única ressalva de que a miscigenação e a diversidade do que se convencionou chamar Brasil, não começa na data fixa e imprecisa de 1500 d. C. Pois, alguns milhares de anos antes do Messias dos cristãos vir à terra, havia nestes trópicos gente “civilizada”, em uma “forma” própria e não ocidentalizada de vida, sobre a qual recaiu um pesada cortina e névoa de marginalidade e obscuridade devido o não enquadramento a um padrão comum ocidental (se é possível falar de padrão comum) que instituía o hegemônico, o dominante e o natural.

Para conhecer os índios antes do Brasil temos que recorrer às evidências fornecidas pela arqueologia e pela linguística histórica, conhecer as descrições legadas pelos colonizadores e missionários dos séculos XVI e XVII e estudar as populações indígenas contemporâneas. Mas nem assim, estamos em um terreno seguro. (FAUSTO, 2010, p. 07)

Outrossim, os

[...] escritos dos primeiros séculos de colonização, além de lacunares, devem ser lidos com cuidado. É preciso interpretá-los criticamente, pois neles misturam-se os medos e os desejos dos conquistadores, que buscam descobrir ouro, catequizar os gentios, ocupar a terra, escravizar os nativos. Ademais, nenhum texto baseado em permanência prolongada entre os nativos pode ser considerado fora do contexto colonial – o Brasil de Anchieta, ao menos no litoral, já não era mais o mesmo daquele de Cabral. (FAUSTO, 2010, p. 08)

Fausto (2010), sintetizando o quadripartite dos povos da América do Sul proposta por Julian Steward, afirma que antes da chegada dos colonizadores, esses nativos se dividiam em quatro grupos, naquilo que concernia ao modo de organização social, político ou territorial. Os marginais estavam concentrados no Cone Sul, no Charco e no Brasil Central. Eram nômades, viviam em bandos e retiravam seu sustento de lugares inóspitos. Acima deles, estavam as tribos da floresta tropical, que viviam em aldeias permanentes dispersas pelo território. Cultivavam a agricultura com o sistema de coivara, exploravam os recursos aquáticos, entretanto não possuíam uma organização político-administrativa. Estavam dispersas por quase toda a América do Sul, principalmente em quase toda a Amazônia, o litoral brasileiro e os Andes Meridionais. Na região circuncaribenha e nos Andes Setentrionais, viviam sociedades que já haviam ultrapassado o nível de organização social apenas pelas relações de parentesco e embora apresentassem o uso de técnicas e cultura material semelhantes às tribos presentes nas florestas tropicais, se diferenciavam dos demais por apresentar “um desenvolvimento inicial de centralização política e religiosa, estratificação em classes e intensificação econômica” (FAUSTO, 2010, p. 13). Assim, o “igualitarismo da flores cedia lugar à hierarquia do poder” (idem, p. 14). E, por fim, havia a civilização que se desenvolveu nos Andes Centrais e na costa do Pacífico, em que se destacaram os incas.

Populações densas, sistemas intensivos de produção agrícola, criação extensiva de animais, aparelho estatal desenvolvido com formas sofisticadas de administração pública e extração de tributos, estratificação social, especialização e desenvolvimento de técnicas como a metalurgia; tudo isso faria do mundo andino uma exceção frente às outras sociedades do continente. (FAUSTO, 2010, p. 14)

Ressalvadas as lacunas existentes nessa proposta de divisão da sociedade pré-colombiana, como a limitação de grupos diversos dentro de uma única escala comum ou a hierarquização das sociedades, em um “olhar de cima para baixo” (FAUSTO, 2010, p. 15), interessa-nos saber, a partir dessa análise teórica, a existência de sociedades organizadas na América do Sul antes da chegada dos europeus e conclusão seguinte: tanto aqui quanto na

Europa havia um sistema econômico, social, político e territorial próprio. E, talvez o que seja surpreendente, àquele tempo já existia sectarismo entre os nativos.

Nas áreas do altiplano meridional – Bolívia – e na costa peruana há indícios arqueológicos da presença de sociedades estratificadas e centralizadas 1500 a. C., entretanto, essa região

julgada ao revés, por aquilo que não tinha, ela tendeu a ser vista como um lugar estéril e inóspito. Os Andes e a costa do Pacífico, ao contrário, surgiam como o principal, senão único, centro de invenção cultural no continente: lugar de origem da domesticação de plantas e animais, da manufatura da cerâmica, do uso do metal, de um sistema religioso baseado no trio sacerdote – templo – ídolo, da centralização política e da estratificação social. (FAUSTO, 2010, p. 22 e 23)

As fracassadas tentativas dos incas em explorar e dominar a floresta tropical, fizeram crer que a leste havia

uma floresta malsã e perigosa, povoada por gente selvagem de costumes animalescos [...]. Os exércitos imperiais, acostumados a percorrer grandes extensões em estradas bem providas e a lutar em campo aberto, definhavam e morriam na vegetação cerrada; perdiam-se, adoeciam, passavam fome e eram alvo fácil das setas certeiras dos guerreiros da floresta. (FAUSTO, 2010, p. 23)

E assim antes mesmo dos portugueses e espanhóis chegarem ao solo da América do Sul há havia certo preconceito em relação às sociedades instaladas na costa leste e o próprio território de floresta tropical. Ainda com as palavras de Fausto (2010, p. 23) podemos concluir que “os incas, e depois os espanhóis, construíram uma dicotomia entre, de um lado, formações plenamente ‘políticas’ do altiplano e, de outro, aquelas quase ‘naturais’ das terras baixas”. E a partir das discussões do mesmo autor, visualizar a diversidade de comunidades nativas existentes no Brasil pré-Cabral e o nível de organização social que mantinham, comprovando, para tanto, que não eram “um bando de selvagens”, mas um grupo distinto do ocidentalizado europeu.

2.2 E assim, um novo povo se fez

No século XV, o rei de Portugal, querendo retirar seu reino da condição de subalternização, marginalidade econômica e desfavorecimento político, financiou uma segunda expedição³ de seus “bons homens” à Índia, com ordens explícitas para que

³ Vasco da Gama comandou a primeira expedição do reino português à Índia no período de 1497 – 1499. O

instalassem entrepostos comerciais em Sofala, na África, adquirissem ouro e outras especiarias em Calicute e garantissem a catequização dos “ignorantes” habitantes locais por missionários católicos.

As duas primeiras tarefas atribuídas aos exploradores escancarariam as portas do reino aos tão almejados avanços econômicos e lhe conferiria o status de potência ocidental; a última reforçaria a submissão do reinado ao papado de Roma e endossaria, de igual modo, o status de reino católico, fiel ao Evangelho e digno das benesses da Santa Madre Igreja. Além disso, a catequização dos gentios o que se daria por meio da docilização de seu espírito, o que se daria por meio da repreensão de suas expressões genuínas e da restrição de sua liberdade interpretativa, religiosa, social em favor do jugo português e das práticas cristãs canonizadas, ou seja, a presença do “outro”, colonizador, lhe impediria de ser totalmente quem era. Contudo, o colonizador, longe de ser o tirano ou o vilão, ao que pretendemos evitar a visão maniqueísta e dualista já recorrente na obra de Ribeiro (2006), assim o fazia e entendia como necessário, devido sua imersão cultural na tradicional sociedade portuguesa, firmada em um sistema religioso rígido, institucionalizado e em uma sociedade estratificada.

Embora alguns incidentes no percurso tenham comprometido a concretização dessas expectativas, a exploração, a catequização e o poder foram marcadamente alcançados a partir da apropriação e desapropriação de outro território, até então desconhecido pela Europa: a inicial terra dos Papagaios, depois Ilha de Vera Cruz e, por fim, Brasil. Essa parcela de terra, inicialmente vista como uma estreita faixa litorânea, e subsequentemente descoberta como uma extensa e promissora gleba fértil que se estendia do litoral sertão adentro, com extensão continental, não era inabitada ou abandonada (RIBEIRO, 2006). Povos de diferentes etnias, línguas, costumes e culturas já viviam nela, livres de qualquer influência europeia. Se a Europa os desconhecia, ela também lhes era desconhecida.

Ribeiro (2006), embora romantize o índio e o contraponha ao português em alguns momentos, afirma que

Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melódicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar catingas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo

principal objetivo era adquirir especiarias a partir da negociação com o Samorin, rei de Calicute (PRIORE, 2001).

que podia dar. E, sobretudo, sexos opostos e complementares, feitos para as alegrias de amor.

Os recém-chegados eram gente prática, experimentada, sofrida, ciente de suas culpas oriundas do pecado de Adão, predispostos à virtude, com clara noção dos horrores do pecado e da perdição eterna. Os índios nada sabiam disso. Eram, a seu modo, inocentes, confiantes, sem qualquer concepção vicária, mas com claro sentimento de honra, glória e generosidade, e capacitados, como gente alguma jamais o foi, para a convivência solidária. (p. 40-41)

O português, certamente, nesse momento inicial do primeiro contato, não conseguiu estabelecer uma analogia de todo esse universo com os elementos de sua própria cultura, pois se em seu sistema, a organização de toda a estrutura social, familiar e cultural se pautava em princípios dados como cristãos, implicadores de segmentação, escalonamento e privilégio de uns sobre os outros, no sistema de organização indígena a lógica que imperava era totalmente anômala e estranha aos costumes ocidentais, uma vez que não se plantava, colhia ou trabalhava para lucrar e vender, e sim para viver. Aqueles seres andavam nus com tanta inocência e naturalidade, que isso lhes parecia tão comum quanto respirar. Seus hábitos e costumes pareciam flexíveis e liberais demais. Como podiam viver em tanta “libertinagem” sem disso se arrependem? Como não conheciam a palavra de Deus e nela firmavam seus propósitos? Por que os apóstolos não vieram evangelizar nessas terras? Que povo era esse? Por que foi excluído do plano da salvação? Seriam eles, os portugueses, os escolhidos por Deus para salvar aquelas almas? E eles, tinham alma? Se eram muitas as perguntas, escassas eram as respostas. O desconhecido estava posto, bem à frente, de nativos e estrangeiros. Assim, o juízo de valor era a resposta mais acessível.

Para Schwarcz (2012), o índio sempre foi caracterizado pela falta (a falta de fé, leitura, modos, costumes, etiqueta, etc.) e dentro desse padrão comparativo impulsionado a obter, mesmo que forçadamente, aquilo que era indispensável ao modo de vida ocidental. Em sua obra *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira* (2012) a pesquisadora, que traz consistentes contribuições às discussões sobre o preconceito racial no Brasil e a evolução da temática no sistema jurídico, afirma que essa identidade marcada pela falta impôs ao índio um ar de demônio e a terra o de Paraíso, como um segundo Éden, onde tudo se plantava e colhia com profícua fertilidade. As palavras do cronista português Gândavo (apud Schwarcz, 2012, p. 13), reforçam sua hipótese. Em um escrito do final do século XVI, ele afirma

Finalmente que soa estes índios muito desumanos e cruéis, não se movem a nenhuma piedade vive, como brutos animais sem ordem nem concerto (sic) de homens, soam muito desonestos e dados à sensualidade e entregam-se aos vícios como se neles não houvera razão de humanos [...]. Todos comem carne humana e

tem-na como a melhor iguaria de quantas pode haver [...]. Estes índios vivem muito descansados, não têm cuidado de coisa alguma senão de comer e beber e matar gente; e por isso são muito gordos em extremo; e assim também com qualquer desgosto emagrecem muito; e como se agastam de qualquer coisa comem terra e desta maneira morrem muitos deles bestialmente.

Se nesses escritos de Gândavo, o índio é apresentado dessa forma depravada e imoral, na carta de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal em 01 de maio de 1500, a representação que dele se faz não tem tanto juízo de valor e padrão comparativo, mas sim até de admiração. A relação, longe de ter sido conflituosa e violenta, foi amistosa e festiva. Caminha (s/d), retrata em seu registro um povo nativo alegre, dançante, gentil e inocente. Se os homens e as mulheres não cobriam suas “vergonhas”, também delas não se envergonhavam, pois a naturalidade com que agiam era tanta, que tal comportamento, no contexto deles, chegava a parecer comum e aceitável.

Segundo Fausto (2010), tanto o índio quanto o português passaram por processos adaptativos e o choque cultural. Portanto, podemos inferir, que a posição de um e de outro, bem como a visão invertida que possuíam do “diferente,” nada mais era do que a consequência da coalizão de realidades. Embora isso não justifique a opressão de que o índio foi vítima e a dominação imposta pelo homem branco, ajuda-nos a evitar aquilo a que já temos nos referido: a romantização de um e a vilanização de outro. O fato é que

[...] a colonização, apesar de toda violência e disrupção (sic), não excluiu processos de reconstrução e recriação cultural conduzidos pelos povos indígenas. É um erro comum crer que a história da conquista representa, para os índios, uma sucessão linear de perdas em vidas, terras e distintividade cultural. A cultura xinguana – que aparecerá para a nação brasileira nos anos 1940 como símbolo de uma tradição estática, original e intocada – é, ao inverso, o resultado de uma história de contatos e mudanças, que tem início no século X d. C, e continua até hoje. (FAUSTO, 2010, p. 57)

O longo distanciamento cultural sim motivou a marginalização do índio e uma incisiva tentativa de “embranquecê-lo”, torná-lo “civilizado”, fazê-lo “gente” aos moldes europeus. Sua alma vazia deveria ser abundantemente preenchida de preceitos cristãos, da música sacra e da doutrina necessária para se fazer “gente”. Gente ao modo europeu, claro, pois de como “ser gente” eles entendiam muito bem. Entendiam de regras de etiqueta, igualmente entendiam das coisas de Deus, da construção de casas seguras, de ética, moral, bons costumes, vestuário, gramática, latim, filosofia, enfim, como admitir que alguém pudesse ser gente sem tudo isso? Impossível. O mundo só poderia existir se tivesse a cor, a forma e o gosto europeu. Por que? A Europa era o centro do mundo.

Para Fausto (1998),

É difícil analisar a sociedade e os costumes indígenas, porque se lida com povos de cultura muito diferente da nossa e sobre a qual existiram e ainda existem fortes preconceitos. Isso se reflete, em maior ou menor grau, nos relatos escritos por cronistas, viajantes e padres, especialmente jesuítas. Existe nesses relatos uma diferenciação entre índios com qualidades positivas e índio com qualidades negativas, de acordo com o maior ou menor grau de resistência aos portugueses. Por exemplo, os aimorés, que se destacaram pela eficiência militar e pela rebeldia, foram sempre apresentados de forma desfavorável. De acordo com os mesmos relatos, em geral, os índios viviam em casas, mas os aimorés viviam como animais na floresta. Os tupinambás comiam os inimigos por vingança; o aimorés, porque apreciavam carne humana. Quando a Coroa publicou a primeira lei em que se proibia a escravização dos índios (1570), só os aimorés foram especificamente excluídos da proibição”. (p. 38)

Ou seja, a relação e o conflito dos portugueses com os índios dependiam dos grupos étnicos a que eles pertenciam, muitas vezes. Exemplo disso é que, sem a ajuda dos tamoios, dificilmente São Paulo teria sido ocupada pelo colonizadores no início do período colonial e o sucesso de tantas outras empreitadas estaria comprometido sem o auxílio de índios aliados dos portugueses.

Segundo Priore (2016), o enfrentamento entre os dois contingentes e a imposição da cultura portuguesa sobre a cultura indígena teve uma marcação específica a partir das três primeiras décadas de colonização e não se deu inicialmente, logo nos primeiros contatos estabelecidos, pois durante esse tempo eles teriam amigavelmente se dedicado a negociação com a prática de escambo. O confronto declarado teria começado quando os índios perceberam que aquele povo não era a raça eleita da mitologia religiosa que pensavam ser e já não se interessavam mais pelos espelhos e demais presentes que ganhavam para realizar o trabalho pesado. Desse modo, nos primeiros anos de colonização

[...] os portugueses não afetaram a vida dos indígenas e a autonomia do sistema tribal. Enfurnados em apenas três ou quatro feitorias dispersas ao longo do litoral, dependiam dos segundos, seus “aliados”, para sua alimentação e proteção. O escambo de produtos como pau-brasil, farinha, papagaios e escravos – vítimas de guerras intertribais – por enxadas, facas, foices, espelhos e quinquilharias dava regularidade aos entendimentos. Mas a partir de 1534, aproximadamente, tais relações começaram a alterar-se. Se antes os brancos estavam submissos à vontade dos nativos, o panorama começava a mudar. O estilo de vida e as instituições sociais europeias, como o regime de donatarias, entranhavam-se na nova terra. (PRIORE, 2016, p. 30)

Assim, esse regime de donatarias nada mais foi do que uma resposta à aparente miscigenação entre portugueses e índios e à fragilidade da colonização do território brasileiro, já cobiçado e até mesmo invadido por outros reinos. Além de reconfigurar a divisão e

distribuição do território brasileiro, procurou controlar a natalidade de mamelucos, como eram chamados aqueles que nasciam da união entre brancos e índios; diminuir o número de uniões entre os dois contingentes e assim asseverar a perpetuação da etnia portuguesa no Brasil.

Como havia mais homens do que mulheres portuguesas, nem todos tinham a boa sorte de conseguirem uma para casar, por isso acabavam se unindo às índias. O resultado dessa miscigenação foi um inevitável “enfraquecimento” na pureza da etnia portuguesa. O que não era algo bom. Os portugueses, como civilizadores e cristãos que eram, deviam se impor, assim como a sua própria cultura, aos demais e não se igualar ou se misturar aos que estivessem à margem de seus padrões socioculturais, éticos e religiosos. Pelo contrário, esses padrões deveriam ser infundidos naqueles que não os tivessem, como se isso fosse a melhor e mais venerável atitude cristã.

A miscigenação, a mestiçagem nunca foi uma coisa bem vista pelos cristãos. A Bíblia, no Antigo Testamento, indicava que judeus não poderiam se casar com estrangeiros e no Novo Testamento o apóstolo João afirmava que o cristão não poderia ser morno, e sim quente ou frio, o morno nada mais sendo do que o estado de “mistura” dos dois estados: quente e frio. Por razões culturais sem fim e pelo preconceito impregnado no âmago português, seria impossível permitir que portugueses e índios se misturassem e, posteriormente, que eles se misturassem com os negros que haveriam de chegar durante o período de escravidão. Apenas nos

[...] aos 1930 que o mestiço transformou-se definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no candomblé, na comida e no futebol. Redenção verbal que não se concretiza no cotidiano: a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras, que continuam a ser, como veremos, discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer. (SCHWARCZ, 2012, p. 22)

Quanto às donatárias, tratou de ser um sistema falido, desde sua criação. Poucos donatários tiveram coragem de abandonar o conforto da corte para se instalar no Brasil. Os que se aventuraram, vieram acompanhados de alguns enricados ou falsos ricos que, utopicamente, apostavam no engodo de seus proventos, além de muitas viúvas, órfãs, prostitutas, bruxas, ladrões de coisas miúdas, degredados, condenados pelo Tribunal do Santo Ofício e pessoas de diferentes camadas sociais de Portugal (PRIORE, 2016). Estes vinham com a atribuição de “povoar” a colônia, garantir a apropriação do território e expandir a dominação portuguesa. Não importava quem fossem, bastava apenas que tivessem a pele branca, e se esta não fosse de toda branca, que o sangue corrente nas veias tivesse a matriz no

Alentejo.

Assim, nasceu o Brasil, um país formado às sobras, comandado por um homem barroco, cuja pretensão principal era refazer a orbe portuguesa a partir de uma missão salvadora, cumprindo, para isso, a tarefa suprema do homem branco, destinado por Deus a unir todos os homens numa só cristandade (RIBEIRO, 2006).

Os portugueses, antes mesmo desse sistema de donatarias, tentaram adaptar suas práticas sociais, religiosas e comunicativas às necessidades e limitações destes trópicos, entretanto vários fatores impediram que obtivessem bons resultados, sobretudo a distância entre a colônia e a metrópole. Como celebrar os grandes santos católicos, se nestas terras não haviam igrejas dignas para sediar seus cultos? Como construir para eles igrejas tão dignas quanto as que havia em Lisboa, se aqui faltavam materiais, artesãos, padres para celebrar as missas e até mesmo um público devoto para custear as despesas de se erguer e manter um templo católico? Como transpor a erudição, o vocabulário rebuscado e bem dito português para estes ermos, se os “negros da terra” falavam de forma animalesca e como selvagens se portavam e os que deviam dar exemplo de bons portugueses que eram, estavam se deixando influenciar? Enfim, o que lhes coube foi adaptar, aprimorar e compactar os hábitos à realidade em que estavam condicionados, traduzindo-os conforme as interferências que recebiam do contato com os índios e os africanos.

Dessa intensa troca surgiu a nossa cultura brasileira, diversa e heterogênea ainda hoje. Contraditoriamente similar em alguns aspectos e distinta em tantos outros. Dessa diferenciação, surgiram estereótipos que continuam contrapondo estados, regiões, costumes, variações linguísticas e pessoas. Embora se queira e se pense em uma unidade nacional e uma singularidade cultural brasileira, não é o que temos na realidade. Na verdade, há um perene, velado e intenso conflito cultural, latente e presente na sociedade brasileira. Talvez não se pudesse esperar outra coisa de um país com dimensões tão amplas e colonizado por uma classe dominante empresarial-burocrático-eclesiástica que reduziu o que seria seu povo de uma entidade cívica e política a uma oferta de mão de obra servil. (RIBEIRO, 2006)

2.3 Que povo é esse?

Para Ribeiro (1983) a fragilidade na formação da sociedade brasileira colaborou com a instituição de uma defasagem cultural que se processou pela via da atualização histórica, trazendo consigo certos efeitos de atraso e arcaísmo, ainda latentes e presentes na sociedade brasileira. Isso se deve em partes, além de tudo que já discutimos, ao

[...] atraso cultural da metrópole colonizadora. Esta não tendo conseguido estruturar-se como uma formação capitalista madura, nem se integrar na civilização industrial, foi caindo em situação de dependência com respeito à Inglaterra e afundando na pobreza até configurar-se, ela própria, como uma área neocolonial. [...] O Brasil, como colônia submetida ao mais estrito monopólio, cresceu isolado do mundo, apenas convivendo com aquele Portugal pobre e retrógrado. (RIBEIRO, 1983, p. 149-150)

Pois suas relações mercantis, culturais e até sociais se reduziam ao contato com um Portugal decadente e atrasado, principalmente quando comparado aos vizinhos e rivais. Logo, ao Brasil, em uma escala ainda mais ampla, restava apenas lidar com a carestia e as migalhas que sobravam do reino.

Complementar a isso existe o fato de o povo brasileiro ter surgido “da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 2006, p. 17), o que não acontece de forma amistosa, gentil ou negociada, mas a partir de um choque cultural, político e social. Assim, não podemos afirmar que europeus, negros e índios eram nivelados social e culturalmente na sociedade brasileira, com os mesmos direitos e status. Pelo contrário, enquanto os primeiros eram favorecidos e beneficiados, os últimos eram desmerecidos, desprezados e explorados em uma sociedade mercantil preconceituosa e elitista.

Ribeiro (2006) assevera que essa confluência de matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas e formações sociais defasadas dão lugar a um *povo novo*, cuja fundição faz surgir uma etnia nacional mestiça, híbrida, sincrética, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, em um novo modelo de estruturação societária, “novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros” (p. 17). Esse *povo novo*, contraditoriamente velho, viabilizava-se como um proletariado externo não existente para si mesmo, mas para os cofres portugueses, os quais deveriam manter sempre cheios. Assim, a cultura e a própria sociedade brasileira eram conformadas com a tênue similitude da versão lusitana de civilização, claro que com um colorido e um diferencial genuinamente brasileiros, herdados dos índios e dos negros africanos. Essa conformação não indicava uma comunhão entre as partes que compunham a sociedade brasileira, embora se queira crer que a relação estabelecida entre elas fosse singela e amigável. Os estereótipos originados do enfrentamento e do entrechoque firmado durante todo o processo de fusão das matrizes e na posteridade provam o contrário, e ainda se fazem presentes na atualidade.

Baccega (1998, p. 8), citando Lippman (1972) explica que, quando nos aproximamos da realidade, primeiro a definimos e só depois a vemos tal qual ela é. Na intersecção entre definição-realidade, originam-se os estereótipos, formados a partir dos padrões em vigor, os modelos chancelados e difundidos, as versões padronizadas na e pela sociedade. Eles, conseqüentemente, interferem e influenciam nossa percepção da realidade e fazem-nos vê-la a partir de uma “forma” pré-moldada pela cultura e transmitida pela linguagem, já que

A faculdade de aprender a falar é característica de qualquer ser humano, porém a fala, manifestação concreta da língua, só se desenvolve no processo social da educação, no bojo de uma cultura constituindo-se como base do pensamento conceptual. Há, portanto, uma unidade linguagem-pensamento. Quando o homem aprende a falar, ele aprende também a pensar, ou seja, passa a relacionar-se com o mundo através predominantemente de palavras, as quais transportam conceitos e estereótipos. (BACCEGA, 1998, p. 07)

Essa perpetuação e cristalização de estereótipos em palavras fez com que resultassem em visões distorcidas que muitas vezes estrangeiros e até o próprio brasileiro tem de si, como o gosto exacerbado pelo carnaval, pela folia e pelas festas (o que supostamente teria sido herdado dos negros africanos, sempre alegres, festivos e elétricos), a preguiça e o descaso com o trabalho (herança indígena), o “jeitinho brasileiro” de resolver os problemas (a corrupção portuguesa), a passividade e letargia, a malandragem, a corrupção, e tantos outros.

2.4 A pluralidade cultural brasileira

Darcy Ribeiro (2006), em sua pesquisa pioneira sobre a formação do povo brasileiro, aqui tomado como principal referencial teórico para se compreender a construção da diversidade cultural desse mesmo povo, devido à consistência e relevância de seus estudos, afirma que desde o começo do Brasil essa cultura brasileira já era sincrética, mesclada e perpassada por trocas simbólicas entre os diversos contingentes. Não houve, portanto, um período de cultura pura, neutra ou de uma transposição autêntica da cultura portuguesa, pois logo nos primeiros anos de colonização o português não conseguiu nem mesmo impor sua língua como idioma oficial e, mesmo que lutasse para converter os índios ao catolicismo, após a conversão a relação que estes estabeleciam com o universo católico era mais de tradução, comparação, do que de devoção pessoal e estritamente católica romana. Logo, o que se tinha era um “catolicismo popular muito mais discrepante que qualquer das heresias cristãs tão perseguidas em Portugal” (RIBEIRO, 2006, p. 105). Afinal, os portugueses, quando vieram de Portugal para o Brasil, trouxeram consigo um catolicismo fortemente delineado pelo sincretismo e caracterizado pelo forte apego aos santos, a quem atribuíam forças sobrenaturais

e às imagens sacras um poder de presentificar o sagrado, ou seja, de revivê-lo e torná-lo atualizado. Foi esse catolicismo altamente sincrético, híbrido, endossado por elementos da cultura local brasileira que originou o que estamos chamando de piedade ou catolicismo popular, com os inúmeros terços cantados, benditos, benzimentos, levantamentos de mastro e outros gestos rituais que não fazem parte do sistema institucionalizado da Igreja Católica, mas são práticas mantidas e até instruídas pelo próprio povo.

Nesse tempo, o Brasil era uma grande feitoria de colonização, movida por técnicas rudimentares de cultivo e manejo da terra, inspiradas, por sua vez, em técnicas indígenas e medievais. Os recursos em todos os casos eram escassos. Os primeiros centros urbanos mal estruturados. Alguns deploráveis. Talvez não se iguallassem nem mesmo às áreas de periferia de Lisboa. Neles não existiam sistemas sanitários, penitenciários e educacionais eficientes, capazes de atender à crescente demanda de imigrantes que chegavam de todos os lados à procura de uma pepita de ouro ou de um pedacinho de terra para sobreviver, dos inúmeros escravos, homens livres e ricos ou aspirantes a ricos que neles se instalavam. Na mesma proporção em que cresciam, inchavam, principalmente em áreas de extração de ouro; cresciam o descuido e a precariedade em manter aquilo que não se tinha como manter. O Brasil nascente nada mais era do que miserável, marginalizado e subumano.

Nesse contexto miserável, escasso e restrito, se deu a primeira fase da formação da cultura brasileira, graças ao esforço persistente e teimoso dos portugueses em implantarem nestes trópicos uma nova europeidade, encarnada na mestiçagem e contando, para tanto, com gente de todos os tipos: mamelucos, índios, cafuzos, crioulos, mestiços, portugueses, africanos etc.

Embora houvesse esse esforço e um planejamento informal para a apropriação do território, os portugueses não foram eficientes na transposição dos costumes europeus para o Brasil. Esbarraram em vários entraves, como: a distância entre a colônia e a metrópole, separadas por um grande oceano; a resistência inicial dos índios em se deixarem catequizar e, posteriormente, a proteção que receberam dos jesuítas; o número reduzido de homens brancos, eruditos e “cultos”, e até mesmo de homens de qualquer tipo e espécie, desde que europeus, que se dispusessem a deixar Portugal e se estabelecer nestes ermos; a ausência de mulheres portuguesas para se casar com esses homens; a inevitável miscigenação entre europeus, índios e africanos, e a miscigenação entre seus próprios descendentes; a influência da cultura dos contingentes indígena e africano sobre a cultura portuguesa, neo-brasileira e, por fim, brasileira; o atraso econômico e político da colônia; a ausência de centros universitários e escolares no mesmo padrão do sistema educacional europeu da época; o

interesse português mais em explorar do que em fomentar e incentivar a sociedade brasileira; o sentimento de escória e expurgo que pesava sobre os contingentes excluídos e a dificuldade dos descendentes de europeus nascidos no Brasil em assumir sua identidade como brasileiros nascidos nesta terra, posto que o distintivo e o status era ser nascido em Portugal e verdadeiro cidadão português.

Além desses, muitos outros entraves que impediram a transposição cultural, se é que seria possível, poderiam ser elencados por nós. Entretanto, nosso objetivo não é fazer uma revisão da historicidade da formação do povo brasileiro, mas apenas contextualizá-la para uma melhor compreensão de sua constituição e do condicionamento da própria cultura brasileira e com isso identificar se é coerente o modo como essa cultura é representada em livros didáticos de Língua Portuguesa. Interessa-nos, neste estudo, investigar até que ponto a representação do povo brasileiro nesses manuais de ensino reflete a pluralidade cultural, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a exemplo da pesquisa de Lajolo (1982), que procurou analisar a consistência, o conteúdo e o uso da literatura na República Velha.

O fato dos índios não possuírem *nem rei, nem lei* serviu de justificativa inicial para que fossem desprezados e escravizados. Eles representavam simultaneamente um obstáculo para a ocupação da terra e uma força de trabalho necessária para colonizá-la (PRIORE, 2001), entretanto

Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus. Não eram vadios ou preguiçosos. Apenas faziam o necessário para garantir sua subsistência, o que não era difícil em uma época de peixes abundantes, frutas e animais. Muito de sua energia e imaginação era empregada nos rituais, nas celebrações e guerras. As noções de trabalho contínuo ou do que hoje chamaríamos de produtividade eram totalmente estranhas a eles. (FAUSTO, 1998, p. 48)

Somada à essa tentativa escravização e até posterior catequização do índio, houve, posteriormente, a do negro africano. Ambos, índio e negro, foram marginalizados na sociedade e considerados inferiores ao branco, representante de uma etnia um tanto quanto pura e soberana. Esse processo de mobilização, recrutamento, transfiguração, deformação e escravização do gênero humano “foi exercido sempre eficazmente, da forma mais impessoal e fria, por honrados dignatários, com o sentimento de que se ocupavam de um negócio, muitas vezes, aliás, dignificado como a grande missão do homem branco como herói civilizador e cristianizador”. (RIBEIRO, 2006, p. 162)

Com esse processo escravizatório, as culturas desses povos subjugados pelo poder do

colonizador foram expurgadas, marginalizadas e reprimidas. Vistas como folclore, alienação, abominação e pecado, foram proibidas, retaliadas, enfraquecidas de forma velada ou escancarada. Entretanto, embora esse movimento de combate tenha sido enérgico e liderado por influentes pessoas da nobreza cultural, dentre as quais o clero da Igreja Católica Romana, sua eficácia ficou muito aquém do projetado. Índios e africanos, em uma resposta transgressiva e resistente, continuaram mantendo os elementos principais de sua cultura através de cultos marginais, velados e do próprio sincretismo que bem souberam estabelecer entre os diversos elementos das culturas contrapostas. Por fim, acabaram influenciando a própria cultura portuguesa em seus ritos, crenças, arquitetura, culinária, medicina, costumes e hábitos. A partir dessa fusão dos elementos das matrizes culturais de europeus, índios e africanos surgiu a cultura brasileira. Destarte,

[...] a mão de obra escrava e a presença africana no Brasil não podem ser entendidas apenas como respostas passivas diante de um ambiente adverso. Na verdade, eles inventaram suas condições de vida e de sobrevivência no regime escravista de duas maneiras principais: pela negociação e pelo conflito. Por meio da negociação, do blefe, da barganha e dos arranjos cotidianos, os escravizados forcejavam os limites da escravidão em negociações sem fim, às vezes bem, às vezes malsucedidas. As formas de negociação incluíam tanto demandas por terra e melhores condições de trabalho como a defesa de um vida espiritual lúdica e autônoma – o direito de tocar, cantar e brincar sem necessidade do consentimento do feitor, ou homenagear seus deuses, na prática do candomblé sem a intromissão da polícia. Por vezes era preciso um pouco de dissuasão: quando o Estado proibia o culto dos orixás negros (sic), recorria-se aos santos cristãos, numa relação de correspondência que vigora até hoje no país. Mas, quando a negociação falhava, seja por intransigência do senhor ou impaciência do escravizado, abriam-se os caminhos para o conflito: fuga individuais e coletivas, formação de quilombos, e, é claro, levantes de revoltas escravas. (SCHWARCZ, 2012, p. 32)

A cultura resultante do que temos discutido até o presente momento, deve ser entendida como a

[...] herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. Assim concebida, a cultura é uma ordem particular de fenômenos que tem de característico sua natureza de réplica conceitual da realidade, transmissível simbolicamente de geração a geração, na forma de uma tradição que provê modos de existência, formas de organização e meios de expressão a uma comunidade humana. (RIBEIRO, 1983, p. 127)

Logo, pode ser traduzida como as teias de significado ou de símbolos (GEERTZ, 1978) que envolvem o homem e por ele são criados e alimentados, como forma de se manter, posicionar e organizar-se na própria sociedade. A cultura, portanto, é uma rede simbólica.

Mantida pelos corpos de tradição, alicerces das práticas sociais, fomenta a visão que ele terá de si mesmo e de seus semelhantes. E fará sentido para um determinado grupo, não necessariamente sendo universal e traduzida para todos. Portanto, a cultura não deve ser entendida como uma simples definição de etnias e povos que formaram o povo brasileiro, por exemplo, mas como o conjunto de padrões, comportamentos, saberes, ritos, tradições, vocabulários, dialetos, práticas linguísticas, etc. que o permeiam, perpassam e o mantêm, sendo este conjunto heterogêneo em vários aspectos e similar em tantos outros. Logo, a cultura não é morta, estática, mas sim constantemente ressignificada e atualizada.

Essa percepção de cultura não é aceita e entendida por muitas pessoas, especialmente, aquelas que se encarregam de elaborar os materiais didáticos para a Educação Básica. Como verificamos e será exposto adiante, no último capítulo desta dissertação, alguns autores de livros didáticos limitam a pluralidade cultural brasileira ou a própria cultura brasileira à apresentação de textos célebres acerca do índio, do negro e do próprio europeu de uma forma sutil e desconexa. Assim, embora argumentem que a estão discutindo, problematizando, estão, na verdade, simplesmente usando os textos literários como pretexto e suporte para atividades de gramática e/ ou interpretação de textos e com isso não dão conta de se aprofundar nas discussões da diversidade cultural de um país multifacetado como o Brasil.

CAPÍTULO III

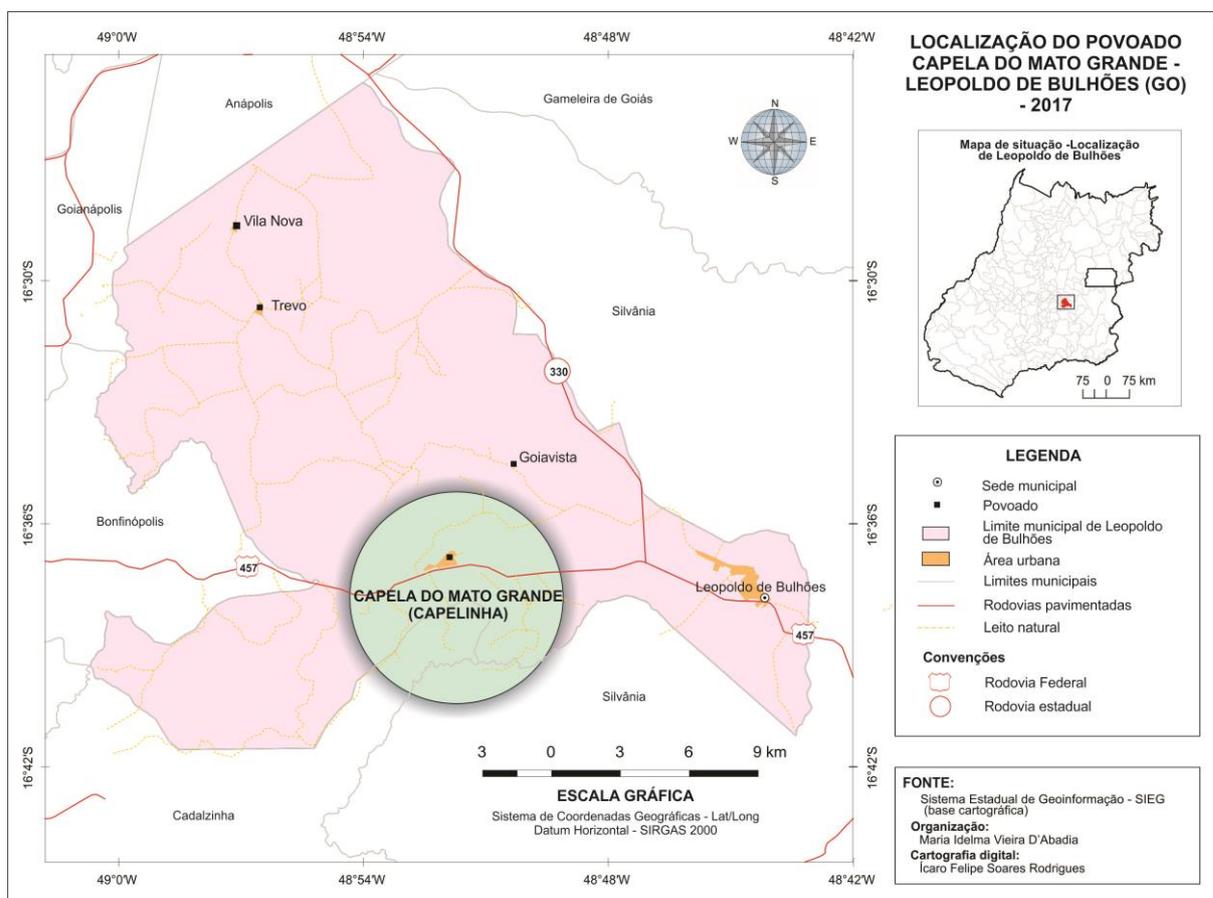
PLURALIDADE CULTURAL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos o lócus de pesquisa e subsequentemente apresentamos os objetivos e as perguntas que nortearam nossa pesquisa e a seleção dos textos, os nossos corpora e a análise da temática na coleção de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, conectando metodologia e a triangulação dos dados.

3.1 A que povo se destina o livro didático? O município de Leopoldo de Bulhões

A história do município de Leopoldo de Bulhões (mapa 01) teve início muito antes de sua emancipação política, em 02 de setembro de 1948, como tantos outros municípios brasileiros, cuja emancipação política foi antecedida por uma fase de subordinação territorial e administrativa a outro território e a criação não planejada de um aglomerado urbano. Não raramente esse pequeno aglomerado se constituía ao redor de capelas, vendas, estações ferroviárias ou pequenos entrepostos comerciais.

Mapa 01: Mapa horizontal do município de Leopoldo de Bulhões com destaque para o povoado da Capelinha do Mato Grande



Fonte: Acervo do autor, 2017.

Em meados do século XVIII, alguns aventureiros saíram do arraial de Santa Luzia (hoje Luziânia-GO), conforme algumas fontes ou de Santa Cruz segundo outras, e se arriscaram sertão adentro à procura de ouro. Estes estavam motivados pela possibilidade de encontrá-lo em lugares até então inexplorados na Capitania dos Guayazes, sobretudo nos ermos distantes das já conhecidas lavras. Alcançaram tal intento depois de uma longa caminhada e de batearem nas águas avermelhadas de um riacho, encravado no meio de uma planície, próxima dos limites do extenso arraial de Santa Cruz com o não menor arraial de

Meia Ponte. O sucesso da empreitada foi tão grande que dentro de poucos dias os mineradores fixaram moradia ali no local. Tão logo, os “bons católicos” trataram de construir na “praça” dos ranchos uma capelinha e nela colocaram uma imagem do Senhor Bom Jesus do Bom Fim, posteriormente elevado a padroeiro do nascente arraial. Em pouco tempo, os ranchos foram cedendo espaço às casas de pau-a-pique e adobe e ruas foram abertas para uma melhor organização do espaço urbano que se formava.

A data efetiva da fundação é incerta, pois a maioria dos apontamentos se baseiam na informação do cônego Luís Antônio da Silva e Sousa de que o “pequeno arraial de – descoberto pouco mais ou menos no ano de 1774, tem a capela do Senhor do Bom Fim, filial de Santa Cruz” (SILVA e SOUSA, 1812, grifo nosso, apud BORGES, 1981, p. 127), o que muitos teimaram em traduzir o *pouco mais ou menos* como um incisivo *foi no ano de 1774*. Embora a afirmação do cônego Sousa e Silva seja clara ao não apresentar uma precisão de datas – talvez por àquela época (1812) já existirem discordâncias sobre o assunto – todos os relatos acerca de Bomfim no século XIX que consultamos para esta pesquisa, não se preocuparam em indicar algum tipo de imprecisão quando usavam o ano de 1774 para tratar como a data “oficial” de fundação do arraial.

Entre tantas incertezas, o que há de certo é que o ouro encontrado nas lavras de Bomfim embora fosse de boa qualidade era pouco na quantidade e incapaz de atender a desenfreada sanha do homem pela riqueza. O aumento do número de garimpeiros e migrantes, a modernização das técnicas de extração e outros fatores colaboraram para que, em questão de pouco tempo, se esgotasse tanto que não o encontravam mais sem longo e dispendioso esforço. Lavras foram abertas em pontos próximos ao arraial e logo ganharam o espaço urbano, resultando na extinção da antiga Rua de Santa Luzia e quase na demolição da Igreja do Senhor do Bomfim. Isso deu a cidade um aspecto de lugar cheio de “buracos” e “crateras”, como registrado por alguns viajante do século XIX.

Mesmo com a decadência na exploração do ouro, muitas famílias insistiram em permanecer no arraial e se dedicar a outras atividades, como a agricultura e a pecuária. Outras tantas migraram para ele migraram, pois viam-no como um lugar com grande potencial: escola de instrução primária, localização privilegiada na região do Mato Grosso Goiano, solo fértil, abundância de água, etc. Grande parte dessas famílias provinham de Minas Gerais, principalmente de Paracatu do Príncipe (Cotrim de Carvalho, Pereira dos Santos), São Paulo e de arraiais goianos, como Meia Ponte (Rodrigues de Moraes, Gonçalves, Peixoto dos Santos, Albernaz, Nascimento, Lopes da Silva), Santa Luzia (Affonso do Rego, Bueno, Damásio de Souza, Espíndola, Cunha Telles, Mendonça, Meireles, Costa, Amaral, Neiva) e Santa Cruz

(Rodrigues do Nascimento, Souza, Silva, Mendes do Vale, Araújo, Nascimento, Monteiro da Silva), o que claramente se percebe ao se analisar os registros dos primeiros livros de casamento da paróquia, com data de 1833. Nesses registros havia-se uma preocupação em anotar o lugar de origem dos nubentes. Consideramos também que grande parte dessas anotações já apresentavam os nubentes como naturais de Bomfim.

Em 1833, Bomfim foi elevada à condição de vila e em 1857, a município, desmembrando-se de Santa Cruz de Goiás. Posteriormente, a modernização das técnicas agrícolas, o surgimento de novos aglomerados urbanos, a construção da estrada de ferro e a própria construção de Goiânia, fizeram com que o território de Bomfim fosse se compartimentando e originando novos municípios. Sendo assim, de seu território inicial surgiram 23 municípios goianos. Em 1943, por força de lei municipal, foi feita a alteração do topônimo de Bomfim para Silvânia, em homenagem a um dos mais influentes políticos do lugar, Vicente Miguel da Silva e seus familiares.

Silvânia foi considerada polo educacional do estado de Goiás, ao menos na projeção que lhe foi dada pelo silvaniense Henrique Silva, no jornal *A Informação Goyana*, editado de 1917 a 1935, no Rio de Janeiro. Destacou-se, também, pelas fortes manifestações culturais, como as cavalhadas, festas do Divino Espírito Santo, de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, e as congadas, extintas tão logo se deu a construção de Goiânia e a velha cidade viu-se na situação de modernizar-se.

Leopoldo de Bulhões teve seu pontapé inicial com o princípio da construção da estação ferroviária no final década de 1920 e sua inauguração em 13 de maio de 1931, na então região da Cabeceira do Rio dos Bois. Durante certo tempo, por ser essa a última parada da malha ferroviária, o pequeno povoado nascente recebeu pessoas de muitos lugares. Só a partir de 1935, o ramal da estrada de ferro se estendeu à Anápolis e em 1950 tornou-se linha-tronco até Goiânia, ou seja, durante esse período de tempo a estação ferroviária de Leopoldo de Bulhões era um dos principais pontos de embarque e desembarque de mercadorias.

Em todo estado de Goiás, conforme a Estrada de Ferro ia avançando no sudeste, sobretudo em direção à próspera região do Mato Grosso Goiano, iam surgindo novos aglomerados urbanos entorno das estações ferroviárias, construídas para ser entreposto comercial e o embarque/ desembarque de passageiros.

Tão logo correu a notícia de que seria construída uma estação ferroviária nas terras de José Cândido Louza, algumas pessoas já trataram de se instalar nos arredores de onde seria erguida a Estação Ferroviária de Leopoldo de Bulhões. Dessa maneira, aos poucos, foi tomando forma o povoado da Cabeceira do Rio dos Bois, apelidado de Pindaibinha e elevado

a Distrito de Leopoldo de Bulhões, em 08 de dezembro de 1931. A escolha do nome se deu por uma homenagem ao político goiano e vilaboense José Leopoldo de Bulhões Jardim, ex-senador e ministro da fazenda, que contribuiu durante sua atuação política para o avanço da estrada de ferro no estado de Goiás.

A pedra fundamental da capela e hoje matriz de Nossa Senhora Auxiliadora foi lançada em 21 de maio de 1930, em um terreno doado para esta finalidade em uma praça, próxima à estação ferroviária. A escolha da padroeira certamente contou, na época, com a influência do bispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira, salesiano e grande devoto da santa, que se tornou, posteriormente, padroeira de Goiânia.

Entre as décadas de 1970 e 1980, houve uma grande migração de gaúchos para o município. Estes compraram fazendas, grandes glebas de terra e se dedicaram principalmente ao cultivo de soja, arroz, milho e feijão. Um pouco mais à frente, uma granja de ovos também se instalou no território. E em razão disso, grande quantidade de nordestinos e nortistas se instalaram na cidade para trabalhar na empresa. Ambos, sulistas, nortistas e nordestinos, ainda estão presentes no município e colaboram diretamente com sua manutenção e com as manifestações culturais que nele acontecem.

O município, sob a influência inicial de Silvânia, possui significativas manifestações culturais, dentre elas as folias católicas e as festas em devoção aos santos, em especial a São Sebastião (atualmente a paróquia possui quatro capelas dedicadas a sua proteção). No meio rural ainda persiste a tradição dos mutirões, a queima de fogueiras em dias de santos de devoção particular de determinadas famílias ou comunidades e até recentemente ainda se tinha notícia da realização das famosas “treições” que, como mutirões surpresa, objetivavam ajudar os amigos em demandas de serviço, como carpina de roças, colheita, roçagem de pastos, etc. Na mesma proporção, a cidade parece ter herdado da cidade-mãe (Silvânia), certa pitada de desinteresse pelo patrimônio histórico e por suas próprias manifestações culturais, pois muitas delas já foram abandonadas, esquecidas ou sufocadas, quiçá pela carência de políticas culturais sólidas ou mesmo pelo valor de juízo que a própria comunidade faz de si, motivada pela constante necessidade de modernizar-se e vencer o atraso, de um lugar pacato, “parado no tempo”, o que ganhou força logo após a emancipação política na década de 1950. Nessa mesma década se demoliu uma antiga capela dedicada a São Sebastião, no povoado da Capelinha do Mato Grande, e, por volta de 1980, acabou-se com uma grande romaria dedicada a Nossa Senhora da Abadia nas imediações da cidade.

A Folia de Reis, as festas religiosas católicas dos santos patronais das capelas filias e da igreja matriz (na qual se destaca a Festa de São Cristóvão, realizada anualmente no mês de

julho, na cidade, por iniciativa da comunidade gaúcha), a festa do Divino Pai Eterno e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Distrito do Trevo do José Rosário e a Festa de São Sebastião do povoado da Capelinha do Mato Grande são as manifestações religiosas que mais se destacam no município, contando também, claro, com a participação de manifestações religiosas da Umbanda, do protestantismo e do espiritismo.

Na literatura, destacam-se os causos e contos orais, que versam sobre a cultura sertaneja, a superstição, o cotidiano simples e rotineiro do campo, etc. e são difundidos pelas pessoas mais velhas do lugar ou pelas escolas, como é o caso da escola Instituto de Educação e Pesquisa, que mantém projetos de valorização, resgate e registro desse tipo de textos. Há também no município escritores (inclusive com publicações de livros de poemas, como Thiago Vieira de Oliveira). O caso de São Benedito é um dos mais conhecidos.

Minha avó Maria ouvia esse caso da boca do vô Hermenegildo (seu avô materno), quando ela ainda era uma menininha e morava com ele na Capelinha do Mato Grande. Isso lá pelos meados da década de 1930.

Que São Benedito goza fama de vingativo e santo sistemático todo mundo sabe ou, ao menos, todo goiano católico sabe ou deveria saber. Histórias e memórias sem fim rodeiam o imaginário do goiano, em especial do silvaniense/ leopoldense e amedrontam os devotos de São "Binidito" ou, na pressa, São "Bindito". Na antiga Bomfim (Silvânia), o santo era cultuado com muito fervor e devoção. Sua festa era muito concorrida. Vinham fiéis de tudo quanto era canto, para com tercinho na mão e fé no peito, louvá-lo. Seu andor muito bem arrumado era conduzido em procissão pelas ruas charmosas e largas da cidade. O santo tinha até uma irmandade para cuidar dos seus negócios e garantir toda prática de piedade de que era digno. Mas não pense você que todo mundo era devoto do santo. Tinha quem dele não gostava, principalmente por ser "santo de cor".

Aconteceu que um velho dono de engenho, muito incrédulo das coisas da fé e descrente de igreja, padres, missas longas e terços desfiados, resolveu zombar de sua esposa, fiel devota do santo. Como o sol estava muito quente, zombou dizendo que o "Santo Preto" ninguém haveria de valer e que para nada prestava. Para tirar a prova, pegou a estátua do santo, que ficava num lugarzinho bem fresquinho e alumiado no altar da mulher, e colocou no moirão da porteira. Sim, senhor. Lá no moirão da porteira, que era pra "mode" o santo ver o que é que era sol quente e tomar um pouquinho mais de cor.

A mulher até "alembrou" o marido de que São Benedito é santo vingativo. Pediu a imagem de volta. Mas nada. Que aquele "Santo Preto" haveria de fazer? Não foi nada. Antes do entardecer, armou umas nuvens de chuva lá pro lado do morro redondo. O homem ficou feliz. Já tinha até esquecido do santo, lá no moirão da porteira. E logo, começou a descer água nesse mundão veio de Deus Nosso "Sinhô". No princípio, as coisas iam bem. Chuvinha mansa e boa... mas logo o trem desandou. Não parava mais de chover. O fazendeiro abriu a janela da sala. Viu vaca berrando e sendo arrastada pela chuva. Seus bois carreiros.... Os porcos! Até os porcos estavam indo embora na chuva. A ventania lançava longe as toras de aroeira do curral da porta da casa. Era um chiador danado, de árvore se lascando. Torcendo. Quebrando.

O fazendeiro viu que ia morrer. Espiou a morte cara a cara. E clamou por São Benedito. Pediu perdão. Disse que se arrependia. Pediu até a mulher pra "mode" acalmar o santo, já que eles eram amigos. E daquele dia em diante, o homem virou devoto de São Benedito e dizia pra todo mundo: "num brinca cum São Bindito. Ele é vingativo". (Relato do autor)

Esse causo, além de explicitar o necessário temor do homem pelo Sagrado, de forma didática, revela-o como complacente e misericordioso, desde que haja contrição e arrependimento das faltas. Como a maioria dos causos goianos, procura ilustrar e ensinar por meio da exemplificação a partir de fatos cotidianos. São textos dessa espécie que perpassam o imaginário e a cultura leopoldense. Podemos usar um outro causo, o “Roubo do papagaio da velha”, para compreender ainda mais esta questão, mesmo que não seja esse nosso objeto de pesquisa, embora consideremos que o conhecimento dos aspectos literários e culturais do município pesquisado são indispensáveis ao nosso trabalho.

Esse causo quem contava na região da Capelinha do Mato Grande era a velha Mafísia, uma dona cega de um olho e de vida muito sofrida. Afirmava de pés juntos que a dona do papagaio era a finada sua avó, dona cujo nome se perdeu no tempo, talvez por ser uma informação muito secundária.

O papagaio era o que ela tinha de melhor. Ele falava lá uns palavões e fazia umas certas "artes", mas quem haveria de se importar com as peraltices de um pobre animalzinho de Deus Nossinhô?

O fato é que a velha era obsedada pelo seu bichinho de estimação. Lhe queria mais bem que alguns membros da família...

Um dia, o papagaio sumiu. A velha chorou. Acendeu vela pra Santo Antônio. Rezou o responsório e... o coitadinho não apareceu. A velha, que lá tinha suas magias e era vivida, lançou uma praga bem danada e fez questão de tornar público pra todo mundo do Mato Grande: quem roubou seu papagaio haveria de morrer cedo dos dois olhos e capão de um grão.

O tempo passou e nada aconteceu. Não correu notícia do encontro do papagaio, nem de alguém que houvesse ficado cedo dos dois olhos e capão de um grão. Muita água já tinha rolado pelo córrego Carapina. Ninguém lembrava mais do papagaio e da praga, a não ser a velha.

Migúé era um rapazinho meio atarantado, bobão. Se ouviu falar da praga, não demonstrou pesar. Quis o destino que recaísse eternamente sobre ele a culpa do roubo. Triste coincidência? Não sei!

Foi assim. Migúé tava roçando uma capoeira. Roçou, roçou... Sentiu fome. Lembrou de um pé de goiabeira lá na beira da cerca, perto do grotão. Tinha ele roçado lá mais cedo e... bem que aquelas goiabas haveriam de matar sua fome. Subiu no pé de goiaba e como tinha os olhos maior que a barriga, quis aquelas grandonas lá da pontinha da galha. Se esticou, esticou e caiu no chão, feito uma abóbora podre. Furou os dois olhos nos gravetos e ficou capão de um grão. Se foi ele o ladrão, não se sabe. Só se sabe que a praga da velha se cumpriu. (Relato do autor)

Atualmente, o município sustenta sua economia com base na agropecuária e na agricultura. Há uma grande parte de sua população em zona rural, tanto que das doze escolas existentes, seis estão situadas no campo. Uma delas oferece do Jardim I à 3ª série do Ensino Médio, no Distrito do Trevo do Zé Rosário, para atender à enorme demanda. O detalhe é que esta escola não é uma escola estadual e sim municipal. Desde sua criação o Ensino Médio se depara com um constante descaso, pois ainda não se reconhece quem é o responsável efetivo por sua manutenção.

As escolas que adotavam os livros didáticos analisados estão inseridas nesse contexto político, cultural e social de um município de pequeno porte, perpassado por tradições em sua maioria esquecidas, a quase absoluta inexistência de um patrimônio histórico e marcadamente uma forte rinha política entre os nomeados “petistas” e “tucanos”. A corrupção e os desmandos de gestões públicas anteriores estão sendo investigados pela Polícia Federal, Tribunal de Contas dos Municípios e o Tribunal de Contas da União. Em 2004, o município chegou a passar por uma intervenção política. E ao que parece, ele ainda não conseguiu se recuperar por completo.

3.2 O percurso metodológico

Esta pesquisa qualitativa e documental possui caráter interdisciplinar e envolveu conhecimentos de outras áreas como Antropologia, Sociologia e História, cujos estudos se alinham e se complementam com a Literatura.

Seu *corpus*, o livro didático, foi “tomado como um documento escolar, tendo em vista que representa uma escolha epistemológica, pedagógica e, portanto, política do professor, merecendo assim análise crítica sistemática” (BALADELI, 2014, p. 84). Dentro dele, procuramos identificar e analisar textos e atividades que tratassem de tópicos culturais ou que se pretendessem culturais, no intuito de perceber a concepção de leitura adotada e o (des)alinhamento do material didático com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, em sentido geral, como se dão as discussões da diversidade cultural brasileira em livros didáticos aprovados pelo PNLD e destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

Partindo deste objetivo geral, traçamos objetivos específicos para direcionar melhor as atividades que ao nosso objeto de estudo se referissem e o próprio alcance deste objetivo maior. Foram nossos objetivos específicos:

- Identificar o modo como a cultura brasileira é veiculada em livros didáticos de Língua Portuguesa.
- Perceber a consonância ou dissonância entre livro didático e documentos curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.
- Compreender a finalidade dada por autores de livros didáticos de Língua Portuguesa a textos que versem sobre diversidade cultural brasileira e as interpretações que deles partem.

Nortearam as discussões em torno destes objetivos, as seguintes questões-problema:

- Como a diversidade cultural brasileira é representada nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil?
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa traçam os principais objetivos desta disciplina no cenário escolar. Qual é a consonância dos livros didáticos com suas orientações acerca da leitura e da pluralidade cultural do Brasil?
- Como são usados, nos livros didáticos, os textos que tratam da temática da diversidade cultural brasileira?
- Que cultura brasileira o livro didático se propôs a discutir? Seria mesmo a cultura brasileira que eles propunham discutir ou a formação do povo brasileiro?
- De que forma o livro didático problematiza a formação do povo brasileiro?

Assim, escolhemos e analisamos uma coleção de livros didáticos aprovada pelo PNLD 2014 e adotada em quatro escolas públicas do município de Leopoldo de Bulhões, no Estado de Goiás, localizadas em espaços geográficos distintos, a saber: duas escolas situadas na zona rural e duas na zona urbana, para que tivéssemos dados com os quais lidar e responder às nossas questões-problemas, no sentido de alcançar os objetivos propostos. Nesta etapa inicial, a investigação, de caráter predominantemente documental, teve como foco central a análise dos textos, tendo como categorias de análise a diversidade cultural brasileira e a leitura. Embora saibamos que uma coleção, composta por apenas quatro volumes, possa ser uma reduzida fonte primária, levamos em consideração, no momento da escolha, a abundância de títulos e edições de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa e o curto período de dois anos destinado a esta pesquisa. Assim, optamos pela análise de amostragem.

Ainda nesta etapa, foram seguidos os seguintes passos:

1. Levantamento dos nomes das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental Anos Finais das escolas públicas do município de Leopoldo de Bulhões.
2. Em seguida, procedemos à seleção dos textos constantes nos livros didáticos citados, para análise, conforme os seguintes critérios:
 - Textos que apresentem representações de aspectos culturais brasileiros.
 - Textos que veiculem representações referentes à cultura do povo brasileiro e sua formação étnica.
3. Foi realizada, então, a análise dos textos, a partir do levantamento de como e com que frequência os livros didáticos selecionados fizeram referência às características

culturais da sociedade brasileira, com a finalidade de identificar que visão acerca disso os autores de livros didáticos pretendiam divulgar e a própria interpretação que eles (autores) fizeram das orientações dos PCN.

3.3 Análise dos corpora da pesquisa

A coleção Vontade de Saber Português, de autoria de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, publicada pela Editora FTD em 2012, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do Ministério da Educação que a considerou adequada aos propósitos do componente curricular de Língua Portuguesa e a aprovou para fazer parte do Guia Nacional do Livro Didático de 2014. Porém, em pesquisa no site oficial do PNLD 2017 percebemos que a obra não foi indicada para o novo ciclo de adesão ao programa e não constava no catálogo de obras referendadas.

Antes de prosseguirmos para a análise dos dados coletados, propriamente tido, fazemos a ressalva que em pesquisa na Plataforma Lattes e na internet não obtivemos nem fotos nem muitas informações sobre as autoras. As informações encontradas no Lattes não passavam daquelas já apresentadas na contracapa do livro didático: a formação acadêmica das autoras e atuação profissional. A título de curiosidade, Rosemeire Tavares é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1995) e especialista em Língua Portuguesa (1998) pela mesma instituição. Atua desde 1997 com produções didáticas e literárias. Tatiane Conselvan é licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e especialista em Literatura Brasileira (2006) e Língua Portuguesa (2002) também pela mesma instituição. Sua trabalho com livros didáticos começou em 2006.

A coleção Vontade de Saber Português foi escolhida pelas escolas municipais e estaduais de Leopoldo de Bulhões em uma reunião organizada pela Secretaria Municipal de Educação no primeiro semestre de 2013. Antecedeu esse processo de escolha um breve momento de divulgação das coleções e da data da reunião pela equipe pedagógica da secretaria. Houve um consenso entre ambas as escolas, embora de sistemas distintos, que o livro didático escolhido e adotado seria o mesmo, por uma questão de praticidade e posterior parceria em qualquer eventualidade. Pude acompanhar todo o processo de perto por, durante o período, ocupar o cargo de inspetor da secretaria e coordenar isso ter sido uma das minhas atribuições.

A escola aconteceu um pouco destoante do que o PNLD e o MEC propunham.

No dia da reunião, reunidos os professores por área de conhecimento, e organizadas as coleções em um amplo salão, coube a eles escolher o livro didático que iriam adotar durante o triênio. Aparentemente os professores não tinham conhecimento do conteúdo das coleções e não as haviam analisado ainda. Nem todos os professores de Língua Portuguesa estavam presentes. Pesou na escolha a minha fala de que a coleção Vontade de Saber Português era a que, aparentemente dentre as que havia analisado, apresentava um maior número de exercícios contextualizados. Sem discussão propuseram que então essa fosse a coleção escolhida. Logo se fez a adoção e o registro em ata, conforme as orientações do PNLD. Aspectos como a seleção dos conteúdos, adequação ao currículo, disposição dos textos, etc. não foram considerados. A adoção se deu tão somente por influência minha. Alguns professores nem sequer chegaram a abrir o livro didático para folheá-lo. Dessa maneira, foram desconsideradas as diretrizes da educação e até mesmo os PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais devem, ao final deste ciclo, conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, assim como seus fundamentos e que as discussões no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente, devem fomentar o sentimento de pertença ao país e a própria identidade nacional (BRASIL, 1998). De forma mais clara, isso pode ser traduzido como: a cultura e o ensino de Língua Portuguesa não devem se desvincular nesse ciclo da Educação Básica e os alunos precisam concluí-lo entendendo a que país pertencem e se sentir pertencentes a ele, o que pode soar um tanto quanto utópico, tudo isso a partir da prática de leitura, escuta e produção. Nesse sentido, a linguagem, considerada uma atividade discursiva e o texto uma unidade de ensino, propiciarão a partir da leitura literária que os alunos contradigam “as verdades impostas” (TAVARES, 2017, p. 21).

“Nos PCN é destacada a importância da vida social do homem, sua integração com o meio que está inserido e seu liame com a experiência leitora” (TAVARES, 2017, p. 19). Logo, o espaço escolar precisa se configurar como um campo interativo à favor da formação de leitores e incentivar que, a partir da educação literária, os alunos atribuam sentido aos textos lidos, contestem-nos, leiam as entrelinhas e sejam escritores ativos. Entretanto,

o espaço onde se deveria formar leitores capazes é o mesmo no qual a prática de uma leitura ineficiente acentua a falta de sintonia entre os discursos; logo as dissensões e debates acerca da leitura na escola e fora dela são constantes. Teorias existentes sobre a investigação da leitura, texto e literatura muitas vezes são abandonadas pelo professor na frenética rotina da sala de aula, provocando desencontros no trabalho docente. (TAVARES, 2017, p. 30)

Muitas vezes a leitura se pauta não somente em ler os textos que o livro didático apresenta. Não raramente a leitura é desinteressante, entediante e desmotivada.

A resolução CNE/ CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e os complementa. Em seu artigo 7º, estabelece como objetivos desta etapa da Educação Básica:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade,
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma *visão crítica do mundo*. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

No artigo 15, § 3º, da citada resolução, ratificando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), define-se que:

A história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação [...] Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

Em uma análise ainda inicial, evidenciamos uma incoerência entre as propostas dos documentos oficiais e a abordagem da temática em alguns textos, atividades e conteúdos dos livros didáticos da coleção Vontade de Saber Português, seja na questão da diversidade cultural brasileira ou pela proposição de leitura literária.

No Canal do YouTube encontramos um dos poucos vídeos e/ou textos de divulgação da Coleção Vontade de Saber Português⁴. Nele, o material é apresentado como “uma forma interessante e agradável de estudo da nossa língua”. Se propõe a “formar leitores e escritores proficientes, preparados para os desafios presentes, do passado e do futuro”. Seu diferencial seria a riqueza de imagens, o uso de textos que propiciariam debates e discussões relacionadas à temas interdisciplinares, o levantamento do conhecimento prévio e o uso de diferentes gêneros textuais.

⁴ O vídeo de divulgação foi produzido pela Editora FTD e divulgado por ela em seu canal chamado FTD Educação. Ele pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=mbt510EV8N8>. Acesso em 10 de março de 2018, às 14h 34 min.

De modo geral, a abrangência da temática “Diversidade cultural” se deu prioritariamente no livro do 7º ano, o que já não parece ser adequado, pois os documentos oficiais afirmam que as discussões sobre pluralidade cultural, no sentido de “construir identidades mais plurais e solidárias” e propiciar uma “visão crítica do mundo”, devem se fazer presentes em todo o Ensino Fundamental II e não apenas em determinada série. Não encontramos no manual do professor uma justificativa das autoras por essa opção.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o mau uso do texto em algumas circunstâncias em quem ele, ao invés de ser melhor explorado, foi utilizado como pretexto para o desdobramento de atividades (em alguns casos desconexas) e em outros ligadas tão somente a identificação de aspectos gramaticais. Desconsiderando que “em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário **reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção**”. (BRASIL, 1998, p. 67, grifos nossos)

Embora as autoras tenham abordado a diversidade cultural brasileira (sobretudo no título dos capítulos que pareciam ter mais ligação com o tema do que os textos selecionados) e tentado discuti-la, os textos, como no geral, não evidenciaram nada aquém do habitual e sequer fomentaram discussões capazes de “formar leitores e escritores proficientes”. O tratamento foi raso, superficial e um tanto destoante da própria “propaganda” da Editora FTD.

Em toda a coleção mapeamos cerca de trinta e cinco textos que lidavam com a temática ou que a ela se referiam, conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Mapeamento dos textos

6º ANO
Unidade 1 – A arte de se comunicar
Capítulo 1 – Como eu me comunico
Poema de Catulo da Paixão Cearense, p. 29
Unidade 3 – Há algo de estranho no ar!
Capítulo 1 – Histórias de arrepiar!
Teresa Bicuda, caso de Maria José Silveira, p. 101-102

A porca, causo de Cristina Maria Macedo Tomaz, p. 107

7º ANO

Unidade 1 – Poesia popular

Capítulo 1 – Versos populares

Leitura 1, seleção de versos populares, como adivinha, trava-língua, parlenda e cantiga de roda, p. 9

Poema de cordel: O cavalo que defecava dinheiro, p. 28-29

Capítulo 2 – Versos que contam histórias

Um trecho de “Iracema”, de José de Alencar, p. 34

Poema “Iracema: a Virgem dos Lábios de mel”, João Martins de Athayde, p. 34

Poema de cordel “Nosso planeta chora”, Maria do Céu Costa, p. 37

Peleja ou desafio, Leonardo Mota, pp. 39-40

Unidade 3 – Diferentes realidades

Capítulo 1 – Que mundo desigual

Fotografia de favela, p. 101

Fotografia de uma favela e um condomínio de luxo, p. 110

Capítulo 2 – Crianças invisíveis

Leitura 1, seleção de textos sobre o trabalho infantil, p. 119-120

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 128

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 131

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 133

Unidade 4 – Um mundo plural

Capítulo 1 – Eu, tu, eles: cada um com seu jeito

Gravura “Aquarela do Brasil”, p. 146

Artigo de opinião “A diversidade como riqueza”, Maria Helena Pires Martins, p. 147-148

Anúncio publicitário “Todos juntos, aprendendo as diferenças!”, p. 151

Trecho de “Cultura Afro”, de Nancy Caruso Ventura, p. 160

Trecho de “O Brasil em festa”, de Sávia Dumont, p. 161-162

Trecho “Juntos na aldeia”, de Luís Donisete Benzi Grupioni, p. 165

Capítulo 2 – Todas as cores e etnias

Trecho de “Um recado do auto”, de Daniel Munduruku, p. 166

Nota “Os povos indígenas no Brasil”, p. 170

Tela “Operários”, Tarsila do Amaral, p. 173

Unidade 5 – Tradições da cultura popular

Capítulo 1 – A riqueza do saber popular

Mapa ilustrado do Brasil, p. 184

Texto “Brincando com o folclore”, de Edith Lacerda, p. 185-186

Nota “Dia do Folclore”, p. 186

Texto “Um encontro fantástico”, de João Anzanello Carrascoza, p. 198-197

Tela “Boi mamão”, de Sônia Furtado, p. 212

Texto “O Curupira”, de Sean Tylor, p. 213

Capítulo 2 – Raízes do Brasil

A lenda de Jurutaí, p. 214

Festas brasileiras: Boi-Bumbá, Maracatu, Festa do Divino, Boi de mamão, Cavalhada, p. 222-224

8º ANO

Unidade 2 – Uma viagem pelos clássicos

Capítulo 2 – Minha terra tem histórias

Canção do exílio, Gonçalves Dias, p. 84

9º ANO

Unidade 2 – O jornal que a gente lê

Capítulo 1 – Aconteceu, virou notícia

Notícia “Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio”, Camila Magalhães, p. 51

Notícia “Consciência eleitoral”, p. 55-56

Fica claro, após mapeamento dos textos, que o livro do 7º ano é o único que mantém um foco mais específico na diversidade cultural brasileira, enquanto os outros apresentam raros textos sobre a temática, e nem sempre esses, embora tenham títulos relacionados a ela, apresentam conteúdo que de fato se vincule à cultura ou à diversidade cultural. Por isso, torna-se aqui, esse volume, o principal objeto de nossa análise, posto que traz em si uma maior quantidade de textos e atividades supostamente relacionadas à temática.

Os primeiros textos selecionados para análise estão inseridos na seção “Ampliando a linguagem”, na página 34, Unidade I, capítulo II, do volume II e foram utilizados para diferenciar poema e prosa. Recordemos que o título do unidade era “Poesia Popular” e do capítulo “Versos que contam histórias”. O texto A, em prosa, é um trecho de Iracema, do escritor José de Alencar e apresenta a cena em que Iracema fere Martim com uma flechada no rosto e se compadece logo depois. Nesse momento, ele colocando a mão na espada, em um reflexo de autoproteção, a retira instantaneamente, tomado por um gesto de piedade, que compõe o traço do perfil de um homem branco, pacífico, cortês e respeitador. Martim, no texto, nada mais é do que um típico homem branco estereotipado e europeizado, que “tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas” e se compadece da índia ao invés de vingar-se porque “aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor”, que ela merece o respeito.

O texto B, em forma de poema, faz uma releitura da cena do texto anterior e apresenta Iracema como uma índia de “admirável beleza”, “estátua de bronze vivo” (e que cor tem o bronze? Se fosse branca ela teria “cor de bronze”), “feita pela natureza” e objetiva permitir aos alunos a comparação e diferenciação de um texto em prosa de um texto poético.

De modo geral, em primeiro lugar, percebemos que o branco possui estereótipos de cor, tanto de pele quanto de olhos, e até mesmo de comportamento, ao passo que a índia é apresentada de uma forma bem vista, como uma mulher bonita, principalmente a partir dos traços que lhe são atribuídos no texto B. O texto A apresenta o fator da religiosidade cristã como delimitador de atitudes de piedade no homem branco, o que talvez não existisse na indígena, pois o texto não relaciona o arrependimento dela a um fator religioso, mas à uma compaixão diante da postura da vítima ferida. Não podemos dizer que o texto A, escrito por um escritor romancista do século XIX, tinha como objetivo explícito fazer apologia da religião hegemônica da época ou disseminar os estereótipos raciais veiculados pela sociedade de então, entretanto isso acontece de forma velada, pois a religião é vista como a formadora do bom caráter. Embora o texto B se tratasse de um poema de cordel e se referisse ao conteúdo “poesia”, tema da unidade “Poesia popular”, não houve uma contextualização do gênero literário e ele sequer fazia menção às práticas populares de comunicação, ao coloquialismo e à variação linguística, o que seria indispensável para um maior aprofundamento no conteúdo.

Na verdade, em nenhum momento, durante as discussões da unidade, tratou-se de “poesia popular” e do que seria isso, para as autoras. Houve uma clara desconexão entre o título do capítulo e seu conteúdo. Não foi possível ao concluir a análise de todo capítulo entender qual seria a ligação entre ambas coisas. Se não fossem alguns poemas de cordel salpicados na unidade (não especificamente no capítulo II) e muito precariamente problematizados, não teríamos conseguido relacionar o tema da unidade aos textos nela existentes. Afinal, que sentido faz discutir Poesia popular sem a ela se referir, remeter e o pior, sem fazer um breve levantamento de conhecimento prévio? Teria sentido essa unidade para alunos do sistema municipal de educação de Leopoldo de Bulhões? Conseguiriam eles estabelecer uma ligação entre sua temática e as poesias (cantigas, repentes e trovas populares) existentes na comunidade? A resposta pode ser negativa para todas as questões, pois a abordagem foi muito escassa.

Ambos os textos foram discutidos superficialmente nos exercícios propostos. As autoras parecem tê-los utilizado mais para diferenciar poema e prosa do que para discutir diversidade cultural, relação índio-branco e outras questões sociais que dele pudessem ser extraídas. As atividades se limitaram à interpretação acerca dos aspectos discursivos, textuais e linguísticos dos textos e não avançaram na discussão da relação conflituosa entre índios e brancos no cenário da história brasileira. Não havia questões que fomentassem ou orientassem nenhum tipo de discussão, nesse sentido, por parte dos aprendizes.

Não houve uma apresentação da biografia dos autores e nenhuma contextualização sequer dos textos. A introdução se resumiu à “O texto A foi extraído da obra *Iracema* (1865), de José de Alencar, importante escritor do romantismo brasileiro. O texto B é um cordel de João Martins de Athayde” e isso claramente evidencia uma diferenciação na apresentação de ambos os escritores: enquanto uma obra é até datada e citada, a outra nem sequer tem o nome mencionado.

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de tetos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano* do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (LAJOLO, 2011, p. 13)

Na verdade, as quatro questões propostas depois da leitura dos textos eram ligadas apenas a estrutura textual. A primeira perguntava o que os dois textos tinham em comum; a segunda pedia que o aluno indicasse a diferença entre eles e dissesse como percebeu essa diferença; a terceira elencava uma série de definições e pedia que o aluno as relacionasse a poema e prosa; e, por fim, a última questão discutia as possíveis temáticas de um poema e pedia que dentro de uma delas, enquadrasse o poema lido. Dentre todas, a que mais espanta pela profundidade e contraditoriamente incerteza é a questão de número 01 “O que há em comum entre esses dois textos?” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 35). Sinteticamente, as questões podem ser resumidas como elementares e “desligadas” do texto, do conteúdo.

Em nenhum momento, houve referência aos conflitos étnicos, à cultura indígena, questões atuais e discussão crítica dos textos. O debate foi esquecido, assim como a propaganda da Editora FTD. Os textos, por sua vez, figuraram como verdadeiros pretextos para a diferenciação de prosa e verso. Nestes e os outros textos analisados, a proposta de leitura das autoras não incentivou uma compreensão leitora ativa e não se preocupou em criar situações onde os alunos pudessem operar sobre a linguagem (BRASIL, 1998). O alicerce foi a decodificação e o silêncio. A oportunidade de tratar sobre a confluência de diversos povos para a formação da identidade de um povo brasileiro passou despercebida, o que é restritivo, afinal

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes sociais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo* (RIBEIRO, 1970), num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. *Povo novo*, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros. (RIBEIRO, 2006, p. 17)

Vale ressaltar que todos os volumes da coleção precariamente discutem os conteúdos de análise da língua. As autoras até tentam fazer uma contextualização, entretanto ela é falseada, superficial e sutil. O que era para ser um livro didático, pareceu-nos mais um caderno de atividades, devido o número exagerado de exercícios. Os conteúdos da Língua Portuguesa aparecem parcialmente diluídos onde lhes cabe: notas de introdução de textos, enunciados de questões e pequenos excertos, aqui e ali, em toda a obra. Como já era de se esperar, não há um alinhamento entre o Currículo Referência do Estado de Goiás e os livros didáticos, o que se justifica por questões editoriais e mercadológicas. Embora os conteúdos de gramática sejam consensuais, a divergência se faz presente nos gêneros literários propostos para cada série. E de modo geral, como Tavares (2017, p. 31) evidenciou em sua pesquisa e também se aplica à nossa, “a literatura é apresentada sem articulação com a vida real e sem articulação com o contexto no qual o indivíduo está inserido”.

Diante desse quadro, a concepção de educação é vista como uma mera transmissão de conteúdo, com a adoção de roteiros pré-estabelecidos e de estratégias em que o direito do leitor é sobreposto ao direito de acesso ao texto em sua forma estanque, tal como a antecipação de leitura a partir das capas de livros, imagens interiores ou parte de textos fragmentados. Isso se torna pretexto para que o ato da leitura seja reduzido a muito pouco”. (idem, p. 31)

Isso se contrapõe à proposta de letramento (defendida inclusive pelas autoras no manual do professor) tão necessária à escola do século XXI, que precisa competir e lidar com uma realidade adversa, repleta de inovações tecnológicas, momentaneidade nas relações e questões afim.

Designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar como outras pessoas,

pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (SOUZA; COSSON, s/d, p. 102)

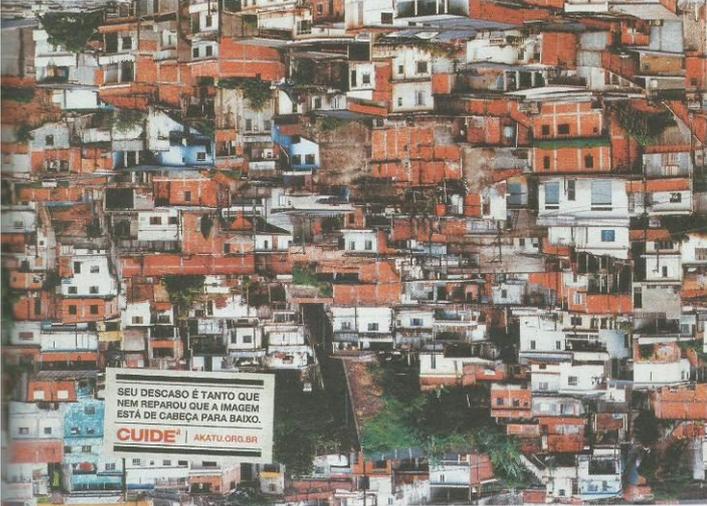
Embora inicialmente tenhamos nos proposto a acompanhar, observar e compreender como esses textos eram trabalhados em sala de aula e os limites da abordagem estanque proposta pelo livro didático eram superadas ou reproduzidas pelo professor, não pudemos concretizar tal objetivo, devido os limites de tempo desta pesquisa e a mudança de coleção adotada pelas escolas pesquisadas, na transição do ano de 2016 para 2017, resultando na não permanência da Coleção Vontade de Saber. Um dos motivos para essa não permanência na adoção e, talvez o único, foi o fato dela não ter sido inserida no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2016. Reconhecemos que conquanto a tecnologia influencie o contexto escolar, a escola ainda se vale de práticas mecanizadas e formalistas (TAVARES, 2017) e assim anda continua supervalorizando o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, surge o questionamento: como um livro didático dessa qualidade é utilizado na escola? A formação docente implicará nos resultados obtidos? Isso sinaliza para pesquisas futuras, que porventura possam ser feitas, a partir de um desdobramento de nosso trabalho.

A unidade III, iniciada a partir da página 101, do volume II, tem como tema “Diferentes realidades”. O objetivo aparente da unidade seria discutir a questão da desigualdade social no Brasil e também a distinção de acesso dado às pessoas envolvidas em esferas sociais diferentes. Sua introdução se dá através da fotografia de uma favela e alguns questionamentos. A imagem apresenta a favela ao inverso, de ponta-cabeça (Figura 1). No canto esquerdo há uma nota que diz: “Seu descaso é tanto que nem reparou que a imagem está de cabeça para baixo. Cuide”. As autoras foram felizes na escolha da imagem, pois, de início, causaram um certo desconforto e impacto no leitor, já que, de fato, ainda se tem o estereótipo da favela como um lugar perigoso, sujo e pobre (ao menos é o que a mídia brasileira tem se preocupado em propagar há muito tempo). Os questionamentos feitos a partir dessa imagem propiciaram ao leitor uma reflexão acerca do modo como ele mesmo via a favela. Aqui ressaltamos a alternativa “c” da seção “Conversando sobre o assunto”, onde as autoras do LD perguntaram: “Você acha que essa imagem transmite a mesma ideia, independentemente da posição em que esteja? Por quê?”.

FIGURA 1 – Introdução da Unidade III

3 Diferentes realidades

A imagem a seguir faz parte de um anúncio publicitário produzido pelo Instituto Akatu a respeito do consumo consciente. Observe-a.



SEU DESCASO É TANTO QUE NEM REPAROU QUE A IMAGEM ESTÁ DE CABEÇA PARA BAIXO.
CUIDE! AKATU.ORG.BR

Conversando sobre o assunto

- O que mais chamou sua atenção nessa imagem?
- Em sua opinião, com que objetivo ela foi produzida? Comente.
- Você acha que essa imagem transmite a mesma ideia, independentemente da posição em que esteja? Por quê?
- Em sua opinião, como é a vida das pessoas que moram no lugar retratado?

FONTE: TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 101.

Entretanto, as autoras não conseguiram avançar além disso nas discussões, nem mesmo problematizar o uso de imagens como reprodução e/ ou da realidade, do que pode ser mostrado ou omitido, pois, nas palavras de FROW (1985 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95),

As imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” e, nesse sentido, não devem ser vistas apenas como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas para a compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura alvo, pois são textos impregnados de sentidos “investidos” política e ideologicamente.

Na introdução da imagem as autoras deixam claro que ela se trata de um anúncio sobre consumo consciente. Marcadamente, a pretensão não é discutir a desigualdade social ou a marginalização das favelas no Brasil. À época da editoração do livro didático (2012) já aconteciam conflitos entre os traficantes das favelas e a polícia do Rio de Janeiro, e até mesmo as ocupações com unidades pacificadoras que vinham sendo implementadas desde

2010. Não há menções sobre o assunto. Ficamos sem entender qual é a conexão entre o “consumo consciente” e a favela. Em momento algum as atividades propostas evocam algum tipo de interpretação ou contextualização. Essa imagem é esquecida e não mais resgatada no decorrer do capítulo que se propunha ironicamente a discutir a desigualdade no mundo.

A negligência no uso das imagens se estende por toda a coleção, entretanto, isso não é algo específico apenas das autoras e sim do próprio do mercado de livros didáticos e do sistema educacional brasileiro. O texto multimodal em oposição ao texto linear ainda é marginalizado no contexto escolar e, conseqüentemente, no livro didático. Logo, o que as autoras fizeram ao negligenciar a leitura visual foi amenizar sua capacidade de se tornar conteúdo ou complementar algum conteúdo, para ilustrá-lo.

Para Araújo (2011, p. 68), estudiosa do uso de imagens em livros didáticos para o ensino de línguas, “à medida que as crianças avançam em sua educação formal, a linguagem verbal também avança sobre a visual, num processo de marginalização de seu potencial realizador dos sentidos, submetendo-a a um posto de subordinação em relação à linguagem escrita”. Caberia, portanto, ao livro didático, transpor esses limites e não reproduzi-los.

O capítulo II, da Unidade III, a partir da página 119, propunha uma discussão acerca do trabalho infantil com o tema “Crianças invisíveis”. A introdução se dá com a nota “Diariamente, milhões de crianças passam o dia trabalhando. Essa realidade é vivida por crianças no mundo todo. Veja como essa questão é tratada nos textos a seguir” (TAVARES, CONSELVAN, 2012, p. 119). Em seguida, foi apresentada uma notícia – Texto A “115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo” – e um artigo de opinião – Texto B “Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil” –. Ambos os textos traziam dados alarmantes sobre o trabalho infantil no Brasil e a sua aparente existência ainda no século XXI.

Complementar a estes dois textos, havia uma nota tratando do “surgimento do trabalho infantil no Brasil” (p. 121). Nesta nota, ressalta-se que “o trabalho infantil se iniciou depois que começou o trabalho escravo”, sem entretanto citar quando seria a demarcação temporal específica desse acontecimento e nem o que seria o tal “trabalho escravo”. Embora entendamos que os alunos no 7º ano do Ensino Fundamental tenham conhecimentos prévios sobre o assunto, não podemos concordar que todos o saibam ou tenham práticas de letramento e leitura capazes de prosseguir em uma compreensão crítica e ativa, conforme seria o proposto e defendido por autoras e editoras, de “formar leitores e escritores proficientes, preparados para os desafios presentes, do passado e do futuro”. Nenhum destes tempos, passado, presente e futuro foram bem refletidos ou discutidos na perspectiva encontrada no início deste capítulo II, da Unidade III. Ainda na nota obtém-se a informação de que as crianças “africanas”,

“indígenas” e “afrodescendentes” a partir desse período foram obrigadas a servir seus senhores, muitas já “aos oito anos” e que após a abolição da escravatura vieram para o Brasil muitos imigrantes italianos, que colocaram seus filhos para trabalhar e também ajudar nas despesas domésticas.

Essa nota a que nos referimos não é de composição das autoras, mas o excerto de um capítulo de livro, escrito por Irma Rizzini, para o livro *História das Crianças no Brasil*, da historiadora Mary Del Priore. Assim, evitamos durante a análise a criminalização do texto, sobretudo por que não haver uma transcrição integral de seu corpo e sim a cópia de um pequeno trecho, o que não nos permite considerar o conteúdo anterior e posterior, entretanto, pelo excerto que é, há uma superficialidade muito grande na abordagem do tema “trabalho infantil” e um foco específico voltado para os “inferiores”: negros, índios e imigrantes. Entretanto, e a quantidade de crianças brancas que viviam mendigando, furtando ou sendo exploradas durante o mesmo período? Em nenhum momento, durante todo o capítulo, houve uma introdução, discussão ou aprofundamento amplo sobre a temática e nem sequer um posicionamento das autoras se cor e trabalho infantil se correlacionam ou não. A ocasião seria propícia para discutir a escravidão no Brasil, que foi sutilmente citada, entretanto nem a isso se atentou discorrer.

Das oito crianças apresentadas em gravuras sobre o tema, espalhadas pelo capítulo, quatro eram negras e três em cores que não permitiam uma identificação do tom da pele por ser em cor preto e branco. Parece que o intuito das autoras, se é que houve um intuito e a escolha foi proposital ou disparada involuntariamente por um mecanismo social, estereotipado; seria o de instigar a reflexão e comparação da escravização do negro e o trabalho infantil, tendo ambas as práticas de trabalho forçado uma maioria de crianças negras, provavelmente. A abordagem foi estanque e estreitamente relacionada a definição de Irma Rizzini para trabalho infantil.

Os textos propostos para discussão foram usados para exercícios de interpretação (muito incipientes) e não para atividades de discussão ou reflexão sobre o tema do trabalho infantil. Gêneros importantes para uma contextualização como a notícia e o artigo de opinião foram escassamente utilizados. Foram propostas três atividades na seção “Conversando sobre o texto” e onze na outra seção “Escrevendo sobre o texto”. Para uma maior ilustração do teor dessas atividades elaboramos a tabela abaixo (tabela 02).

Tabela 02 – Teor e conteúdo das atividades do capítulo II

O trabalho infantil nos exercícios referentes ao Texto A e B		
Conteúdo ou teor	Seção: Conversando sobre o texto	Seção: Escrevendo sobre o texto
Reflexão e discussão sobre o tema	0	0
Identificação de informações implícitas	0	0
Intertextualidade	Questão 03	Questão 03
Perguntas que indicam resposta pessoal	Questões 01 e 02	0
Questões ligadas a questões meramente textuais, estilísticas ou gramaticais	0	Questões 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11

A análise do teor das questões deixa claro que o tema foi fator dispensável à sua elaboração. As questões poderiam ser aplicadas a quais quer outros textos, em sua maioria, feitas apenas algumas adequações. Isso contraria “um projeto de educação que conduz à leitura crítica do mundo” (LAJOLO, 2011, p. 29), pois, além da qualidade do texto, o uso que dele se faz é fator determinante.

De modo geral, no capítulo, percebemos que alguns dos textos selecionados não se relacionavam muito com o tema proposto para discussão e outros serviam mais como pretexto para a proposição de exercícios de gramática ou identificação de elementos textuais, como o que o autor quis dizer com isso, que trecho denota aquilo, etc. A abordagem das “crianças invisíveis” foi rasa e não conseguiu explicar que crianças seriam essas e quais seriam seus contextos de inserção na sociedade. Desconsiderando que

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem*. (LAJOLO, 2011, p. 21, grifos da autora)

O capítulo I, da unidade IV, com início na página 148, tinha como tema “Eu, tu, eles: cada um com seu jeito” e propunha uma discussão da diversidade cultural brasileira, conforme a introdução apresentada antes da “Leitura 1” e o próprio título indicia:

O Brasil é formado por diferentes povos que para cá vieram e influenciaram diretamente o nosso modo de vida. A diversidade de nossos costumes pode ser percebida, por exemplo, na nossa língua, na culinária, nas artes, nos valores éticos. Há pessoas que acreditam que algumas culturas são superiores a outras. Você acha que isso acontece? (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 147)

Embora, essa introdução do tema e a imagem de apresentação da unidade fossem sugestivas, novamente percebe-se, nesse capítulo, o uso dos textos de forma rasa e superficial, mais como pretexto para o desenvolvimento de atividades do que como fomento para discussões sobre temas sociais, culturais e históricos. Parafraseando Freire (1989, p. 13), a leitura da palavra não foi “precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Exemplo disso é o trabalho feito a partir do texto Cultura Afro, de Nancy Caruso Ventura, na página 160. Embora este fosse um texto abrangente sobre cultura e a importância do negro para a formação do povo brasileiro, apenas duas questões propunham uma discussão relacionada ao conteúdo. “1. Com base no texto, é possível afirmar que a cultura é algo estático ou está sempre em mudança? Explique”. O único trecho que possivelmente respaldaria a resposta dos alunos e requereria deles uma atenta interpretação, era “Por mais que fossem oprimidos, esses conhecimentos desabrochavam, muitas vezes, se **sobressaindo**, aos conhecimentos dos brancos, outras vezes, se misturando e **dando** origem à cultura brasileira” VENTURA, 2003 apud TAVARES, CONSELVAN, 2012, p. 160, grifos das autoras), entretanto a questão não tem muita coesão com o texto. Não houve contextualização, que seria trazer o texto para a realidade e as práticas sociais de comunicação. A questão 02 pedia para que os alunos escrevessem alguns aspectos da cultura brasileira que foram originados da cultura africana. Isso requereria um conhecimento prévio ou um aprofundamento por parte do professor, já que o texto de Ventura não apresentava essas informações e sequer indicavam quais “aspectos” teriam se “originado” da cultura africana. As questões 03 e 04, seguindo a tendência já recorrente, pedia aos alunos que identificassem no texto ou em trechos dele aspectos gramaticais, neste caso a função dos verbos. Essa recorrência se faz presente nos demais textos da unidade 04, com a única ressalva de que às

vezes o número de questões vinculadas à gramática eram em número superior ou inferior, conforme a tabela 03.

Tabela 03 – Textos sobre diversidade cultural na unidade 04 e o teor das atividades

Título do texto e quantidade de questões	Número de questões sobre o tema	Número de questões com caráter de análise da língua
O Brasil em festa, p. 161, 04 questões	0	04
Juntos na Aldeia, p. 165, 04 questões	01	03
Um recado do autor, p. 166, 07 questões	05	02
Trecho de “Um recado do autor”, p. 171, 06 questões	01	04
Operários, p. 173, 06 questões	02	04

A disposição das questões na tabela 03 evidenciam que os textos sobre a diversidade cultural foram utilizados mais como pretexto para atividades de análise da língua do que para atividades de leitura, interpretação ou discussão, assim como todos os demais textos analisados.

Devido os limites da pesquisa selecionamos apenas quatro textos para uma amostragem, sobretudo por perceber que era consensual a técnica adotada pelas autoras para a abordagem deles.

CAPÍTULO III

PLURALIDADE CULTURAL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos os objetivos e as perguntas que nortearam nossa pesquisa e a seleção dos textos que se referem à diversidade cultural brasileira ou seus aspectos culturais. Subsequentemente apresentamos o *locus* de pesquisa, os nossos *corpora* e a análise da temática na coleção de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, conectando metodologia e a triangulação dos dados.

3.2 O percurso metodológico

Esta pesquisa qualitativa e documental possui caráter interdisciplinar e envolveu conhecimentos de outras áreas como Antropologia, Sociologia e História, cujos estudos se alinham e se complementam com a Literatura.

Seu *corpus*, o livro didático, foi “tomado como um documento escolar, tendo em vista que representa uma escolha epistemológica, pedagógica e, portanto, política do professor, merecendo assim análise crítica sistemática” (BALADELI, 2014, p. 84). Dentro dele, procuramos identificar e analisar textos e atividades que tratassem de tópicos culturais ou que se pretendessem culturais, no intuito de perceber a concepção de leitura adotada e o (des)alinhamento do material didático com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, em sentido geral, como se dão as discussões da diversidade cultural brasileira em livros didáticos aprovados pelo PNLD e destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

Partindo deste objetivo geral, traçamos objetivos específicos para direcionar melhor as atividades que ao nosso objeto de estudo se referissem e o próprio alcance deste objetivo maior. Foram nossos objetivos específicos:

- Identificar o modo como a cultura brasileira é veiculada em livros didáticos de Língua Portuguesa.
- Perceber a consonância ou dissonância entre livro didático e documentos curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.
- Compreender a finalidade dada por autores de livros didáticos de Língua Portuguesa a textos que versem sobre diversidade cultural brasileira e as interpretações que deles partem.

Nortearam as discussões em torno destes objetivos, as seguintes questões-problema:

- Como a diversidade cultural brasileira é representada nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil?
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa traçam os principais objetivos desta disciplina no cenário escolar. Qual é a consonância dos livros didáticos com suas orientações acerca da leitura e da pluralidade cultural do Brasil?
- Como são usados, nos livros didáticos, os textos que tratam da temática da diversidade cultural brasileira?
- Que cultura brasileira o livro didático se propôs a discutir? Seria mesmo a cultura brasileira que eles propunham discutir ou a formação do povo brasileiro?
- De que forma o livro didático problematiza a formação do povo brasileiro?

Assim, escolhemos e analisamos uma coleção de livros didáticos aprovada pelo PNLD 2014 e adotada em quatro escolas públicas do município de Leopoldo de Bulhões, no Estado de Goiás, localizadas em espaços geográficos distintos, a saber: duas escolas situadas na zona rural e duas na zona urbana, para que tivéssemos dados com os quais lidar e responder às nossas questões-problemas, no sentido de alcançar os objetivos propostos. Nesta etapa inicial, a investigação, de caráter predominantemente documental, teve como foco central a análise dos textos, tendo como categorias de análise a diversidade cultural brasileira e a leitura. Embora saibamos que uma coleção, composta por apenas quatro volumes, possa ser uma reduzida fonte primária, levamos em consideração, no momento da escolha, a abundância de títulos e edições de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa e o curto período de dois anos destinado a esta pesquisa. Assim, optamos pela análise de amostragem.

Ainda nesta etapa, foram seguidos os seguintes passos:

2. Levantamento dos nomes das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental Anos Finais das escolas públicas do município de Leopoldo de Bulhões.
2. Em seguida, procedemos à seleção dos textos constantes nos livros didáticos citados, para análise, conforme os seguintes critérios:
 - Textos que apresentem representações de aspectos culturais brasileiros.
 - Textos que veiculem representações referentes à cultura do povo brasileiro e sua formação étnica.
3. Foi realizada, então, a análise dos textos, a partir do levantamento de como e com que frequência os livros didáticos selecionados fizeram referência às características

culturais da sociedade brasileira, com a finalidade de identificar que visão acerca disso os autores de livros didáticos pretendiam divulgar e a própria interpretação que eles (autores) fizeram das orientações dos PCN.

3.2 Análise dos corpora da pesquisa

A coleção *Vontade de Saber Português*, de autoria de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, publicada pela Editora FTD em 2012, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do Ministério da Educação que a considerou adequada aos propósitos do componente curricular de Língua Portuguesa e a aprovou para fazer parte do Guia Nacional do Livro Didático de 2014. Porém, em pesquisa no site oficial do PNLD 2017 percebemos que a obra não foi indicada para o novo ciclo de adesão ao programa e não constava no catálogo de obras referendadas.

Antes de prosseguirmos para a análise dos dados coletados, propriamente tido, fazemos a ressalva que em pesquisa na Plataforma Lattes e na internet não obtivemos nem fotos nem muitas informações sobre as autoras. As informações encontradas no Lattes não passavam daquelas já apresentadas na contracapa do livro didático: a formação acadêmica das autoras e atuação profissional. A título de curiosidade, Rosemeire Tavares é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1995) e especialista em Língua Portuguesa (1998) pela mesma instituição. Atua desde 1997 com produções didáticas e literárias. Tatiane Conselvan é licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e especialista em Literatura Brasileira (2006) e Língua Portuguesa (2002) também pela mesma instituição. Sua trabalho com livros didáticos começou em 2006.

A coleção *Vontade de Saber Português* foi escolhida pelas escolas municipais e estaduais de Leopoldo de Bulhões em uma reunião organizada pela Secretaria Municipal de Educação no primeiro semestre de 2013. Antecedeu esse processo de escolha um breve momento de divulgação das coleções e da data da reunião pela equipe pedagógica da secretaria. Houve um consenso entre ambas as escolas, embora de sistemas distintos, que o livro didático escolhido e adotado seria o mesmo, por uma questão de praticidade e posterior parceria em qualquer eventualidade. Pude acompanhar todo o processo de perto por, durante o período, ocupar o cargo de inspetor da secretaria e coordenar isso ter sido uma das minhas atribuições.

A escola aconteceu um pouco destoante do que o PNLD e o MEC propunham.

No dia da reunião, reunidos os professores por área de conhecimento, e organizadas as coleções em um amplo salão, coube a eles escolher o livro didático que iriam adotar durante o triênio. Aparentemente os professores não tinham conhecimento do conteúdo das coleções e não as haviam analisado ainda. Nem todos os professores de Língua Portuguesa estavam presentes. Pesou na escolha a minha fala de que a coleção Vontade de Saber Português era a que, aparentemente dentre as que havia analisado, apresentava um maior número de exercícios contextualizados. Sem discussão propuseram que então essa fosse a coleção escolhida. Logo se fez a adoção e o registro em ata, conforme as orientações do PNLD. Aspectos como a seleção dos conteúdos, adequação ao currículo, disposição dos textos, etc. não foram considerados. A adoção se deu tão somente por influência minha. Alguns professores nem sequer chegaram a abrir o livro didático para folheá-lo. Dessa maneira, foram desconsideradas as diretrizes da educação e até mesmo os PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais devem, ao final deste ciclo, conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, assim como seus fundamentos e que as discussões no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente, devem fomentar o sentimento de pertença ao país e a própria identidade nacional (BRASIL, 1998). De forma mais clara, isso pode ser traduzido como: a cultura e o ensino de Língua Portuguesa não devem se desvincular nesse ciclo da Educação Básica e os alunos precisam concluí-lo entendendo a que país pertencem e se sentir pertencentes a ele, o que pode soar um tanto quanto utópico, tudo isso a partir da prática de leitura, escuta e produção. Nesse sentido, a linguagem, considerada uma atividade discursiva e o texto uma unidade de ensino, propiciarão a partir da leitura literária que os alunos contradigam “as verdades impostas” (TAVARES, 2017, p. 21).

“Nos PCN é destacada a importância da vida social do homem, sua integração com o meio que está inserido e seu liame com a experiência leitora” (TAVARES, 2017, p. 19). Logo, o espaço escolar precisa se configurar como um campo interativo à favor da formação de leitores e incentivar que, a partir da educação literária, os alunos atribuam sentido aos textos lidos, contestem-nos, leiam as entrelinhas e sejam escritores ativos. Entretanto,

o espaço onde se deveria formar leitores capazes é o mesmo no qual a prática de uma leitura ineficiente acentua a falta de sintonia entre os discursos; logo as dissensões e debates acerca da leitura na escola e fora dela são constantes. Teorias existentes sobre a investigação da leitura, texto e literatura muitas vezes são abandonadas pelo professor na frenética rotina da sala de aula, provocando desencontros no trabalho docente. (TAVARES, 2017, p. 30)

Muitas vezes a leitura se pauta tão somente em ler os textos que o livro didático apresenta. Não raramente a leitura é desinteressante, entediante e desmotivada.

A resolução CNE/ CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e os complementa. Em seu artigo 7º, estabelece como objetivos desta etapa da Educação Básica:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade,
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma *visão crítica do mundo*. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

No artigo 15, § 3º, da citada resolução, ratificando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), define-se que:

A história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação [...] Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

Em uma análise ainda inicial, evidenciamos uma incoerência entre as propostas dos documentos oficiais e a abordagem da temática em alguns textos, atividades e conteúdos dos livros didáticos da coleção Vontade de Saber Português, seja na questão da diversidade cultural brasileira ou pela proposição de leitura literária.

No Canal do YouTube encontramos um dos poucos vídeos e/ou textos de divulgação da Coleção Vontade de Saber Português⁵. Nele, o material é apresentado como “uma forma interessante e agradável de estudo da nossa língua”. Se propõe a “formar leitores e escritores proficientes, preparados para os desafios presentes, do passado e do futuro”. Seu diferencial seria a riqueza de imagens, o uso de textos que propiciariam debates e discussões relacionadas à temas interdisciplinares, o levantamento do conhecimento prévio e o uso de diferentes gêneros textuais.

⁵ O vídeo de divulgação foi produzido pela Editora FTD e divulgado por ela em seu canal chamado FTD Educação. Ele pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=mbt510EV8N8>. Acesso em 10 de março de 2018, às 14h 34 min.

De modo geral, a abrangência da temática “Diversidade cultural” se deu prioritariamente no livro do 7º ano, o que já não parece ser adequado, pois os documentos oficiais afirmam que as discussões sobre pluralidade cultural, no sentido de “construir identidades mais plurais e solidárias” e propiciar uma “visão crítica do mundo”, devem se fazer presentes em todo o Ensino Fundamental II e não apenas em determinada série. Não encontramos no manual do professor uma justificativa das autoras por essa opção.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o mau uso do texto em algumas circunstâncias em quem ele, ao invés de ser melhor explorado, foi utilizado como pretexto para o desdobramento de atividades (em alguns casos desconexas) e em outros ligadas tão somente a identificação de aspectos gramaticais. Desconsiderando que “em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário **reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção**”. (BRASIL, 1998, p. 67, grifos nossos)

Embora as autoras tenham abordado a diversidade cultural brasileira (sobretudo no título dos capítulos que pareciam ter mais ligação com o tema do que os textos selecionados) e tentado discuti-la, os textos, como no geral, não evidenciaram nada aquém do habitual e sequer fomentaram discussões capazes de “formar leitores e escritores proficientes”. O tratamento foi raso, superficial e um tanto destoante da própria “propaganda” da Editora FTD.

Em toda a coleção mapeamos cerca de trinta e cinco textos que lidavam com a temática ou que a ela se referiam, conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Mapeamento dos textos

6º ANO
Unidade 1 – A arte de se comunicar
Capítulo 1 – Como eu me comunico
Poema de Catulo da Paixão Cearense, p. 29
Unidade 3 – Há algo de estranho no ar!
Capítulo 1 – Histórias de arrepiar!
Teresa Bicuda, caso de Maria José Silveira, p. 101-102

A porca, causo de Cristina Maria Macedo Tomaz, p. 107

7º ANO

Unidade 1 – Poesia popular

Capítulo 1 – Versos populares

Leitura 1, seleção de versos populares, como adivinha, trava-língua, parlenda e cantiga de roda, p. 9

Poema de cordel: O cavalo que defecava dinheiro, p. 28-29

Capítulo 2 – Versos que contam histórias

Um trecho de “Iracema”, de José de Alencar, p. 34

Poema “Iracema: a Virgem dos Lábios de mel”, João Martins de Athayde, p. 34

Poema de cordel “Nosso planeta chora”, Maria do Céu Costa, p. 37

Peleja ou desafio, Leonardo Mota, pp. 39-40

Unidade 3 – Diferentes realidades

Capítulo 1 – Que mundo desigual

Fotografia de favela, p. 101

Fotografia de uma favela e um condomínio de luxo, p. 110

Capítulo 2 – Crianças invisíveis

Leitura 1, seleção de textos sobre o trabalho infantil, p. 119-120

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 128

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 131

Anúncio publicitário contra o trabalho infantil, p. 133

Unidade 4 – Um mundo plural

Capítulo 1 – Eu, tu, eles: cada um com seu jeito

Gravura “Aquarela do Brasil”, p. 146

Artigo de opinião “A diversidade como riqueza”, Maria Helena Pires Martins, p. 147-148

Anúncio publicitário “Todos juntos, aprendendo as diferenças!”, p. 151

Trecho de “Cultura Afro”, de Nancy Caruso Ventura, p. 160

Trecho de “O Brasil em festa”, de Sávia Dumont, p. 161-162

Trecho “Juntos na aldeia”, de Luís Donisete Benzi Grupioni, p. 165

Capítulo 2 – Todas as cores e etnias

Trecho de “Um recado do auto”, de Daniel Munduruku, p. 166

Nota “Os povos indígenas no Brasil”, p. 170

Tela “Operários”, Tarsila do Amaral, p. 173

Unidade 5 – Tradições da cultura popular

Capítulo 1 – A riqueza do saber popular

Mapa ilustrado do Brasil, p. 184

Texto “Brincando com o folclore”, de Edith Lacerda, p. 185-186

Nota “Dia do Folclore”, p. 186

Texto “Um encontro fantástico”, de João Anzanello Carrascoza, p. 198-197

Tela “Boi mamão”, de Sônia Furtado, p. 212

Texto “O Curupira”, de Sean Tylor, p. 213

Capítulo 2 – Raízes do Brasil

A lenda de Jurutaí, p. 214

Festas brasileiras: Boi-Bumbá, Maracatu, Festa do Divino, Boi de mamão, Cavalhada, p.
222-224

8º ANO

Unidade 2 – Uma viagem pelos clássicos

Capítulo 2 – Minha terra tem histórias

Canção do exílio, Gonçalves Dias, p. 84

9º ANO

Unidade 2 – O jornal que a gente lê

Capítulo 1 – Aconteceu, virou notícia

Notícia “Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio”, Camila Magalhães, p. 51

Notícia “Consciência eleitoral”, p. 55-56

Fica claro, após mapeamento dos textos, que o livro do 7º ano é o único que mantém um foco mais específico na diversidade cultural brasileira, enquanto os outros apresentam raros textos sobre a temática, e nem sempre esses, embora tenham títulos relacionados a ela, apresentam conteúdo que de fato se vincule à cultura ou à diversidade cultural. Por isso, torna-se aqui, esse volume, o principal objeto de nossa análise, posto que traz em si uma maior quantidade de textos e atividades supostamente relacionadas à temática.

Os primeiros textos selecionados para análise estão inseridos na seção “Ampliando a linguagem”, na página 34, Unidade I, capítulo II, do volume II e foram utilizados para diferenciar poema e prosa. Recordemos que o título do unidade era “Poesia Popular” e do capítulo “Versos que contam histórias”. O texto A, em prosa, é um trecho de Iracema, do escritor José de Alencar e apresenta a cena em que Iracema fere Martim com uma flechada no rosto e se compadece logo depois. Nesse momento, ele colocando a mão na espada, em um reflexo de autoproteção, a retira instantaneamente, tomado por um gesto de piedade, que compõe o traço do perfil de um homem branco, pacífico, cortês e respeitador. Martim, no texto, nada mais é do que um típico homem branco estereotipado e europeizado, que “tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas” e se compadece da índia ao invés de vingar-se porque “aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor”, que ela merece o respeito.

O texto B, em forma de poema, faz uma releitura da cena do texto anterior e apresenta Iracema como uma índia de “admirável beleza”, “estátua de bronze vivo” (e que cor tem o bronze? Se fosse branca ela teria “cor de bronze”), “feita pela natureza” e objetiva permitir aos alunos a comparação e diferenciação de um texto em prosa de um texto poético.

De modo geral, em primeiro lugar, percebemos que o branco possui estereótipos de cor, tanto de pele quanto de olhos, e até mesmo de comportamento, ao passo que a índia é apresentada de uma forma bem vista, como uma mulher bonita, principalmente a partir dos traços que lhe são atribuídos no texto B. O texto A apresenta o fator da religiosidade cristã como delimitador de atitudes de piedade no homem branco, o que talvez não existisse na indígena, pois o texto não relaciona o arrependimento dela a um fator religioso, mas à uma compaixão diante da postura da vítima ferida. Não podemos dizer que o texto A, escrito por um escritor romancista do século XIX, tinha como objetivo explícito fazer apologia da religião hegemônica da época ou disseminar os estereótipos raciais veiculados pela sociedade de então, entretanto isso acontece de forma velada, pois a religião é vista como a formadora do bom caráter. Embora o texto B se tratasse de um poema de cordel e se referisse ao conteúdo “poesia”, tema da unidade “Poesia popular”, não houve uma contextualização do gênero literário e ele sequer fazia menção às práticas populares de comunicação, ao coloquialismo e à variação linguística, o que seria indispensável para um maior aprofundamento no conteúdo.

Na verdade, em nenhum momento, durante as discussões da unidade, tratou-se de “poesia popular” e do que seria isso, para as autoras. Houve uma clara desconexão entre o título do capítulo e seu conteúdo. Não foi possível ao concluir a análise de todo capítulo entender qual seria a ligação entre ambas coisas. Se não fossem alguns poemas de cordel salpicados na unidade (não especificamente no capítulo II) e muito precariamente problematizados, não teríamos conseguido relacionar o tema da unidade aos textos nela existentes. Afinal, que sentido faz discutir Poesia popular sem a ela se referir, remeter e o pior, sem fazer um breve levantamento de conhecimento prévio? Teria sentido essa unidade para alunos do sistema municipal de educação de Leopoldo de Bulhões? Conseguiriam eles estabelecer uma ligação entre sua temática e as poesias (cantigas, repentes e trovas populares) existentes na comunidade? A resposta pode ser negativa para todas as questões, pois a abordagem foi muito escassa.

Ambos os textos foram discutidos superficialmente nos exercícios propostos. As autoras parecem tê-los utilizado mais para diferenciar poema e prosa do que para discutir diversidade cultural, relação índio-branco e outras questões sociais que dele pudessem ser extraídas. As atividades se limitaram à interpretação acerca dos aspectos discursivos, textuais e linguísticos dos textos e não avançaram na discussão da relação conflituosa entre índios e brancos no cenário da história brasileira. Não havia questões que fomentassem ou orientassem nenhum tipo de discussão, nesse sentido, por parte dos aprendizes.

Não houve uma apresentação da biografia dos autores e nenhuma contextualização sequer dos textos. A introdução se resumiu à “O texto A foi extraído da obra *Iracema* (1865), de José de Alencar, importante escritor do romantismo brasileiro. O texto B é um cordel de João Martins de Athayde” e isso claramente evidencia uma diferenciação na apresentação de ambos os escritores: enquanto uma obra é até datada e citada, a outra nem sequer tem o nome mencionado.

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de tetos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano* do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (LAJOLO, 2011, p. 13)

Na verdade, as quatro questões propostas depois da leitura dos textos eram ligadas apenas a estrutura textual. A primeira perguntava o que os dois textos tinham em comum; a segunda pedia que o aluno indicasse a diferença entre eles e dissesse como percebeu essa diferença; a terceira elencava uma série de definições e pedia que o aluno as relacionasse a poema e prosa; e, por fim, a última questão discutia as possíveis temáticas de um poema e pedia que dentro de uma delas, enquadrasse o poema lido. Dentre todas, a que mais espanta pela profundidade e contraditoriamente incerteza é a questão de número 01 “O que há em comum entre esses dois textos?” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 35). Sinteticamente, as questões podem ser resumidas como elementares e “desligadas” do texto, do conteúdo.

Em nenhum momento, houve referência aos conflitos étnicos, à cultura indígena, questões atuais e discussão crítica dos textos. O debate foi esquecido, assim como a propaganda da Editora FTD. Os textos, por sua vez, figuraram como verdadeiros pretextos para a diferenciação de prosa e verso. Nestes e os outros textos analisados, a proposta de leitura das autoras não incentivou uma compreensão leitora ativa e não se preocupou em criar situações onde os alunos pudessem operar sobre a linguagem (BRASIL, 1998). O alicerce foi a decodificação e o silêncio. A oportunidade de tratar sobre a confluência de diversos povos para a formação da identidade de um povo brasileiro passou despercebida, o que é restritivo, afinal

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes sociais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo* (RIBEIRO, 1970), num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. *Povo novo*, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros. (RIBEIRO, 2006, p. 17)

Vale ressaltar que todos os volumes da coleção precariamente discutem os conteúdos de análise da língua. As autoras até tentam fazer uma contextualização, entretanto ela é falseada, superficial e sutil. O que era para ser um livro didático, pareceu-nos mais um caderno de atividades, devido o número exagerado de exercícios. Os conteúdos da Língua Portuguesa aparecem parcialmente diluídos onde lhes cabe: notas de introdução de textos, enunciados de questões e pequenos excertos, aqui e ali, em toda a obra. Como já era de se esperar, não há um alinhamento entre o Currículo Referência do Estado de Goiás e os livros didáticos, o que se justifica por questões editoriais e mercadológicas. Embora os conteúdos de gramática sejam consensuais, a divergência se faz presente nos gêneros literários propostos para cada série. E de modo geral, como Tavares (2017, p. 31) evidenciou em sua pesquisa e também se aplica à nossa, “a literatura é apresentada sem articulação com a vida real e sem articulação com o contexto no qual o indivíduo está inserido”.

Diante desse quadro, a concepção de educação é vista como uma mera transmissão de conteúdo, com a adoção de roteiros pré-estabelecidos e de estratégias em que o direito do leitor é sobreposto ao direito de acesso ao texto em sua forma estanque, tal como a antecipação de leitura a partir das capas de livros, imagens interiores ou parte de textos fragmentados. Isso se torna pretexto para que o ato da leitura seja reduzido a muito pouco”. (idem, p. 31)

Isso se contrapõe à proposta de letramento (defendida inclusive pelas autoras no manual do professor) tão necessária à escola do século XXI, que precisa competir e lidar com uma realidade adversa, repleta de inovações tecnológicas, momentaneidade nas relações e questões afim.

Designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar como outras pessoas,

pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (SOUZA; COSSON, s/d, p. 102)

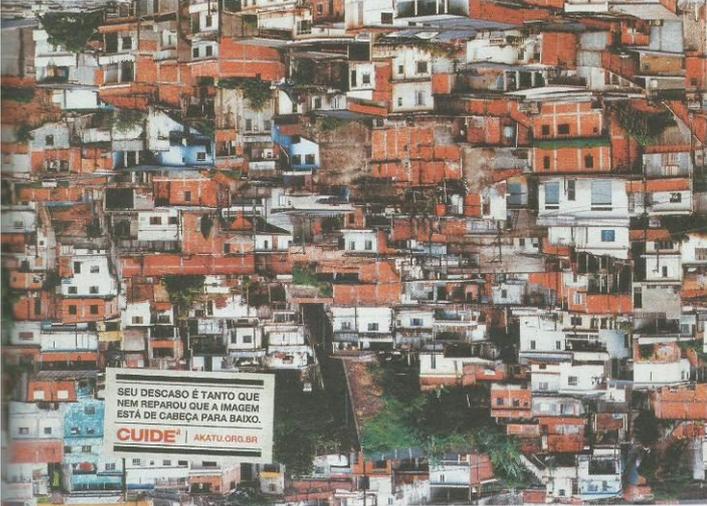
Embora inicialmente tenhamos nos proposto a acompanhar, observar e compreender como esses textos eram trabalhados em sala de aula e os limites da abordagem estanque proposta pelo livro didático eram superadas ou reproduzidas pelo professor, não pudemos concretizar tal objetivo, devido os limites de tempo desta pesquisa e a mudança de coleção adotada pelas escolas pesquisadas, na transição do ano de 2016 para 2017, resultando na não permanência da Coleção Vontade de Saber. Um dos motivos para essa não permanência na adoção e, talvez o único, foi o fato dela não ter sido inserida no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2016. Reconhecemos que conquanto a tecnologia influencie o contexto escolar, a escola ainda se vale de práticas mecanizadas e formalistas (TAVARES, 2017) e assim anda continua supervalorizando o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, surge o questionamento: como um livro didático dessa qualidade é utilizado na escola? A formação docente implicará nos resultados obtidos? Isso sinaliza para pesquisas futuras, que porventura possam ser feitas, a partir de um desdobramento de nosso trabalho.

A unidade III, iniciada a partir da página 101, do volume II, tem como tema “Diferentes realidades”. O objetivo aparente da unidade seria discutir a questão da desigualdade social no Brasil e também a distinção de acesso dado às pessoas envolvidas em esferas sociais diferentes. Sua introdução se dá através da fotografia de uma favela e alguns questionamentos. A imagem apresenta a favela ao inverso, de ponta-cabeça (Figura 1). No canto esquerdo há uma nota que diz: “Seu descaso é tanto que nem reparou que a imagem está de cabeça para baixo. Cuide”. As autoras foram felizes na escolha da imagem, pois, de início, causaram um certo desconforto e impacto no leitor, já que, de fato, ainda se tem o estereótipo da favela como um lugar perigoso, sujo e pobre (ao menos é o que a mídia brasileira tem se preocupado em propagar há muito tempo). Os questionamentos feitos a partir dessa imagem propiciaram ao leitor uma reflexão acerca do modo como ele mesmo via a favela. Aqui ressaltamos a alternativa “c” da seção “Conversando sobre o assunto”, onde as autoras do LD perguntaram: “Você acha que essa imagem transmite a mesma ideia, independentemente da posição em que esteja? Por quê?”.

FIGURA 1 – Introdução da Unidade III

3 Diferentes realidades

A imagem a seguir faz parte de um anúncio publicitário produzido pelo Instituto Akatu a respeito do consumo consciente. Observe-a.



SEU DESCASO É TANTO QUE NEM REPAROU QUE A IMAGEM ESTÁ DE CABEÇA PARA BAIXO.
CUIDE! AKATU.ORG.BR

Conversando sobre o assunto

- O que mais chamou sua atenção nessa imagem?
- Em sua opinião, com que objetivo ela foi produzida? Comente.
- Você acha que essa imagem transmite a mesma ideia, independentemente da posição em que esteja? Por quê?
- Em sua opinião, como é a vida das pessoas que moram no lugar retratado?

FONTE: TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 101.

Entretanto, as autoras não conseguiram avançar além disso nas discussões, nem mesmo problematizar o uso de imagens como reprodução e/ ou da realidade, do que pode ser mostrado ou omitido, pois, nas palavras de FROW (1985 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 95),

As imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” e, nesse sentido, não devem ser vistas apenas como meio para construir um conhecimento sobre fatos de uma cultura, mas para a compreensão de valores, crenças, práticas sociais da cultura alvo, pois são textos impregnados de sentidos “investidos” política e ideologicamente.

Na introdução da imagem as autoras deixam claro que ela se trata de um anúncio sobre consumo consciente. Marcadamente, a pretensão não é discutir a desigualdade social ou a marginalização das favelas no Brasil. À época da editoração do livro didático (2012) já aconteciam conflitos entre os traficantes das favelas e a polícia do Rio de Janeiro, e até mesmo as ocupações com unidades pacificadoras que vinham sendo implementadas desde

2010. Não há menções sobre o assunto. Ficamos sem entender qual é a conexão entre o “consumo consciente” e a favela. Em momento algum as atividades propostas evocam algum tipo de interpretação ou contextualização. Essa imagem é esquecida e não mais resgatada no decorrer do capítulo que se propunha ironicamente a discutir a desigualdade no mundo.

A negligência no uso das imagens se estende por toda a coleção, entretanto, isso não é algo específico apenas das autoras e sim do próprio do mercado de livros didáticos e do sistema educacional brasileiro. O texto multimodal em oposição ao texto linear ainda é marginalizado no contexto escolar e, conseqüentemente, no livro didático. Logo, o que as autoras fizeram ao negligenciar a leitura visual foi amenizar sua capacidade de se tornar conteúdo ou complementar algum conteúdo, para ilustrá-lo.

Para Araújo (2011, p. 68), estudiosa do uso de imagens em livros didáticos para o ensino de línguas, “à medida que as crianças avançam em sua educação formal, a linguagem verbal também avança sobre a visual, num processo de marginalização de seu potencial realizador dos sentidos, submetendo-a a um posto de subordinação em relação à linguagem escrita”. Caberia, portanto, ao livro didático, transpor esses limites e não reproduzi-los.

O capítulo II, da Unidade III, a partir da página 119, propunha uma discussão acerca do trabalho infantil com o tema “Crianças invisíveis”. A introdução se dá com a nota “Diariamente, milhões de crianças passam o dia trabalhando. Essa realidade é vivida por crianças no mundo todo. Veja como essa questão é tratada nos textos a seguir” (TAVARES, CONSELVAN, 2012, p. 119). Em seguida, foi apresentada uma notícia – Texto A “115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo” – e um artigo de opinião – Texto B “Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil” –. Ambos os textos traziam dados alarmantes sobre o trabalho infantil no Brasil e a sua aparente existência ainda no século XXI.

Complementar a estes dois textos, havia uma nota tratando do “surgimento do trabalho infantil no Brasil” (p. 121). Nesta nota, ressalta-se que “o trabalho infantil se iniciou depois que começou o trabalho escravo”, sem entretanto citar quando seria a demarcação temporal específica desse acontecimento e nem o que seria o tal “trabalho escravo”. Embora entendamos que os alunos no 7º ano do Ensino Fundamental tenham conhecimentos prévios sobre o assunto, não podemos concordar que todos o saibam ou tenham práticas de letramento e leitura capazes de prosseguir em uma compreensão crítica e ativa, conforme seria o proposto e defendido por autoras e editoras, de “formar leitores e escritores proficientes, preparados para os desafios presentes, do passado e do futuro”. Nenhum destes tempos, passado, presente e futuro foram bem refletidos ou discutidos na perspectiva encontrada no início deste capítulo II, da Unidade III. Ainda na nota obtém-se a informação de que as crianças “africanas”,

“indígenas” e “afrodescendentes” a partir desse período foram obrigadas a servir seus senhores, muitas já “aos oito anos” e que após a abolição da escravidão vieram para o Brasil muitos imigrantes italianos, que colocaram seus filhos para trabalhar e também ajudar nas despesas domésticas.

Essa nota a que nos referimos não é de composição das autoras, mas o excerto de um capítulo de livro, escrito por Irma Rizzini, para o livro História das Crianças no Brasil, da historiadora Mary Del Priore. Assim, evitamos durante a análise a criminalização do texto, sobretudo por que não haver uma transcrição integral de seu corpo e sim a cópia de um pequeno trecho, o que não nos permite considerar o conteúdo anterior e posterior, entretanto, pelo excerto que é, há uma superficialidade muito grande na abordagem do tema “trabalho infantil” e um foco específico voltado para os “inferiores”: negros, índios e imigrantes. Entretanto, e a quantidade de crianças brancas que viviam mendigando, furtando ou sendo exploradas durante o mesmo período? Em nenhum momento, durante todo o capítulo, houve uma introdução, discussão ou aprofundamento amplo sobre a temática e nem sequer um posicionamento das autoras se cor e trabalho infantil se correlacionam ou não. A ocasião seria propícia para discutir a escravidão no Brasil, que foi sutilmente citada, entretanto nem a isso se atentou discorrer.

Das oito crianças apresentadas em gravuras sobre o tema, espalhadas pelo capítulo, quatro eram negras e três em cores que não permitiam uma identificação do tom da pele por ser em cor preto e branco. Parece que o intuito das autoras, se é que houve um intuito e a escolha foi proposital ou disparada involuntariamente por um mecanismo social, estereotipado; seria o de instigar a reflexão e comparação da escravização do negro e o trabalho infantil, tendo ambas as práticas de trabalho forçado uma maioria de crianças negras, provavelmente. A abordagem foi estanque e estreitamente relacionada a definição de Irma Rizzini para trabalho infantil.

Os textos propostos para discussão foram usados para exercícios de interpretação (muito incipientes) e não para atividades de discussão ou reflexão sobre o tema do trabalho infantil. Gêneros importantes para uma contextualização como a notícia e o artigo de opinião foram escassamente utilizados. Foram propostas três atividades na seção “Conversando sobre o texto” e onze na outra seção “Escrevendo sobre o texto”. Para uma maior ilustração do teor dessas atividades elaboramos a tabela abaixo (tabela 02).

Tabela 02 – Teor e conteúdo das atividades do capítulo II

O trabalho infantil nos exercícios referentes ao Texto A e B		
Conteúdo ou teor	Seção: Conversando sobre o texto	Seção: Escrevendo sobre o texto
Reflexão e discussão sobre o tema	0	0
Identificação de informações implícitas	0	0
Intertextualidade	Questão 03	Questão 03
Perguntas que indicam resposta pessoal	Questões 01 e 02	0
Questões ligadas a questões meramente textuais, estilísticas ou gramaticais	0	Questões 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11

A análise do teor das questões deixa claro que o tema foi fator dispensável à sua elaboração. As questões poderiam ser aplicadas a quais quer outros textos, em sua maioria, feitas apenas algumas adequações. Isso contraria “um projeto de educação que conduz à leitura crítica do mundo” (LAJOLO, 2011, p. 29), pois, além da qualidade do texto, o uso que dele se faz é fator determinante.

De modo geral, no capítulo, percebemos que alguns dos textos selecionados não se relacionavam muito com o tema proposto para discussão e outros serviam mais como pretexto para a proposição de exercícios de gramática ou identificação de elementos textuais, como o que o autor quis dizer com isso, que trecho denota aquilo, etc. A abordagem das “crianças invisíveis” foi rasa e não conseguiu explicar que crianças seriam essas e quais seriam seus contextos de inserção na sociedade. Desconsiderando que

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem*. (LAJOLO, 2011, p. 21, grifos da autora)

O capítulo I, da unidade IV, com início na página 148, tinha como tema “Eu, tu, eles: cada um com seu jeito” e propunha uma discussão da diversidade cultural brasileira, conforme a introdução apresentada antes da “Leitura 1” e o próprio título indicia:

O Brasil é formado por diferentes povos que para cá vieram e influenciaram diretamente o nosso modo de vida. A diversidade de nossos costumes pode ser percebida, por exemplo, na nossa língua, na culinária, nas artes, nos valores éticos. Há pessoas que acreditam que algumas culturas são superiores a outras. Você acha que isso acontece? (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p. 147)

Embora, essa introdução do tema e a imagem de apresentação da unidade fossem sugestivas, novamente percebe-se, nesse capítulo, o uso dos textos de forma rasa e superficial, mais como pretexto para o desenvolvimento de atividades do que como fomento para discussões sobre temas sociais, culturais e históricos. Parafraseando Freire (1989, p. 13), a leitura da palavra não foi “precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Exemplo disso é o trabalho feito a partir do texto Cultura Afro, de Nancy Caruso Ventura, na página 160. Embora este fosse um texto abrangente sobre cultura e a importância do negro para a formação do povo brasileiro, apenas duas questões propunham uma discussão relacionada ao conteúdo. “1. Com base no texto, é possível afirmar que a cultura é algo estático ou está sempre em mudança? Explique”. O único trecho que possivelmente respaldaria a resposta dos alunos e requereria deles uma atenta interpretação, era “Por mais que fossem oprimidos, esses conhecimentos desabrochavam, muitas vezes, se **sobressaindo**, aos conhecimentos dos brancos, outras vezes, se misturando e **dando** origem à cultura brasileira” VENTURA, 2003 apud TAVARES, CONSELVAN, 2012, p. 160, grifos das autoras), entretanto a questão não tem muita coesão com o texto. Não houve contextualização, que seria trazer o texto para a realidade e as práticas sociais de comunicação. A questão 02 pedia para que os alunos escrevessem alguns aspectos da cultura brasileira que foram originados da cultura africana. Isso requereria um conhecimento prévio ou um aprofundamento por parte do professor, já que o texto de Ventura não apresentava essas informações e sequer indicavam quais “aspectos” teriam se “originado” da cultura africana. As questões 03 e 04, seguindo a tendência já recorrente, pedia aos alunos que identificassem no texto ou em trechos dele aspectos gramaticais, neste caso a função dos verbos. Essa recorrência se faz presente nos demais textos da unidade 04, com a única ressalva de que às

vezes o número de questões vinculadas à gramática eram em número superior ou inferior, conforme a tabela 03.

Tabela 03 – Textos sobre diversidade cultural na unidade 04 e o teor das atividades

Título do texto e quantidade de questões	Número de questões sobre o tema	Número de questões com caráter de análise da língua
O Brasil em festa, p. 161, 04 questões	0	04
Juntos na Aldeia, p. 165, 04 questões	01	03
Um recado do autor, p. 166, 07 questões	05	02
Trecho de “Um recado do autor”, p. 171, 06 questões	01	04
Operários, p. 173, 06 questões	02	04

A disposição das questões na tabela 03 evidenciam que os textos sobre a diversidade cultural foram utilizados mais como pretexto para atividades de análise da língua do que para atividades de leitura, interpretação ou discussão, assim como todos os demais textos analisados.

Devido os limites da pesquisa selecionamos apenas quatro textos para uma amostragem, sobretudo por perceber que era consensual a técnica adotada pelas autoras para a abordagem deles.

4 CONSIDERAÇÕES

A formação do povo brasileiro se deu a partir do caldeamento e de um entrechoque cultural muito intenso entre os contingentes indígena, europeu e africano. As consequências e lampejos desse conflito ainda se fazem presentes na sociedade brasileira e não raramente dissipam, cristalizam e mantêm estereótipos e preconceitos ativos. Essa confluência ainda foi endossada depois pela presença de orientais. Logo, o resultado das trocas simbólicas, das relações sociais e das mediações foi uma diversidade cultural brasileira vasta, que deveria ser problematizada pelo sistema educacional nacional e discutida em materiais didáticos, ao que nos interessa os materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa.

Analisando os corpora de pesquisa e fazendo a triangulação dos dados, pudemos evidenciar que embora os documentos curriculares oficiais e a legislação educacional brasileira determinem a obrigatoriedade da discussão da pluralidade cultural e do processo de miscigenação entre os três contingentes humanos, os materiais didáticos o fazem de maneira superficial e daquilo que é realmente proposto, até mesmo pela própria editora e orientado pelos PCN. Não há um claro entendimento sequer do que seja cultura, diversidade ou pluralidade. Abordam-se aspectos predominantemente étnicos ou técnicos como culturais, o que não dá conta de toda a totalidade.

Os textos figuram como pretextos para atividades de análise da língua, identificação de elementos centrais do texto e não para a finalidade a qual realmente deveriam se destinar, desvinculando-se assim do letramento e da leitura literária crítica. Eles deveriam ter baseado mais discussões e menos pretextualizações.

Do mesmo modo, a prática de leitura proposta não consegue dar conta de toda a dimensão apresentada pelos PCN e com o que as próprias autoras do livro didático apregoam. Consideramos, portanto, que embora os materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa tenham avançado muito na formatação e composição nas últimas décadas, ainda há uma necessidade de intensificar e melhorar a abordagem acerca da pluralidade cultural, pois o que se tem feito ainda não é o ideal nem o adequado. Enfim, de pouco adianta um livro didático ser bom e cair nas mãos de um professor despreparado. Precisamos, antes de qualquer coisa, uma formação docente que discuta, promova e fomente o uso crítico de materiais didáticos.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na Província de Goiás no século XIX*. 309f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Rosilma Diniz. *Gramática visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE*. Signum: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 14/2, p. 61 – 84, dez. 2011.

BORGES, Humberto Crispim. *História de Silvânia*. Goiânia: Cerne, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniel Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta ao Rei*. Brasil Epub, s/d.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Editora: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

CHAVES, Wagner Neves Diniz. *O santo não é a bandeira e a bandeira não é o santo: práticas de presentificação do santo nas folias de Reis e São José*. 282 f. Tese (Doutorado). UFRJ/ Museu Nacional/ Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 2014.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abril 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Trad. Filomena Quadros Branco. São Paulo: Editora Estampa, 1974.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. Trad. João Baptista. São Paulo Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEERTEZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, ano 16, nº 69, jan./ mar. 1996.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LOGRAND, Louis. *Célestin Freinet* (Coleção Educadores). Trad. e org. José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira. *Do Corpo Místico de Cristo: Irmandades e Confrarias de Goiás 1736 – 1808*. 1ª edição. E-book. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2014.

PESSOA, Rosane Rocha. *O livro didático na perspectiva da formação de professores*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), 2009, v. 48, p. 53-69.

PRIORE, Mary del. *Histórias da gente brasileira – Colônia – Volume 1*. São Paulo: Leya, 2016.

PRIORE, Mary del. VENÂNCIO, Renato. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1ª edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem*. Em aberto. Brasília, 1996. p. 8-11.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Material didático da Disciplina Conteúdo e Didática de Alfabetização, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, s/d.

TAVARES, Elaine Lopes de Oliveira. *Leitura Literária na escola: o conto como provocação*. 2017-2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – CEPAE, Universidade Federal de Goiás, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. *O professor e o livro didático: que relação é essa?* *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 2006, v. 45, n. 01, p. 29-54.