



Programa de Pós-Graduação em

Letras - PPGLetras

Câmpus de Porto Nacional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**

ANA MÁRCIA R. DE MIRANDA MACÊDO

**INTERSECCIONALIDADES EM TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PORTO NACIONAL – TO

2018

ANA MÁRCIA R. DE MIRANDA MACÊDO

**INTERSECCIONALIDADES EM TEXTOS MULDIMODADAIS NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.
Orientador: Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araujo.
Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos.

PORTO NACIONAL – TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M141i MACEDO, ANA MARCIA RIBEIRO DE.

INTERSECCIONALIDADES EM TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL. /
ANA MARCIA RIBEIRO DE MACEDO. – Porto Nacional, TO, 2018.
134 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2018.

Orientador: RUBENILSON PEREIRA DE ARAUJO

1. LINGUÍSTICA APLICADA. 2. DIVERSIDADE. 3. INSTITUIÇÃO
ESCOLAR. 4. LIVRO DIDÁTICO. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANA MÁRCIA R. DE MIRANDA MACÊDO

**INTERSECCIONALIDADES EM TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araujo.

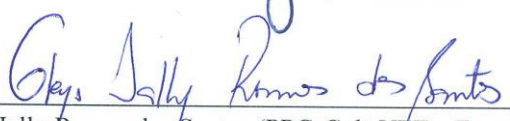
Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos.

Aprovada em

20 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araújo (Orientador – UFT)


Profa. Dra. Gleys Ially Ramos dos Santos (PPG-Cult-UFT – Examinadora Externa)


Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT – Examinadora Interno)

DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar, a Deus, pela força e pela coragem nos momentos de desânimo, em que muitas vezes me encontrei.

À minha família, pelo companheirismo, especialmente à minha mãe, Luzia, que, mesmo com pouca escolarização e com muitas dificuldades financeiras, sempre batalhou pela educação dos filhos, na busca de melhores condições de vida.

Ao meu esposo, Samuel Pereira, pela força, pelo companheirismo e pela compreensão durante o percurso desta pesquisa.

À minha primogênita, Ana Vitória, que, durante esse período, fez-me sentir mãe e ter um amor maior de todos já sentidos, especialmente por resistir à minha ausência.

Aos colegas de Mestrado com os quais, durante esses dois anos, criei um vínculo de amizade e de respeito.

Aos colegas de profissão que não desistem de melhorar a prática docente, contribuindo para formação de cidadãos críticos e humanos.

AGRADECIMENTOS

Não conseguimos nada sozinhos. Precisamos do apoio de outros para nos auxiliar nas batalhas da vida, que, aliás, são muitas. No nosso caminho, sempre há pessoas dispostas a nos ajudar. A cada uma dessas pessoas agradeço, imensamente, sua contribuição.

Ao Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Educação e Esportes – SEDUC, pelo direito de gozar do afastamento para aperfeiçoamento profissional, condição indispensável para o término do curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araujo, pela orientação e pelas palavras de incentivo nas horas mais difíceis.

Às professoras Dra. Karyleila dos Santos Andrade, Dr^a Gleys Ially Ramos dos Santos, Dra. Ângela Francine Fuza e Prof.^a Dr.^a Kassandra da Silva Muniz por terem aceitado o convite para comporem a banca do exame de qualificação e de defesa. Agradeço as sugestões e as contribuições significativas para o término de minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFT, Câmpus de Porto Nacional.

Aos meus colegas de Mestrado, pela amizade, pelo companheirismo e pelos conselhos.

A todas as pessoas que um dia foram meus alunos e minhas alunas e que me motivaram a buscar caminhos para o aperfeiçoamento profissional, em busca de um pensamento mais crítico.

A todas as pessoas abençoadas que me auxiliam incansavelmente com amor próprio.

Respeito à Diversidade

Respeito à diversidade
É um tema pertinente
Para todas as pessoas
Do nosso tempo presente
Entender bem o assunto
Está mais do que urgente.

Pois bem, a diversidade
Devemos compreender
Ela está no nosso meio
Faz parte do bem viver
Ajudando as pessoas
De como se estender.

Entende diversidade
Quem sabe se comunicar
O outro sendo diferente
Jamais se vai criticar
Seja na comunidade
No emprego ou no lar.

Quem vive socialmente
Sem cometer confusão
Respeitando as pessoas
Do jeito que elas são
Desde o nível cultural
Fé, credo e religião.

Quem respeita o irmão
Respeita a diversidade
O porte físico, a cor
Não impede amizade
Nem religião, nem raça
Nem a sexualidade.

(...)

(Cosme Lopes, 2011)

RESUMO

A interseccionalidade é o conjunto aditivo que potencializa as discriminações e torna-se o mecanismo que diferencia as experiências de opressão e de privilégios. Diante disso, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar o processo de inclusão das temáticas que denotam estereótipos em relação às diferenças de identidades e suas interseccionalidades, priorizando os textos multimodais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013). Como subsídio metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfico-documental. Para isso, a análise centrou-se nas atividades da coleção do livro didático (LD) Português: Linguagens, Ensino Fundamental (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), priorizando as imagens e, em alguns casos, as atividades de leitura (compreensão e interpretação de textos). A escolha das atividades/imagens analisadas ocorreu de acordo com a temática interseccional sobre a mulher, o indígena, o negro, o idoso e as diferenças no livro didático de Língua Portuguesa que preconizam os estigmas socioculturais na coleção. Fez-se leitura das coleções e, posteriormente, as atividades selecionadas foram as que mais nos chamaram atenção no LD, descrevendo e analisando qual o tipo de preconceito predominante e questões subjacentes. Essa coleção foi escolhida devido ter sido destaque na exigência de leitura, de acordo com os cálculos do MEC em 2005 e 2008. O referido estudo nos permitiu uma abordagem sobre paradigmas tradicionais e emergentes (MORAES, 1997), interdisciplinaridade (FIORIN, 2008), complexidade (MORIN, 2000, 2003), análise de discurso (FOUCAULT 2008, 2012) que se referem ao desenvolvimento da educação ao longo dos tempos e, consequentemente, com as relações de diferenças de identidades, diversidades e interseccionalidades (MOITA LOPES, 2002; MUNANGA, 2013; SILVA, 2000; SILVA, 2011) e, por último, a sistematização das leis que regem a educação, verificando o que afirmam as diretrizes para o trabalho com as questões de diferenças de identidades e diversidades. O resultado obtido é que, embora haja alguns estudos sobre as diferenças de identidades, especialmente em relação ao preconceito étnico-racial, ainda não há afirmação das diferenças de identidades e diversidades por parte da coleção do livro didático analisado. Com isso, verificamos que a abordagem é apresentada de forma breve, principalmente sobre a intersecção dos estereótipos que sobrepõem. Por isso, são necessárias ações pedagógicas planejadas intencionalmente e políticas públicas educacionais por parte do Estado e dos professores, considerando as representações do “diferente” nas instituições escolares.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Instituição Escolar; Diversidade; Livro Didático; Intersecção.

ABSTRACT

Intersectionality is the additive set that enhances discrimination and becomes the mechanism that differentiates experiences of oppression and privileges. According to this situation, the objective of the research was to analyze the process of inclusion of the themes that denote stereotypes in relation to the differences of identities and their intersectionalities, prioritizing the multimodal texts in the textbooks of Portuguese Language, of Elementary Education, distributed by the Program National Textbook (PNLD, 2013). As a methodological subsidy, we used bibliographical-documentary research. For this, the analysis focused on the activities of the collection of the Portuguese textbook: “Linguagens”, Primary Education (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), prioritizing the images and, in some cases, reading activities (comprehension and texts interpretation). The choice of activities / images analyzed occurred according to the intersectional theme related to women, the indigenous, the black people, the elderly and the differences in the textbook of Portuguese Language that advocate the sociocultural stigmas in the collection. The collections were read and the selected activities were the ones that most called attention to the LD, describing and analyzing the type of prevailing prejudice and underlying issues. This collection was chosen because it was highlighted in the reading requirement, according to MEC calculations in 2005 and 2008. This study allowed us to approach traditional and emerging paradigms (MORAES, 1997), interdisciplinarity (FIORIN, 2008), complexity (MORIN, 2000, 2003), discourse analysis (FOUCAULT 2008, 2012) that refer to the development of education and, consequently, the relations of differences of identities, diversities and intersectionalities (MOITA LOPES, 2002, MUNANGA, 2013, SILVA, 2000, SILVA, 2011) and, finally, the systematization of the laws that regulate education, verifying what the guidelines affirm for work with issues of differences of identities and diversities. The result is that, although there are some studies regarding the differences of identities, especially in relation to ethnic-racial prejudice, there is still no affirmation of the differences of identities and diversities by the collection of the textbook analyzed. With this, we see that the approach is presented briefly, mainly on the intersection of the overlapping stereotypes. Therefore, intentional planned pedagogical actions and public educational policies by the State and teachers are necessary, considering the representations of the "different" in the school institutions.

Keywords: Applied Linguistic; School Institution; Diversity; Textbook; Intersection.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 01 - Diferenças entre as fontes primárias e secundárias das pesquisas bibliográfica e documental	24
Quadro 02 - Coleções mais distribuídas pelo PNLD (2014)	29
Quadro 03 - Características da raça (cor) nas capas dos livros didáticos <i>Português: Linguagens</i>	91
Tabela 01 - Resumo das análises do Livro Didático de Língua Portuguesa	30
Tabela 02 - Características dos povos indígenas que habitam o Estado do Tocantins	104
Figura 01 - Malala recebendo o prêmio Nobel da Paz aos 17 anos	93
Figura 02 - Grupos de indígenas e suas características	99
Figura 03 - Tira que enfatiza as variedades linguísticas.....	100
Figura 04 - Caricatura de Pelé em uma campanha comunitária.....	106
Figura 05 - Imagem de uma senhora considerada bruxa pelos adolescentes	113
Figura 06 - Adolescentes de várias cores	118
Figura 07 - Imagens de três pintinhos de cores diferentes: amarelo, preto e branco	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do discurso

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

AMNB - Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFB – Constituição Federal Brasileira

CNE – Conselho nacional de Educação

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

DO – Documentos Oficiais

DVD – Digital Versatile Disc (ou Disco Digital Versátil)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ECT – Empresa de Correios e Telégrafos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FIFA – Fédération Internationale de Football Association

GLD – Guia de Livro Didático

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LA – Linguística Aplicada

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

LAEL – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

MEC – Ministério da Educação

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 – DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL: METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	21
1.1.1 Descrevendo o Livro Didático da segunda fase do Ensino Fundamental	25
2 - PERCURSO INTRODUTÓRIO SOBRE LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	32
2.1- LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA – TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS.....	32
2.1.1 Análise do discurso	39
2.2 A LINGÜÍSTICA APLICADA E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA INTER E TRANSDISCIPLINAR NO PENSAMENTO COMPLEXO.....	42
2.2.1 Paradigma Tradicional	42
2.2.2 Paradigma Tradicional na Educação	47
2.2.3 Paradigma Emergente e a Educação: (re)pensando a complexidade	49
2.2.4 - Inter e Transdisciplinaridade na Educação	55
3 - IDENTIDADE, DIVERSIDADE E QUESTÕES INTERSECCIONAIS	59
3.1 DIFERENÇAS INTERSECCIONAIS.....	63
3.2 LDLP E DOCUMENTOS DE DIRETRIZES CURRICULARES DE ENSINO	67
3.2.1 Percurso introdutório sobre as Diretrizes Curriculares de Ensino (CFB, LDB, PCN, Diretrizes (2013) e BNCC (2017)).....	69
3.3 O PNLD COMO FONTE DE PESQUISA.....	82
3.3.1 História recente do Livro Didático.....	83
4 – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRECONCEITO, INTERSECÇÕES E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS REFLEXIVOS	89
4.1 ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	89
4.1.1 A intersecção na análise dos dados- diferenças de cor nas capas no LD e o caso da menina Malala.....	91
4.1.2 Povos territorializados no estado brasileiro: Cultura dos povos indígenas no LD.	99
4.1.3 Os caminhos da diferença sociorracial: Preconceito de raça/cor de pele	105
4.1.4 - A construção sociocultural da anormalidade de outrem: a faixa etária e suas diferenças.....	112
4.1.5 – Diferenças de identidades: o “eu” e o “outro”	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estou esquentando o corpo para iniciar, esfregando as mãos uma na outra para ter coragem (Clarice Lispector, 1998, p.10).

O livro didático é o principal material utilizado pelos/as educadores/as em sala de aula, senão, em muitos casos, o único, que orienta as práticas pedagógicas de forma sistemática e sua difusão no trabalho docente. Desse modo, o contato com o livro e com suas informações é de real importância para a construção de valores, de conhecimentos e de informações. Historicamente, com o domínio em toda educação básica, o livro didático é um instrumento de leitura e letramento que contribui para o exercício da cidadania no Brasil, no sentido de desenvolvimento da qualidade e é distribuído a estudantes de escolas públicas, gratuitamente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Muitas têm sido as pesquisas desenvolvidas sobre o livro didático no Brasil por estudiosos/as e por formuladores de políticas públicas, com o objetivo de melhorar a educação e a qualidade do ensino, por meio do PNLD. Dentre essas pesquisas, destacamos as temáticas a respeito das *influências ideológicas das imagens no livro que contemple a diversidade social e cultural; Literaturas afro-brasileira e africanas e o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio e Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental*, que vêm contribuindo para rompimento de preconceito de raça, de cor, de gênero, de religião, de autoria de Souza (2014), Costa (2014) e Júnio (2010), concomitantemente.

De acordo com Rojo e Batista (2003), muitas coleções já têm sido aperfeiçoadas em atender os diferentes interesses, gerados pelos fatores de ordem regional, cultural e social. Essa concepção do livro didático flexível destina-se à parte diversificada das formas de organização escolar e dos projetos político-pedagógicos, com base na diversidade das necessidades e nos interesses sociais e regionais. Tais mudanças têm ocorrido desde o início da aquisição, em 1985, quando foi definido pelo Decreto-Lei n.º 91.542, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD, dentre elas, a escolha do livro didático por professores/as, a sua distribuição gratuita às escolas e a sua aquisição com recursos do Governo Federal.

Como principal recurso usado em sala de aula, o livro precisa trazer conceitos fundamentais nas diversas disciplinas do saber, de forma bem estruturada, em uma linguagem de fácil entendimento, simplificada para facilitar a obtenção de conhecimentos pelos/as

alunos/as. No entanto, estudos e investigações sobre as produções didáticas brasileiras vêm denunciando a falta de qualidade.

As políticas públicas nem sempre trazem métodos adequados o suficiente para aquisição de aprendizado. As influências editoriais trazem conteúdos pré-estabelecidos por órgãos do Governo Federal, atendendo a natureza e a utilização exclusiva de recursos federais. Em outras palavras, o Ministério de Educação e Cultura/MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, gerencia a organização dos livros que são utilizados nas diversas esferas educacionais e nas séries/anos do período escolar em vigência no Brasil.

Nessa perspectiva, o livro se torna um recurso político, espaço que sofre com as relações de interesses, selecionado por comissões de análise que também influenciam a escolha e cujas ideologias estão atreladas aos processos reguladores do Estado que decide o que deve ser ensinado. Sabemos, por meio da experiência efetiva em aula de Língua Portuguesa, que alguns livros didáticos representam socioculturalmente, apenas parte de regiões do Brasil, como Sul e Sudeste, enquanto a maior parte do país fica ausente de representação dos povos e de suas culturas, constituindo o monoculturalismo. Dessa forma, o livro deixa de ser um material dialógico para atender as ideologias políticas, sob comando de grupos que detêm o poder, prejudicando, com isso, as principais demandas sociais que são os/as alunos/as, os quais ficam estagnados na aprendizagem, sem visão crítica, limitados no conhecimento, o que, às vezes, não é percebido pelos/as educadores/as, ocorrendo uma prática educativa a que subjaz a reprodução do preconceito, do estigma, dos estereótipos e não o respeito às diversidades e às suas intersecções.

Assim sendo, abordamos as interseccionalidades sobre os diversos tipos de estereótipos contidos no livro didático que articulam as diferenças sociais, raciais e de identidade. Pensando nisso, os/as educadores/as precisam de fundamentos para abordagem de leitura, das imagens e de produção de texto, a fim de que não se tornem meros reprodutores da política vigente na escolha do livro didático, visto que, nos livros de Língua Portuguesa, como nos de outras áreas, existem textos, imagens caricaturais, fotos que retratam desigualdades, diversidades, aspectos socioculturais, históricos e diferenças de identidades.

A ênfase de nossa pesquisa recai sobre os estigmas veiculados nas imagens dos livros didáticos, com prioridade para as diferenças de identidades, ou seja, são as formas preconceituosas que se interseccionam. Diferentemente dos estudos sobre interseccionalidades, feminismo e representação social, nosso trabalho se pauta em temáticas

diversas, como classe, raça/cor, gênero, idade e movimento feminista. Discutir como isso ocorre e repensar os significados de estereótipos que se interseccionam é nosso interesse.

É com essa convicção que pretendemos alcançar uma discussão mais ampla sobre intersecção dos preconceitos veiculados à mulher que busca e luta pelo reconhecimento como ser feminino, dos povos indígenas em relação à vida sociocultural modificada com a colonização do “branco”, do negro que ainda é estigmatizado na sociedade e no livro didático de Língua Portuguesa, da mulher idosa que é estigmatizada pelos jovens e considerada como bruxa, das desigualdades sociais que tentam apresentar a união de pessoas de cores diferentes, todavia são mostrados preconceitos reais. O caminho percorrido pretende aprofundar o assunto sobre questões de diferenças, de desigualdades, de diversidade, tendo como base os direitos humanos, a educação e a escola e suas particularidades.

Nessa mesma linha de raciocínio, baseando-se nos estudos interseccionais, é possível perceber que as características que possam ver o outro como diferente recebem contribuições e apoio de diversas instituições que fazem parte do cotidiano das pessoas e, dentre elas, está a escola, enquanto instituição representativa do poder estatal. Daí, podemos nos referir aos preconceitos institucionais.

A escola tem espaço social e faz parte da vida da maioria dos brasileiros. É nela que ocorrem os desdobramentos e as mudanças ocorridas na sociedade, modificando-os não apenas no ambiente interior, mas também extraescolar. Pensando por essa perspectiva, para que haja igualdade de direitos, é preciso que o currículo escolar e a prática pedagógica sejam voltados para a formação da cidadania, como preveem os documentos oficiais nacionais. Assim, para que o/a aluno/a seja um/a cidadã/o crítico e reflexivo, é necessário que dialogue com as temáticas que envolvem as diferenças identitárias, as diversidades e as desigualdades socioculturais.

O paradigma da inclusão está voltado para uma sociedade mais justa, em que a escola deve agir a favor da democracia, da igualdade para aqueles que estão inseridos no contexto educacional, independentemente da função que exerça, seja ele aluno(a), professor(a), coordenador(a) pedagógico(a), diretor(as) etc., abolindo as práticas discriminatórias e segregacionistas, considerando que estão em discussões práticas sobre respeito, independentemente da origem, da religião, da etnia, da idade, do sexo... como prevê o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (CFB) (BRASIL, 1988); porém é visível a dificuldade que a sociedade enfrenta, como um todo, em conviver com o diferente, com o que ela julga fora dos padrões dita “normalidade”.

O mesmo raciocínio se aplica, principalmente, à discriminação étnico-racial, vista como uma forma de julgar o outro pela cor da pele, pela raça ou pela etnia. No entanto, esses assuntos devem estar inseridos no processo de formação humana como forma de respeito mútuo, pois faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹(DUDH) Inalienáveis.

Quando a discriminação étnico-racial é sofrida na forma da negação da participação política, esse fato tem a tendência de ser reconhecido como violação dos direitos humanos (CRENSHAW, 2002). Todavia a discriminação étnico-racial é vista como discriminação implícita, como outras formas de segregação. O desafio é fazer com que as violações que os negros sofrem em relação aos direitos humanos sejam vistas como entendimento mais amplo e punir as formas de discriminação com penalidades mais severas. A autora discorre sobre *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero* e afirma que “interseccionalidade constitui um desafio e que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença” (p. 09), sobrepondo outras categorias de discriminação em função de uma deficiência, da idade etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.

Diante da pluralidade existente no mundo, não podemos nos limitar a uma única identidade, pois somos marcados pela heterogeneidade (ARAUJO, 2011) e pelas diversidades de gênero, de raça, de religião, de sexo etc. Sob essa perspectiva, nosso olhar se volta para a escola, considerando-a um ambiente onde há identidades diferentes, embora o fazer pedagógico existente em algumas escolas esteja direcionado para o paradigma tradicional, em que presenciamos valores socioculturais e interseccionais que são discriminados e rejeitados pela comunidade escolar. A escola como local de encontro das diferenças não pode resumir-se em um espaço de divergências no qual o “eu” predomina sobre o “outro”, especialmente quando nos referimos às identidades diversas.

Entender a pluralidade cultural, social e política nesse contexto é se sentir parte dessa mistura ou “miscigenação”, pois estudar as questões de intersecção no Brasil é uma tarefa complexa, visto que nos referimos a várias discriminações, tais como a classe, a raça, a etnia, o gênero, a idade, a sexualidade etc.

Outro fator que nos instigou e continua a nos inquietar no empreendimento desta pesquisa é a crença de que somos todos mistura de raças que, como cita Munanga (2013), não

¹ O Art. II, alínea 1 (um), da Declaração dos Direitos Humanos afirma que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 2008, p. 05).

só os europeus, mas também os indígenas e os africanos deram suas contribuições no desenvolvimento e na construção da pluralidade cultural.

Imagina-se que, no Brasil, somente os declarados “diferentes” pelos movimentos necessitariam levantar posicionamentos sobre a temática, porém acreditamos que todos devam ter uma posição política e humanitária que não aceite, por exemplo, quando há, nas práticas educativas, ações implícitas e explícitas de preconceitos e de discriminações a qualquer identidade socioculturalmente construída, menção no livro didático de estereótipos que contribuem para o preconceito ou quando uma criança, na sala de aula, é excluída e discriminada devido à sua cor, à sua identidade de gênero ou a qualquer traço visível de seu corpo ou cultura de onde é proveniente. Ser diferente não é uma condição dada, escolhida, *a priori*. Tornar-se defensor da diversidade e assegurar a disparidade é ter atitude e posicionamento político diante de uma sociedade racista e visivelmente preconceituosa.

Como pesquisadores da área de Linguagens, constatamos que as práticas excludentes e preconceituosas se veiculam mediante o poder fundante da linguagem em textos verbais orais e escritos, ora explícitos, ora implícitos. Tal realidade exige um olhar apurado para os manuais de ensino, sobretudo, para o livro didático de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental, porque, nessas séries, os alunos e as alunas estão em uma faixa etária de formação de suas identidades socioculturais.

Com diferentes enfoques e pontos de vista, acreditamos que a luta política nesse assunto está apenas iniciando. Afirmamos isso porque, diante desse cenário de desconstrução e reconstrução de conceitos e de mitos, a educação é a única forma de mudar concepções de preconceitos fixados no âmbito das diferenças múltiplas e suas interseccionalidades que estão continuamente em choques discursivos, tornando a sala de aula local de constante tensão e de embates ideológicos. A partir da consciência de querer lutar por igualdade, queremos ter a responsabilidade de combater esses problemas, principalmente nos espaços sociais e educacionais, na busca de uma sociedade plural, igualitária e democrática.

Observa-se que a temática a respeito do Livro Didático (LD) e as políticas de identidades em busca do espaço das diversidades já progrediram com o tempo, porém ainda se encontra a hegemonia de uma cultura preponderante, elitizada, em que o branco, o normal, o homogêneo, o jovem branco está sempre evidente na maioria das representações e, com isso, dissemina a concepção de que a diferença deve ser abolida. Esses fatores contribuem para a falta de autoestima dos/as alunos/as que recebem apelidos inferiorizados e que, muitas vezes, repetem o ano, ou até mesmo desistem das aulas e acabam sendo inserido na marginalidade.

Aliás, destaco, nesta pesquisa, o fato de a minha militância na escola ser em defesa dos menos favorecidos socialmente e que são excluídos por alguns profissionais da comunidade escolar.

Infelizmente, a temática sobre diversidade e sobre diferenças de identidades é pouco debatida nas escolas, no fazer pedagógico de forma interdisciplinar, embora os documentos oficiais, como PCNs (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) etc., sugiram que sejam trabalhados temas sobre a pluralidade cultural. No entanto, quando se discutem as questões étnico-raciais, resumem-nas apenas ao Dia Nacional da Consciência Negra, lembrada no dia 20 de novembro, e ao Dia do Índio, em 19 de abril. Temas como a melhor idade, os direitos de igualdade da mulher são ausentes de divulgação e de debates. O fato de se ter um dia “D” (o que remete a uma questão de contexto de ataque bélico) para determinada temática denota que o assunto é ausente da prática pedagógica ou pauta de debates contemporâneos voltados para o direito democrático de cidadania de todas e todos.

Lembramos que o combate às diferenças vem desde há muito tempo, “após diferentes embates e disputas entre diversas entidades, movimentos, partidos, militantes e intelectuais de diferentes campos” (MULLER; COELHO, 2013, p. 37), com a Constituição Federal de 1988, Artigo 3.º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...], mudança ocorrida em 2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) com a aprovação do Artigo 26–A, além da lei 10.639/2003, modificada pela lei 11.645, a qual visa incorporar à redação já existente a história e a cultura indígena. A exemplo disso, temos a temática sobre orientação sexual que, digamos de passagem, é a menos discutida nas escolas e, quando se discute, observamos a rejeição por muitos que compõem a comunidade escolar.

Este trabalho foi elaborado com base nos princípios teóricos da Linguística Aplicada e teve como objetivo geral analisar o processo de inclusão das temáticas que denotam estereótipos em relação às diferenças de identidades e suas interseccionalidades, priorizando os textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos centram-se em:

- a) Identificar como se apresentam ou não os preconceitos e as formas de intersecção no que se refere à diversidade, às diferenças de identidades;
- b) Evidenciar os discursos contidos no Livro Didático a respeito das questões interseccionais (gênero, raça/cor, feminismo, classe, idade), incluindo-se, ainda, uma

discussão crítico-reflexivo e teórica sobre ensino, diferença de identidades e currículo escolar.

Além dos pontos elencados acima, o interesse por esta pesquisa deve-se ao desconforto vivenciado nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, durante mais de uma década, em escolas públicas do Estado do Tocantins, onde percebemos a pouca predominância de debates acerca de diferenças de identidades no Livro Didático de Língua Portuguesa (principal recurso de letramento na escola) e, quando esses debates surgem, às vezes, é de forma limitada, pautados em pequenas e reduzidas atividades. Outro fator preponderante nesta pesquisa é o fato de alguns docentes darem prioridade a alunos considerados mais inteligentes, às pessoas brancas elitizadas, influenciando diretamente a manutenção do preconceito étnico-racial. Tal afirmativa deve-se à nossa longa experiência no exercício do magistério na educação básica.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se da coleção do LD *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva. A opção pela referida coleção se deve ao fato de ela existir desde 1998, abrangendo do 1.º ao 9.º ano e todo Ensino Médio. É importante ressaltar que essa coleção é adotada pela maioria das escolas brasileiras, segundo o Guia do Livro Didático.

Além disso, a referida coleção foi destaque na exigência de leitura, de acordo com os cálculos do MEC em 2005 e 2008 e, também, a mais exigida pelo currículo do PNLD 2014. Deve-se enfatizar que a análise dessa coleção não desmerece nenhuma outra trabalhada nas escolas; a escolha, como dito anteriormente, foi pelo destaque nas aptidões de leitura.

A partir dessas considerações, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos. No capítulo um delimitamos o *corpus*, afirmando que, em toda investigação, há o que descobrir, compreendendo que não há “verdades” absolutas. Assim, explanamos o capítulo com objetivo central de esclarecer como foi nossa pesquisa e o que é metodologia bibliográfico-documental, na perspectiva de João José Saraiva da Fonseca (2002), Maria Cecília Minayo (1994) e Pedro Demo (1995).

No capítulo dois abordamos o *Percurso introdutório da Linguística aplicada ao ensino de língua materna – tendências contemporâneas*, onde são abordadas concepções e definições de Linguística Aplicada (LA), desde o início de sua independência até os dias atuais. São apresentadas também as definições de LA crítica, mestiça e transgressiva que se caracteriza tanto por ser híbrida, como por ser dinâmica (MOITA LOPES, 2006), que visa, ainda, as novas formas de construir conhecimento, aos novos modos de politizar a vida social,

isto é, uma LA que visa a instrumentos políticos e epistemológicos que retratam várias questões que têm ficado afastadas do campo. Neste capítulo, abordamos ainda a análise do discurso e a relação do sujeito com as práticas sociais, a linguística aplicada e o paradigma educacional: uma perspectiva inter e transdisciplinar no pensamento complexo, ressaltando os paradigmas tradicional e emergente, considerando o pensamento complexo nas configurações socioculturais hodiernas. E, por último, elencamos teorias sobre inter e transdisciplinaridade na educação com o intuito de compreender a problemática que fragmenta o ensino. Para isso, fundamentamo-nos em Hilda Costa (2009), José Carlos de Almeida Filho (2005), Luiz Paulo da Moita Lopes (2002, 2006), Alastair Pennycook (2006), Kanavillil Rajagopalan (2003), Maria Cândida Moraes (1997), Edgar Morin (2000, 2003 e 2005), Américo Sommerman (2006), Ivani Fazenda (2012), dentre outros.

No capítulo três, intitulado *Identidade, diversidade e questões interseccionais*, detemo-nos em definições sobre as diferenças de identidades analisadas separadamente no *corpus* da pesquisa. Observamos também o que os documentos oficiais dizem sobre as temáticas analisadas, dentre eles, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Já no capítulo quatro, intitulado *Livro didático de língua portuguesa: preconceito, intersecções e formação de cidadãos críticos e reflexivos?* aplicamo-nos à análise dos dados, dos resultados da leitura nos quatro livros do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, os quais estruturamos com o recorte das imagens e atividades de compreensão e interpretação de texto que mais nos chamaram atenção sobre diferença, diversidade e interseccionalidades. O objetivo deste capítulo foi analisar e explicar as práticas discursivas contidas nos textos verbais e não verbais. Nesse sentido, utilizamos teorias de Albernaz e Longhi (2009), BNCC (2017), Programa Nacional do Livro Didático (2014), Foucault (1988, 1993, 1996, 2000, 2012), Munanga (2013), Moita Lopes (2002), Silva (2011), Scott e Lewis (2009), Silva (2000, 2009), Yousafzai, (2013), dentre outros.

Vale situar que, no Brasil, a educação é o instrumento mais acessível de melhoria e ascensão social para as classes minoritárias e subalternas. Imaginamos que a educação voltada para todos é administrada de forma a assegurar a promoção e a igualdade de direito à cidadania e à visão crítica. Por isso, consideramos este trabalho mais que uma dissertação acadêmica, visto que todo o conhecimento é um fator social, político que precisa ser compartilhado com a sociedade, isto é, com o coletivo, a fim de disseminar sua produção.

Nessa perspectiva, o conhecimento deve assegurar o direito de todos, com exclusão do preconceito plural e das interseccionalidades pré-concebidas, cabendo à escola, juntamente com os professores, partilhar essas ideias, concretizando uma educação interdisciplinar, em que os saberes são heterogêneos e multifacetados.

Caro(a) leitor(a), o/a convidamos a trilhar nas discussões feitas neste trabalho, um caminho no qual, mesmo com as dificuldades encontradas em produzi-lo, tivemos o prazer de tentar renovar as informações sobre nossas diferenças, nossas verdadeiras identidades mutáveis e flexíveis. A luta pela busca de conhecimento não é de todos, pois sabemos que há vários empecilhos que fazem alguns desistirem, porém temos a convicção de que nosso trabalho servirá para reflexão das “verdades” que não são absolutas e, principalmente, para que reflitamos sobre o lugar do “eu” e do “outro” a fim de podermos respeitar e compreender o diferente.

1 – DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(Paulo Freire)

Pesquisar é um ato complexo, já que fazer ciência requer a descoberta da realidade ou, ao menos, de parte dela. Afirmamos parte dela porque não podemos dizer que descobrimos uma verdade absoluta, partindo do pressuposto de que, na epistemologia da pesquisa, sempre há o que descobrir, pois existem “verdades” em construção, e não algo acabado, definitivo.

A partir disso, neste capítulo, apresentamos como foi realizado o trabalho, ou seja, os passos de cada etapa construída. Ressaltamos que buscamos apoio em duas opções metodológicas, todavia ambas dialogam. Na primeira parte, abordamos os pressupostos da metodologia de pesquisa bibliográfico-documental, instrumento e coletas de dados. Para isso, utilizamos teorias de Fonseca (2002), Minayo (1994), Demo (1995), além da abordagem qualitativa na Educação, visto que o sistema educacional é o nosso foco de pesquisa. Na segunda parte, tratamos dos livros didáticos da segunda fase do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, em que foram analisados as interseccionalidades e os estereótipos de algumas imagens que mais nos chamaram atenção no LD, descrevendo e analisando qual tipo de preconceito predomina, tanto nas atividades de leituras verbal como não verbal desses textos multimodais. É importante observar que a escola funciona como *locus* de produção de conhecimento, de valores históricos e culturais.

1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL: METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Sabemos que, desde os primórdios do homem, existe a preocupação com a verdade, com o saber científico. De acordo com Minayo (1994), a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, porém o campo científico é permeado por conflitos e discussões. Esse embate a que a autora se refere é a respeito da pesquisa social que, segundo ela, é uma pesquisa tateante. Em outras palavras, “não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades (...)” (MINAYO, 1994, p. 14). Assim, deve-se considerar o que será investigado, respeitando as diferenças, as atitudes de cada objeto de estudo.

Vale destacar que, atualmente, há diversas pesquisas científicas sobre a representação das diferenças de identidades. Trabalhos como “*Representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*”; “*Terra, luta, vida: autodemarcações indígenas e afirmação da diferença*” “*Abram seus livros... O discurso da diferença no livro didático*” e “*O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural*” das autoras Silva (2011), Molina (2017), Oliveira (2006) e Souza (2014).

A partir disso, podemos afirmar que as temáticas das diferenças de identidades estão em discussão cada vez mais no campo da área educacional, ressignificando novos olhares e novos saberes positivamente, para atender as reivindicações dos povos e as diversidades brasileiras, já que a luta por uma política de reconhecimento tem aumentado significativamente nos últimos anos. No Brasil, no contexto sócio-político, é impossível diferenciar as políticas públicas das políticas de identidade. Afirmamos isso devido aos movimentos pela conquista do espaço negro na sociedade e a desmistificação do mito da “democracia racial”.

Diante disso, nossa pesquisa está voltada para as diferentes identidades, como veremos nas análises dos dados, valorizando modalidades de ação não afirmativa de estereótipo que causa a diferença. Em suma, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2000, p. 68). O diferente é o estranho que não é aceito, a alteridade é negada pelo silenciamento ou pelo julgamento de valores e pelo desrespeito.

Demo (1995) afirma que metodologia é o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer ciência. “É uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa” (DEMO, 1995, p. 11). Ou seja, visa conhecer caminhos dos processos de fazer ciência e problematiza criticamente no sentido de indagar os limites das ciências. Observamos que tudo na ciência é discutível, visto que não há verdade absoluta, principalmente nas ciências sociais que estudam a realidade humana.

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (MINAYO, 1994, p.14).

É desse caráter que resulta uma identidade entre *sujeito* e *objeto*. Nas palavras de Lévy-Strauss *apud* Minayo (1994, p. 14): “Numa ciência, onde o observador é da mesma

natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. E, a partir disso, imaginamos que há compreensão melhor entre pesquisador e objeto.

A metodologia utilizada em nossa pesquisa será bibliográfico-documental, de cunho qualitativo; bibliográfica porque consiste na busca de dados, conforme registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores (dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos eletrônicos) e documental porque visa à análise de documentos (Livros Didáticos, Guia do Livro Didático, imagens do Livro Didático, Programa Nacional do Livro Didático).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Alguns confundem pesquisa bibliográfica com documental, no entanto há diferenças entre elas, já que a pesquisa bibliográfica se refere às contribuições de diversos autores sobre o tema (fontes secundárias) e a documental diz respeito aos documentos analisados (fontes primárias).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

É importante distinguir e entender essa diferenciação, pois as fontes secundárias, segundo Oliveira (2007), são consideradas dados de *segunda mão*, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos, de forma interdisciplinar e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. No caso de nosso objeto de estudo, temos as teorias de estudiosos sobre a LA, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a complexidade, as interseccionalidades de preconceitos de questões de diferenças e outras que são estudadas para embasamento teórico. A fonte primária diz respeito aos documentos oficiais usados na análise. Na nossa pesquisa, podemos exemplificar com os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, além de recorrer a elementos do Guia do Livro

Didático de Língua Portuguesa e do Plano Nacional do Livro Didático. A seguir, temos um quadro sobre as duas fontes de pesquisa: documental (primária) e bibliográfica (secundária).

Fontes primárias	Fontes secundárias
■ Documentos oficiais ■ Publicações parlamentares ■ Publicações administrativas ■ Documentos jurídicos ■ Arquivos particulares ■ Fontes estatísticas ■ Iconografia ■ Fotografias ■ Canções folclóricas ■ Estátuas ■ Cartas ■ Autobiografias ■ Diários	■ Livros ■ Boletins ■ Jornais ■ Monografias, teses e dissertações ■ Artigos em fontes de papel e em meio eletrônico ■ Revistas ■ Material cartográfico ■ Anais de congressos ■ Relatórios de pesquisa ■ Publicações avulsas

Quadro 01 – Diferenças entre as fontes primárias e secundárias das pesquisas bibliográfica e documental.
 Fonte: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/Unidade3aPesquisaCientifica.pdf>.
 Acessado em 21/02/2018.

A análise documental, para Lüdke e André (1986), pode-se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Um exemplo disso são os tipos de pesquisas que auxiliam a outra. Esclarecendo melhor, um estudo de caso pode auxiliar na pesquisa bibliográfica, caso o objeto tenha algo em comum. A pesquisa bibliográfico-documental faz parte da abordagem qualitativa (FONSECA, 2002), a qual não se preocupa com os dados que precisam ser quantificados, centrando-se na dinâmica da compreensão e na explicação das dinâmicas das relações sociais.

Minayo (1994) afirma que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, pois a realidade social é a própria ação da vida individual e coletiva. Outro fator que vale destacar é a realidade de qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que se pode elaborar sobre ela. Assim, as Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer aproximação na vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta e insatisfatória. Por isso, os pesquisadores que utilizam esse método tentam esclarecer e explicar os motivos das coisas, porém não quantificam os valores, já que os dados analisados são de interação e de diferentes abordagens. Isso quer dizer que o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, pois, como dito anteriormente, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. No entanto, o importante é que essas informações sejam capazes de produzir novos saberes para a comunidade.

A análise documental pode ser considerada uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, embora pouco explorada, conforme Lüdke e André (1986). Nossa pesquisa bibliográfico-documental é centrada nas questões históricas, sociais e culturais, de que os sujeitos são vítimas não só de preconceitos étnico-raciais, mas também de vários outros estereótipos veiculados nos livros didáticos. Acreditamos que essa metodologia condiz com a área da educação, como citam os autores:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dessa maneira, todos os documentos (CELLARD, 2008), todo vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho presta-se como documento para análise e como “fonte” de pesquisa para a investigação bibliográfico-documental. Assim, as variadas informações oriundas de fontes diversificadas têm por objetivo fundamentar melhor essa pesquisa.

1.1.1 Descrevendo o Livro Didático da segunda fase do Ensino Fundamental

A coleção do Livro Didático *Português Linguagens* chega à 9.^a edição, no ano de 2015, revista, ampliada e atualizada. É um trabalho de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva. A referida coleção, existente desde 1998,² abrange do 1.º ao 9.º ano e todo Ensino Médio; tem, em média, 320 páginas, sendo 272 do livro propriamente dito e mais 48 do manual do professor.

Conforme o GLD (2013), os volumes da coleção organizam-se em quatro unidades temáticas, cada uma com quatro capítulos. O último capítulo de cada unidade, intitulado “Intervalo”, destina-se à realização de um projeto. Um DVD (do inglês Digital Versatile Disc, ou Disco Digital Versátil, multimídia que possui conteúdo para ser reproduzido livremente

² Vale ressaltar que o ano de 1998 foi o ano do lançamento dos PCNs e é anterior às leis 10.639/2003 e 11645/2008.

pelos alunos) acompanha todos os volumes da coleção. Além disso, os capítulos apresentam as seguintes seções no eixo da leitura:

“*Estudo do texto*” – abrange seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens” (relações entre textos de diferentes linguagens); “Trocando ideias” (propostas de discussão oral); “Ler é prazer” (leitura de fruição, não acompanhada de atividades).

Já na seção “*Produção de texto*”, a coleção apresenta propostas de produção escrita e oral de diferentes gêneros. Alguns aspectos da textualidade são trabalhados na seção “Para escrever com” (adequação, coerência, coesão, expressividade etc.).

“*A língua em foco*” trata dos conhecimentos linguísticos e se compõe das seguintes subseções: “Construindo o conceito”; “Conceituando”; “Exercícios”; “A categoria gramatical estudada na construção do texto” e “Semântica e discurso” (ampliação da abordagem textual trabalhada no momento anterior). Além dessas, “De olho na escrita” cuida de ortografia e acentuação.

Os capítulos são finalizados com a seção “Divirta-se”.

O *Manual do Professor* traz respostas e sugestões ligadas às atividades e apresenta, na parte específica, a base teórico-metodológica da obra, os procedimentos didáticos alternativos e objetivos, os conteúdos e os textos trabalhados em cada unidade, com o intuito de aprimorar as aulas de Língua Portuguesa. Inclui ainda um “Guia de objetos educacionais digitais”, com orientação para o uso dos DVDs com gêneros orais, como a entrevista, a discussão em grupo, o debate deliberativo, o debate regrado público, o seminário, o conto maravilhoso, o relato pessoal, a notícia de rádio, a reportagem, o texto teatral e o anúncio publicitário.

Os DVDs são de fácil utilização, com atividades do eixo da oralidade que ultrapassam os limites do impresso, valendo-se dos recursos específicos da mídia digital (GLD, 2014). Mas há outras atividades, sobretudo as referentes a conteúdos gramaticais, que utilizam a tecnologia apenas como suporte para jogos que se configuram como atividades escolares tradicionais. Existem também, para alunos e professores, o Livro Interativo Digital, ferramenta digital interativa com recursos pedagógicos multimídia integrados às páginas³, recursos esses para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, já que existem uma grande quantidade de imagens que evidencia a multimodalidade textual e estão presentes em várias

³ O recurso de multimídia foi criado como ferramenta digital interativa entre professor e aluno e para tornar as aulas mais dinâmicas, segundo a editora Saraiva. <http://pl.editorasaraiva.com.br/>

atividades humana, através dos gêneros textuais como a propaganda, as histórias em quadrinhos, charge, tirinha, dentre outros. Diante disso,

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube* (ROJO, 2018, p. 01).

Com as multimídias cada vez mais frequentes e acessíveis à sociedade, a escola não pode continuar trabalhando apenas com textos verbal e vê-lo como única opção de estudo nas aulas de língua materna. O componente de Língua Portuguesa da BNCC (2017) dialoga com os documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, em busca de transformações para o desenvolvimento das tecnologias digitais, além de priorizar as práticas de linguagem contemporâneas cada vez mais multissemióticas e multimidiáticas e vai além

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho. (BNCC, 2017, p. 66).

A BNCC (2017) destaca ainda, que o componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa às práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras⁴, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.

Com essa diversidade de práticas da linguagem, cabem aos professores direcionarem ao uso das imagens em suas ações pedagógicas existentes no LD, a fim de desenvolver nos alunos capacidades de integrar, interagir e fazer uso da multimodalidade que compõe os textos que circulam socialmente, nas diversas esferas comunicativas, sempre respeitando as diversidades e diferenças, existentes no ambiente sociocultural.

⁴ Reconhecemos e partimos do pressuposto legal de que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, a qual se baseia e origina-se na Língua de Sinais da França, sendo reconhecida como uma língua com estrutura própria por meio da Lei 10.436/2002, tornando-se a segunda língua oficial do Brasil.

O material, no contexto geral, trabalha vários gêneros textuais: contos, poemas, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns, anúncios publicitários, caricaturas, notícias, verbetes, textos instrucionais, histórias mitológicas, cenas de filmes e outros (6.º e 7.º anos); texto teatral, crônica, artigo de opinião, anúncio publicitário, seminários, júri simulado, poemas, romances, letras de músicas, dentre outros (7.º e 8.º anos). Os textos são direcionados conforme a idade/ano do aluno. Alguns são curtos e isso se deve para chamar a atenção dos leitores, já que, nesses anos, os alunos (6.º e 7.º) têm em média 11, 12 anos de idade. Ressaltamos que, nos anos seguintes (8.º e 9.º), a variedade de textos vai se modificando, partindo da hipótese de que o alunado tem por volta de 13, 14 anos.

Outro quesito que vale mencionar são as imagens contidas nos livros. Existem várias ilustrações que fazem parte da linguagem não verbal que se juntam à linguagem verbal, recursos esses que devem despertar a curiosidade das crianças e dos adolescentes. Isso mostra a preocupação com o público-alvo da coleção em estudo.

A nomenclatura dos livros didáticos *Português Linguagens*, que antes de 2006 era série, mudou depois que o Senado aprovou a Lei n.º 144/2005⁵ que estabelece a duração mínima de 09 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei n.º 11.274, regularizando o Ensino Fundamental de 09 anos. A legislação prevê que sua medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.

Resumindo, o que aconteceu foi que o Pré da Educação Infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo, portanto, o 1.º ano desse ciclo. O Ensino Fundamental será estruturado com cinco anos iniciais para crianças de 06 a 10 anos e com quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos.

Embora existam diversas coleções de LDLP adotadas pelas escolas, segundo o Guia do Livro Didático, essa coleção foi escolhida para estudo por ter sido destaque na exigência de leitura, de acordo com os cálculos do MEC em 2005 e 2008 e, também, por ser a mais exigida pelo currículo do PNLD 2014, com um total de 3.172.012 livros por coleção, como demonstra o quadro do PNLD 2014⁶:

⁵ Nova nomenclatura dos livros didáticos, que antes do ano de 2006 era série, conforme a lei n.º 144/2005 aprovada pelo Senado. <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=815>

⁶ Informações de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático de 2014. Para maiores detalhes, acessar o site <<http://www.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=8499:colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-fundamental>>.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	

Quadro 02 – Coleções mais distribuídas pelo PNLD (2014).

Fonte: Dados estatísticos do PNLD (FNDE, 2014).

É importante destacar o que o GLD 2014 menciona a representação da diversidade racial no livro didático. Na parte de observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, o guia afirma que serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim, serão analisados os possíveis estereótipos, os julgamentos, os preconceitos, os juízos que são concebidos no LD, o que é visto como diferente, estranho ou o que é normal, aceitável aos olhos dos autores da obra analisada.

As coletas e as análises dos dados da pesquisa foram feitas no livro didático do 6.º ao 9.º ano das séries finais do Ensino fundamental, priorizando as imagens e, em alguns casos, as atividades de leitura (compreensão e interpretação de textos). A escolha das atividades/imagens analisadas está relacionada à temática interseccional sobre a mulher, o indígena, o negro, o idoso e as diferenças no livro didático de Língua Portuguesa que preconizam os estigmas na coleção. Fez-se leitura das atividades e, posteriormente, as selecionadas foram as que mais nos chamaram atenção no LD, descrevendo e analisando qual tipo de preconceito predomina.

Para melhores esclarecimentos e organização do *corpus* desta pesquisa, é importante entender as divisões das temáticas e como se organizam, qual o ano/livro, qual unidade e capítulo são atribuídos aos preconceitos interseccionais, além das seções distribuídas no livro. Faz-se necessário, também, verificar como os assuntos são apresentados pelos autores.

ATIVIDADES SELECIONADAS NO LIVRO DIDÁTICO						
Ano	Un.	Cap.	Seção	Figura/Atividade	Temáticas discutidas interseccionalmente	Pág.
6.º	03	02	A língua em foco, no tópico Texto, discurso, gêneros do discurso.	Menina paquistanesa Malala	Aspectos culturais, religiosos, sociais, históricos políticos e gênero por meio da menina Paquistanesa Malala, além da Lei da Maria da Penha e feminicídio.	60
6.º	03	02	Início da Unidade	Menina paquistanesa Malala	Aspectos culturais, religiosos, sociais, históricos, políticos e gênero por meio da menina Paquistanesa Malala.	155-157
6.º	01	02	As línguas em foco, variedades linguísticas.	Conjunto de indígenas	Dados estatísticos, meios de sobrevivência, cultura dos povos nativos.	40
6.º	01	03	A língua em foco, na subdivisão Intencionalidade Discursiva na Construção do Texto.	Caricatura do jogador brasileiro Pelé	Preconceitos, discriminação sofridos pelos negros, discussões sobre direito, respeito, de acordo com a Lei 10.639/2003.	63 e 64
7.º	03	01	Início da Unidade	Idosa considerada bruxa pelos jovens	Preconceito feminino, questões de preconceito e direitos dos idosos e da mulher, além de aspectos de violência contida no estatuto do idoso.	138
8.º	04	01	Abertura da Unidade	Jovens de raça/etnia diferentes	Diferença do “eu” e do “outro”, desigualdades sociais, raciais e “harmonia” entre as cores humanas, gerando interseção de estereótipos. Estatuto da diversidade racial.	202

Tabela 01 – Resumo das análises do Livro Didático de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração da autora.

Para as análises, utilizaram-se as teorias de Albernaz e Longhi (2009), que discute a compreensão de gêneros e relações igualitárias entre homens e mulheres; Brasil (2003, 2013) cuja discussão refere às leis 10.639/2003 que determina o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, a lei 5371/67, regulamentada pelo Decreto 4645, de 25/03/2003 que estabelece as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, a Lei nº 10.741/2003 que combate a violência dos idosos e as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que debatem e busca prover ensino de qualidade; Fleury (2000), que enfatiza a respeito da educação intercultural que deve ser trabalhada na escola Gomes (2005) e Moita Lopes (2002) analisa as identidades diversas existentes na escola; Munanga (2013), que defende construção das políticas sobre diversidade cultural e/ou étnico-raciais; Silva (2011) e Silva (2000) discorrem sobre respeito às diferenças e alteridades humanas e, finalmente, Scott, Lewis e Quadros (2009), que trabalham a respeito da

diversidade, diferença e desigualdade na educação, autores que são renomes sobre as temáticas em estudo.

A seguir introduzimos a teoria com assuntos da Linguística Aplicada e o estudo da língua materna.

2 - PERCURSO INTRODUTÓRIO SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

“O único homem que está isento de erros é aquele que não arrisca a acertar” (Albert Einstein).

O presente capítulo está dividido em duas partes: “Linguística aplicada ao ensino de língua materna – tendências contemporâneas”, cujo objetivo é discutir sobre os aspectos introdutórios da LA, seu campo e sua forma de atuação. A segunda seção deste capítulo, “A linguística aplicada e o paradigma educacional: uma perspectiva inter e transdisciplinar no pensamento complexo”, tem por finalidade discutir a LA na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, levando em consideração o pensamento complexo e a problemática educacional sociocultural que, em pleno século XXI, ainda se apresenta com uma visão fragmentada, técnica e aligeirada. Nesse sentido, iniciamos a reflexão crítico-reflexiva sobre a educação e o paradigma educacional tradicional; em seguida, discutimos sobre o paradigma emergente no pensamento complexo, envolvendo a inter e transdisciplinaridade no contexto educacional.

2.1- LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA – TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A Linguística Aplicada, doravante LA, vivencia a independência como área de conhecimento a partir de 1940, aparecendo com maior veemência no período da II Guerra Mundial (1939-1945), na Europa e também nos Estados Unidos, e isso fez que a LA recebesse a cientificidade pelo estudo da linguagem. Nesse período, devido à conveniência de promover contatos com aliados e inimigos falantes de outras línguas, o ensino de língua passa a ser mais valorizado e, com isso, deixa de ser somente uma metodologia com a finalidade única de ensinar a ler.

Em 1946, a Linguística Aplicada já figurava no elenco de disciplinas da Universidade de Michigan, sendo dessa mesma época a criação do English Language Institute por Charles Fries (com estudos em L. descritiva) e Robert Lado (com estudos em L. Contrastiva). Entretanto, somente duas décadas mais tarde é que aparecem as Associações de Linguística Aplicada na Europa, a Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), em 1964, e a British Association of Applied Linguistics (BAAL), em 1966, e três décadas depois nos Estados Unidos, a American Association of Applied Linguistics (1977), na reunião anual da Teachers of English to Speakers of other Languages (TESOL) (COSTA, 2009, p. 06).

Isso mostra que, nessa época, as pesquisas não se voltavam para os problemas no contexto social, político e econômico, mas sim para os de aquisição de linguagem, metodologia e descrição linguística, ou seja, sem objetivos específicos com o social.

De acordo com Costa (2009), no Brasil, em 1970, nasce o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Porém, apenas 20 anos depois, foi criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em junho de 1990, apresentando um extenso caminho percorrido e, dessa forma, a LA adquire uma identidade e um *status* próprios, criando suas próprias teorias, embora continue pertencendo ainda a uma subárea de ciências humanas, na taxonomia oficial das áreas de conhecimento.

Sobre essas áreas, sabemos que a origem da Linguística Aplicada se deu nas Ciências Humanas, posteriormente, percorre as Ciências da Linguagem, Linguística e Estética da Linguagem e, a partir disso, a LA cresce nos diversos campos de conhecimento, como ensino e aprendizagem de línguas, usos da tradução/interpretação, usos da lexicografia/terminologia e relações sociais/profissionais e linguagem. Em concordância com Almeida Filho (2005), vale destacar que, dentro dessas terminações, a LA ainda tem outros tipos de estudos que não serão destacados por não serem foco do presente estudo. As discussões sobre conceitos, áreas e métodos fazem parte das pesquisas desenvolvidas pela LA quanto ao uso da linguagem.

Dessa forma, podemos perceber seu caráter multidisciplinar, excluindo a ideia de que essa disciplina se refere apenas à aplicação da linguística, abrangendo não somente o currículo educacional, mas também outros contextos socioculturais, ampliando, assim, seu campo de atuação. Vale ressaltar, no entanto, que não devemos excluir as contribuições da ciência da linguagem, uma vez que os pilares da LA foram construídos a partir dessas contribuições.

Segundo Almeida Filho (2005), a LA atua em um vasto campo de estudo: Ensino e Aprendizagem de Língua (materna, L2, LE, sinais/libras), Tradução/Interpretação (literária, não-ficcional, técnica, legendagem, dublagem), Lexicografia/Terminologia (dicionários, glossários), Relações Sociais/Profissionais e Linguagem, dentre outros.

A investigação da ciência está relacionada à área de pesquisa científica, a fim de evoluir no terreno teórico e, dessa forma, o linguista aplicado tem uma visão abrangente do mundo. Notamos ainda que a Linguística se centra na grande área das Ciências Humanas, devido à importância da manifestação da linguagem que perpassa todas as esferas de atividade do homem (mulher) na sociedade em que se insere.

Bohn (1988) afirma que é difícil fazer uma distinção entre a Linguística e a LA e traçar a ligação de domínio e de influência de uma ciência na outra, dado que a Linguística é a principal e maior influência na LA, entretanto não é a única. Daí, a relevância de expor os caminhos trilhados pela LA em busca de sua autonomia, enquanto ramo investigativo.

Notamos que a LA é uma ciência voltada às demandas sociais, independente do aprendizado de língua materna ou estrangeira ou de relações sociais e profissionais da linguagem. Todas essas questões aconteceram no decorrer dos tempos, com estudos voltados à área de linguagem e não partiu de estudos empíricos, mas de teorias de um determinado contexto. Assim, a LA tem-se mostrado crescente cada vez mais, como cita Costa (2009, p. 06):

Tal processo pode se dar de forma transversal, em caminhos transdisciplinares de investigação, sendo estes caminhos poderosos catalisadores, responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de deslocamento e reconfiguração no campo epistemológico, facilitando a melhor identificação e descrição dessa relação entre o objeto de investigação e a necessidade de novos instrumentos de reflexão.

Essa afirmativa vai ao encontro do que Signorini (2006 *apud* Costa, 2009, p. 6) assevera:

Linguística Aplicada (LA) tem se configurado também, e cada vez mais, como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento.

Constatamos, portanto, que a LA é um ramo científico interdisciplinar, que, como área de linguagem, abrange outros estudos que não se limitam apenas à língua; trata-se, na verdade, de uma área mestiça e nômade, que deseja ousar e pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados (MOITA LOPES, 2006).

Na visão do autor, a LA tem-se mostrado interessada em compreender o mundo atual, seja ela concebida como interdisciplinar⁷ ou transdisciplinar⁸, no sentido de que deseja

⁷ A interdisciplinaridade é entendida aqui na concepção da superação da visão fragmentada nos processos educacionais, assim como a complexidade, cujo objetivo é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. (MORIN, 2005). Ou seja, a interdisciplinaridade, na perspectiva complexa, amplia a educação, em uma visão criativa e humana, onde o pensamento complexo comporta um princípio de incompletude e incerteza.

⁸ Segundo Fiorin (2008, p. 38), a transdisciplinaridade “pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos e de metodologias e, de outro, a combinação entre áreas”. Por exemplo, o autor cita a utilização de conceitos da economia pela sociologia; e o fato de a

atravessar as fronteiras disciplinares, transformando os discursos contemporâneos que se constroem no decorrer da ciência da linguagem.

A LA, no final das décadas de 60 e 70, voltava as suas perspectivas apenas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal situação tratava as práticas a serem investigadas de forma descontextualizada e via os sujeitos como homogêneos, imunes ao contexto sociocultural em que estão inseridos, isto é, os sujeitos são concebidos fora do contexto social, deixando o papel do social como irrelevante.

Nessa época, o objetivo era norteado pelos interesses políticos e econômicos dos países onde o inglês era falado. No entanto, nos dias atuais, a LA, de acordo com vários teóricos, tais como Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), entre outros, veem a nova ciência voltada para as práticas sociais e envolvida com “múltiplos centros” que visam à realidade do ser humano.

Para Moita Lopes (2006), muitos pesquisadores da LA têm buscado focar a linguagem como prática social e observá-la em seu uso, considerando fatores contextuais. Isso significa que cada vez mais se percebe que a teoria deve ter desempenho, capacidade e prática social, caso contrário, a elaboração de tais teorias terá a simples finalidade de satisfazer a criatividade e a visão pessoal de quem as desenvolveu.

No sentido inter e transdisciplinar, é relevante enfatizar que a LA também é crítica, mestiça e transgressiva. No campo de estudo que abordamos, dentre outros, essas características da Linguística Aplicada vão somar conteúdos à pesquisa pelo viés das interseccionalidades contidas no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Vivemos atualmente em tempos de grandes mudanças sócio-cultural-político-históricas que muitos chamam de pós-moderno (VENN, 2000 *apud* MOITA LOPES, 2006), período caracterizado pelos pensamentos tecnológicos que acabam afetando o modo como vivemos e pensamos, tanto na vida privada como na pública. No pensamento de Moita Lopes (2006), essas questões têm provocado dúvidas em relação ao sujeito social, visto como ser homogêneo, trazendo à tona conflitos que permeiam seus aspectos identitários que são construídos no discurso.

Rajagopalan (2003), na obra *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, afirma que abordar a linguística de forma crítica implica abrir mão de algumas

interdisciplinaridade propiciar o surgimento de novos campos do saber como a bioquímica, que une a biologia e a química.

ideias preconcebidas de que o linguista deve apenas compreender e estudar a respeito daquilo que escolheu, isto é, a linguagem. Em outras palavras, o cientista deve contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence.

No Brasil, por exemplo, temos uma rica fonte de pesquisa nesse sentido, visto que a desigualdade social é enorme. A LA, quando se ergueu como disciplina autônoma, no início do século XX, teve a noção de “neutralidade” do cientista derivada do positivismo. No entanto, tais teorias de neutralidade e de positivismo já apresentaram mudanças, pois a linguagem não é somente o “dizer” da mente humana, passando a ser vista, aos poucos, como “palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história e onde são travadas constantes lutas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Por essa perspectiva, entendemos que, por meio da linguagem, somos capazes de nos posicionar diante dos problemas atuais da comunidade na qual estamos inseridos e que estão incluídos muitos agentes sociais. É por meio dela que a consciência crítica faz valer suas lutas pela igualdade do ser humano. É por meio das reivindicações e pelas lutas políticas que podemos conquistar nosso espaço como militantes dos direitos humanos e de uma cidadania, onde todos têm direito de ser o que realmente são. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço para a promoção de debates sobre igualdade de direitos de convivência democrática e respeito ao próximo.

A consciência crítica da LA não é de construir teorias neutras, mas de construir teorias fundamentadas no momento atual em que a história acontece e o que é considerado mais relevante no âmbito social e político. De fato, ela também é mestiça e transgressiva, de forma que a interdisciplinaridade, que busca novas alternativas de pesquisa (MOITA LOPES, 2006), reflita visões de mundo, de ideologias, de valores que, muitas vezes, são contingentes, pois não se pode falar em verdades infalíveis.

A identidade e a linguística estão cada vez mais imbricadas. Isso porque vivemos em um mundo globalizado onde as pessoas estão cada vez mais próximas e, assim, as culturas se misturam e as identidades ficam menos divergentes. Segundo Rajagopalan (2003),

Essa nova relação entre as pessoas das diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata do rompimento das barreiras, que até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre povos, a não ser com propósitos nada amigáveis. Estou me referindo a inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e às restrições à

livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57).

Baseados nesse contexto, notamos que nos apropriamos da mestiçagem linguística, pois, por um lado, temos o excesso de informação e, por outro, as imigrações que corroboram para o desenvolvimento de línguas diferentes. Dessa forma, as “barreiras” que antes existiam hoje não acontecem com tanto rigor. Um exemplo disso é a língua chamada portunhol, mistura das línguas portuguesa e espanhola que, com as “facilidades” de imigrações e de comunicações de países do Mercosul (Mercado Comum do Sul, um bloco econômico sul-americano formado oficialmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela), que representa uma nova forma de se comunicar. A tecnologia, sobretudo a digital, é uma grande ferramenta que encurta a distância entre as pessoas, independentemente de raça, idade, gênero, religião, gerando assim variações e estabelecendo hibridismos entre as palavras de línguas diferentes.

Ainda conforme Moita Lopes (2006), no Brasil, a pesquisa em LA tem-se espalhado por outros contextos, além da sala de aula de língua materna. Empresas, clínicas de saúde, delegacias da mulher etc. têm sido outros campos dos saberes. Assim, segundo o referido autor, a perspectiva da interdisciplinaridade tem levado a compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como indisciplinar e transgressivo. Transgressividade que é uma forma de romper com a pedagogia tradicional e ir além dos limites normativos, tanto nos aspectos políticos, como nos socioculturais.

Transgredir, sugere Hooks, é opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe. [...] é mover-se para além das fronteiras, o direito de reconhecer, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas [...] (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

A noção de transgressão, desenvolvida pelo autor, é de legitimar os direitos de uma classe, é de diminuir a opressão vivida pelos dominadores. Nesse caso, podemos citar a raça negra que sempre foi oprimida pela elite brasileira, já que, na época da escravidão, e até nos dias atuais, há distância entre os privilégios dos detentores do poder e a privação de direitos, formalizando assim o preconceito racial até a exclusão social. Nessa perspectiva, existem os movimentos que lutam pela igualdade de direito, a fim de transgredir com a realidade atual. Os movimentos de negros, de feministas, a luta LGBT (sigla correspondente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) são alguns exemplos.

Atravessar as fronteiras no processo educacional, sair da reprodução tradicional são formas transgressivas no âmbito pedagógico que o professor precisa repensar para romper

regras arcaicas que nas escolas ainda persistem. Prova disso são os currículos de planejamento para o professor seguir. Devemos repensar o passado como Estado e Nação, pois “O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo” (FRIGOTTO, 2017, p. 20), sob o domínio da hegemonia, da desigualdade educacional, social, cultural, que mantém os privilégios da classe dominante em pleno século XXI.

A partir desse raciocínio, temos que ter uma posição reflexiva da LA transgressiva “(n)as fronteiras do pensamento e da política tradicional” (PENNYCOOK, 2006, p. 82), principalmente na conjuntura sociocultural em que se encontram as questões sobre identidades plurais, as quais geralmente geram discussões que não são aceitas por todos os membros de uma sociedade. A teoria transgressiva almeja alcançar o saber de um mundo real, por meio da linguagem, como afirma Foucault (2000 p. 56): “A linguagem tem em si mesma seu princípio interior de proliferação”. Essa disseminação vem desde o século XVI, quando ela é vista como o signo independente, como afirma a teoria foucaultiana; é também antes uma coisa opaca, misteriosa sobre si mesma, que se mistura com as figuras do mundo e se imbrica com elas.

Nessa mesma linha, entende-se que precisamos fazer uso da linguagem de forma crítica, mestiça e transgressiva, de forma que a contextualizemos com o poder do discurso logocêntrico que ela expõe. Assim, cabe a cada sujeito decifrar a linguagem no contexto em que está inserido, pensar o que ainda não foi pensado e agir com a necessidade de compreender a LA como objeto de investigação inter e transdisciplinar e transgredir fronteiras livremente, e assim não sermos subalternos a nenhuma outra e, como afirma Pennycook (2006), atravessar fronteiras proibidas e mostrar que a LA amadureceu com seus trabalhos científicos que a tornaram ciência.

Na verdade, essa situação é redundante, se levarmos em conta os diversos fatores que não motivam o professor de língua, no entanto, temos que enfrentar a realidade do ser humano, como sugerem as teorias da LA, além da sala de aula e, nesse sentido, levar o aluno a pensar sobre o mundo, a formar suas próprias opiniões, em vez de ficar preso ao estudo limitado, decorativo e tradicional. Para isso, é necessário que a mentalidade de muitos educadores se modifique, transgredindo com métodos antigos e, acima de tudo, rompendo com os próprios preconceitos. É preciso desmistificar a ideologia da educação, em que somente o professor é o emissor da verdade e o aluno, receptor, que recebe as informações sem contestá-las.

É preciso romper com os paradigmas e atravessar as fronteiras disciplinares, corrente da LA que busca minimizar os métodos tradicionais. Temos que pensar que a educação não pode ser vivenciada em ciências antigas. Cada momento histórico tem sua forma de aprendizagem e por meio da interação entre disciplinas. Uma visão interdisciplinar é necessária entre as formas de intersecções preconceituosas e as disciplinas da Educação, proporcionando diálogo da realidade educacional, compreendendo o poder do discurso como prática social.

2.1.1 Análise do discurso

Para discutir sobre as mudanças que têm ocorrido na LA em relação à sua abrangência de estudo (desigualdades sociais, raça, religião e gênero) e a relação com o sujeito, destacamos a teoria de Foucault, o qual analisa o discurso como práticas sociais que discutem todos os tipos de poder, pois se sabe que o ser humano é dinâmico, deslocando-se, mudando posições, transformando-se, dividindo-se e multiplicando-se, sobretudo, nos discursos fluidos e emergentes na era pós-moderna.

A prática discursiva [...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Exercer uma prática discursiva exige algumas regras, pois depende do contexto. Ou seja, as pesquisas da LA têm se sobressaído e se destacado, haja vista muitos/as pesquisadores/as terem acreditado no desenvolvimento da teoria e da prática e terem adquirido certa independência, a partir de suas transgressões e autonomia; por exemplo, em atual pesquisa sobre identidade de gênero na adolescência, o discurso sobre tal temática em uma escola de Ensino Médio não será aceito, da mesma forma em que ocorreria em uma Universidade. A aceitação do discurso depende do esforço em entender a linguagem e de seus atores.

Essas discussões cabem também em outras temáticas que envolvem principalmente os grupos minoritários, retornando o exemplo acima, de modo que “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto” (FOUCAULT, 2008, p. 32). No domínio do conhecimento indisciplinar, o enunciado não é imediatamente visível,

tampouco está inteiramente oculto, todavia é preciso dar sentido às teorias da linguística e “compreender” o que não está explícito nos “não ditos”.

A psicanálise de Foucault (2012) afirma que o sujeito depende de sua história, já que é formado a partir do discurso e, sem o discurso, não tem qualquer existência própria. Dessa forma, percebemos que as identidades são dinâmicas, pois, como prática social, dependem do ponto de vista do “eu” ou do “outro”. Em relação às diversidades estudadas, notamos que a história de cada ser humano não é isolada, porque sua existência nem sempre é percebida em um discurso que o rejeita. O poder e o saber são outros requisitos defendidos por Foucault que dependem da dominação a que são submetidos os sujeitos e suas identidades deterioradas.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 95).

Foucault discorre sobre a articulação no discurso do poder e do fazer. Por essa perspectiva, observamos que os discursos não são uniformes, nem estáveis. Apresentam características advindas do jogo complexo do sujeito, pois, assim como os discursos, o silêncio também “fala” e, nas diversidades de culturas, de gêneros e de identidade raciais e étnicas, o silêncio, muitas vezes, diz mais que a própria voz. Podemos exemplificar com as questões étnico-raciais que demarcam o ser humano como impuro e somente a brancura irá redefinir a dimensão humana, por meio da hierarquia. O “outro” como não-ser é produzido pela racialidade.

As diversidades e as identidades de cada sujeito são representadas por suas particularidades. O problema da sociedade como a nossa é a exclusão para o que não é heterogêneo, branco, ideal aos seus olhos. Assim, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos” (FOUCAULT, 1996, p. 09), os quais tentam controlar as diferenças e as veem como ameaça. Temos também em Foucault a interdição que nos impede de falar, de nos identificarmos com nosso próprio corpo. A sexualidade, a política são alguns exemplos. As interdições que as atingem revelam logo a relação com o desejo e o poder.

Considerando essa perspectiva, os discursos sobre as identidades nos remetem à prática discursiva de diferenças sociais, de acordo com os grupos étnico-raciais, as interseccionalidades contidas nos estereótipos, que mostram a distinção de cada indivíduo em

uma divisão de classe, produzidos no interior da relação de poder. Se o sujeito é negro, não pode se misturar com o branco; se é heterossexual, não pode interagir como homossexual; se é velho, não pode dialogar com um jovem. Assim, é a rejeição da identidade estigmatizada, sem credibilidade.

Referindo-se ao discurso e à identidade, Moita Lopes (2002) enfatiza que o discurso tem sido cada vez mais representado como construção social e é situado nas circunstâncias sócio-históricas particulares. Em outras palavras, isso quer dizer que depende das práticas discursivas nas quais os participantes estão posicionados em relação ao poder do diálogo e da interação entre os sujeitos, pois é através da interação que as “pessoas constroem os significados com os quais vivem” (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Em suma, “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre eles, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (p. 37).

Esses processos dizem respeito à alteridade e ao contexto, segundo Moita Lopes (2002). A alteridade, segundo a visão bakhtiniana de linguagem, é toda enunciação que envolve, ao menos, duas vozes centrais: a voz do *eu* e do *outro*, para que haja interlocução no discurso entre falante e ouvinte. Já o contexto tem a finalidade de construir significados, a fim de que haja interação e possibilidades de entendimentos entre as pessoas que se comunicam. Dessa forma, esses processos de construção de significados, alteridade e contexto agem no mundo em condições sócio-históricas que estão refletidas nas relações de poder as quais dominam.

Nessa visão, pensamos em uma identidade que nunca está pronta, acabada e isso acontece com o sujeito em construção. Na formação acadêmica, o aluno passa por diversas transformações: mentais, corporais e esses elementos devem ser levados em consideração. Nessas mudanças ocorridas, o processo educacional deve estar atento até mesmo ao conteúdo, à avaliação dos jovens e o que ele busca na escola, pois sabemos que, muitas vezes, o aluno não se interessa por uma disciplina porque, para ele, aquilo não terá significado algum futuramente. Com isso, o papel fundamental da educação é formar cidadãos críticos, valorizar os conhecimentos historicamente construídos, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de incentivar o respeito às diversidades regionais, culturais existentes no país e permitir aos jovens acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como essenciais ao exercício da cidadania, rompendo com paradigmas tradicionais da educação com participação de formas de atuação interdisciplinar.

2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA INTER E TRANSDISCIPLINAR NO PENSAMENTO COMPLEXO

Em pleno século XXI, estamos passando por mudanças na educação no que diz respeito às temáticas voltadas para a diversidade de culturas, de gênero e de questões étnico-raciais. Esses temas já vêm sendo discutidos desde a década de 90 do século XX, com a implementação dos temas Transversais dos PCNs (1998) e, no entanto, problemas existentes há vários anos no sistema educacional brasileiro ainda existem. Para isso, vamos esclarecer o que dizem algumas teorias da educação como ciência, por meio dos paradigmas Tradicional e Emergente, relacionando com a perspectiva da LA.

Tomamos como base as teorias de Moraes (1997), Thomas Kuhn (1998) e Morin (2000, 2003 e 2005) sobre paradigmas tradicional e emergente na educação, a fim de entender como o atual modelo de ciência é visto no processo de ensino e aprendizagem, analisando de que forma tais perspectivas podem contribuir com a proposta aqui apresentada.

A educação, assim como outras ciências, está sempre à procura de novas perspectivas com o propósito de melhorar o desempenho do ensino, “isso porque compreendemos que o grande problema da educação decorre do modelo da ciência que prevalece num certo momento histórico e que influencia as questões epistemológicas” (MORAES, 1997, p. 3). Tal modelo influencia o modo como conhecemos e aprendemos a conviver no mundo. Segundo a referida autora, a ciência do passado produz uma escola morta, distante da realidade do mundo e da vida. No entanto, a educação de hoje ainda traz resquícios oriundos do cartesianismo e mecanicismo da ciência moderna, com objetivos de fazer uma educação atual, porém com ensinamentos tradicionais.

2.2.1 Paradigma Tradicional

A discussão sobre os Paradigmas Tradicional e Emergente é baseada em estudiosos de vários campos dos saberes, voltados para as teorias científicas. No Tradicional, temos as contribuições filosóficas e científicas de Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727) e, do Paradigma Emergente, temos a Teoria da Relatividade de Albert Einstein, o Princípio da Complementaridade de Niels Bohr, o Princípio da Incerteza de Karl Heisenberg e a Teoria das Estruturas Dissipativas de Ilya Prigogine.

Segundo o filósofo e historiador da ciência Thomas Samuel Kuhn, em seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”, o conceito de paradigmas “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 219). Assim, observamos que o conceito de paradigmas, devido à sua amplitude, gera outras teorias.

Já Morin (2005) vai além e afirma que paradigma é o princípio maior que controla as visões do mundo, desaba para dar lugar a um novo paradigma. Além disso, afirma que o conhecimento científico é certo, na medida em que se baseia em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas. O progresso das certezas científicas, entretanto, não caminha na direção de uma grande certeza. Em outras palavras, nenhuma verdade é efêmera, sem contestações.

Dessa forma, observamos que as teorias são relativas e isso depende da época histórica a que estão sujeitas as diferenças de pensamentos, as indagações, ou seja, a certeza pode gerar a incerteza. Entende-se que ciência não é o acúmulo de conhecimentos e teorias, mas sim a complexa relação entre teorias e paradigmas. Em função das mudanças que ocorrem nas novas discussões, acaba surgindo a chamada crise dos paradigmas. Moraes (1997) entende que a crise provoca sempre um mal-estar na comunidade envolvida, visto que muitos intelectuais resistem às renovações de cunho teórico-prático e, com isso, causa as divergências de teorias e de visões diferentes.

Nesse aspecto, percebemos que o desequilíbrio acontece também nos sistemas educacionais e prejudica os maiores interessados que são os/as educandos/as que, muitas vezes, não entendem as divergências da equipe pedagógica escolar. Percebe-se que, nas escolas, alguns assuntos como sexualidade, discussões sobre gênero, cor são vistas como tabus por alguns profissionais da educação, perfazendo assim ideias opostas até mesmo pela comunidade escolar. Diante dessa falta de diálogo, vedado entre os próprios profissionais, observa-se a ausência de uma LA, ciência interdisciplinar que busca estabelecer uma educação igualitária e transversal com direito à divulgação de saberes de diversas áreas.

Ao contrário do que sempre vimos nos livros científicos, a ciência não é o acúmulo gradual de conhecimentos, mas é a complexa relação entre teorias, dados e paradigmas.

[...] a História da Ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos como os obstáculos que inibiram sua acumulação. Preocupados com o desenvolvimento científico, o historiador parece então ter duas tarefas principais. De um lado deve determinar quando e por quem cada fato, teoria ou lei científica contemporânea foi descoberta ou inventada. De outro lado, deve descrever e explicar os amontoados de erros, mitos e superstições que inibiram a acumulação

mais rápida dos elementos constituintes do moderno texto científico (KUNH, 1998, p. 20).

Para Kuhn, na história da ciência, encontram-se as diferenças de uma comunidade e isso depende do entendimento de cada historiador. Para ele, essa história não acontece com elementos de invenções individuais. Nesse contexto, observamos as histórias de cada grupo sociocultural, independentemente de sua cor, religião, idade, etnia. Um exemplo disso são as culturas de identidades diferentes de um mesmo país, como o Brasil. Sabemos que mesmo as tribos indígenas têm suas especificidades que dependem de cada região em que estão inseridas. Outro fator a ser observado é a época em que a teoria científica foi estudada, pois cada tempo tem seus paradigmas.

Em relação ao paradigma tradicional, observamos que é decorrente de vários pensamentos da cultura ocidental. Um exemplo disso é o da Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX. “Essas ideias iniciais que muito influenciaram a era moderna foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII” (MORAES, 1997, p. 05). Essas correntes científicas trouxeram benefícios, segundo a autora, para o desenvolvimento científico contemporâneo, com a democratização do conhecimento, além da validação científica. Em oposição a esses elementos, evidencia a visão reducionista que tende a uma educação fragmentada e isolada em cada uma de suas áreas.

Fazendo um retrospecto histórico e sucinto sobre a visão de mundo, desde a Idade Média à Idade Contemporânea, veremos que nem sempre um paradigma substitui o outro em todos os aspectos. A visão de mundo, que prevalecia e que dominava na Europa, na Idade Média, era a orgânica e compreendia os processos da natureza em termos de relações de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, assim como pela subordinação das necessidades individuais às coletivas (MORAES, 1997). Para o homem medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo.

No entanto, a natureza da ciência medieval não durou muito e começou a sofrer radicais mudanças. A visão de um mundo orgânico, vivo e espiritual passou a ser substituída pela noção do mundo-máquina, pois houve mudanças revolucionárias na Física e na Astronomia a partir de Copérnico (1473-1543). Essa época, chamada de Idade Moderna, teve como fatores marcantes o renascimento, os grandes descobrimentos marítimos e o racionalismo.

Logo depois surgiram as ideias de Galileu Galilei (1564-1642), de Francis Bacon (1561-1626), de René Descartes (1596-1650) e de Isaac Newton (1642-1727), que são muito expressivas no agir humano na civilização ocidental. Galilei introduziu a descrição matemática na natureza, que se tornou uma das maiores descobertas sobre o conhecimento empírico no século XVII. Bacon, na Inglaterra, formula sua teoria do procedimento indutivo; já para Newton e Descartes, o conhecimento é obtido a partir da intuição e da dedução (MORAES, 1997). Descartes exprime que o Homem é o sujeito pensante, o *cogito*, que legitima a sua razão sobre o mundo, seu objeto. Ou melhor, o Homem no pensamento cartesiano não faz mais parte do meio ambiente, pois ele o domina, é civilizado e racional, restando ao meio a condição de atraso, arcaico, tradicional e objeto. Ademais, para Descartes, o Universo material foi constituído por Deus como uma máquina perfeita, sem vida e sem espiritualidade.

Já Newton complementou o pensamento de Descartes e, reconhecendo o mundo como máquina perfeita, amplia a formulação matemática do pensamento mecanicista da natureza, no qual o universo passou a ser um grande sistema mecânico que funcionava de acordo com as leis físicas e matemáticas. Para ele, o mundo poderia ser descrito sem relacionar o observador humano. Essa visão de mundo-máquina deu origem ao mecanicismo como uma das grandes hipóteses universais da Era Moderna e caracterizou um período chamado pelos historiadores de Revolução Científica. Newton, como físico, ainda explicou o movimento dos planetas, da lua e dos cometas, elaborou o cálculo dos Paradigmas tradicional e emergente, desenvolveu as leis de reflexão e de refração luminosas, bem como criou a teoria acerca da natureza corpúscula da luz (MORAES, 1997).

Vale destacar que o pensamento cartesiano-newtoniano tem o objetivo de explicar a realidade moldando-a em compartimentos com o intuito de dominá-la. Tal manipulação da realidade faz que o conhecimento se torne a verdade absoluta que, utilizada no modo de produção capitalista, organiza e administra a emergente sociedade burguesa. Nos dias atuais, não é diferente nas escolas, pois muitos educadores têm a visão limitada e não dialogam com outras disciplinas; assim controlam e manipulam o aprendizado, impossibilitando o aluno de crescer no ensino e na aprendizagem. Levar o ser humano a refletir seria a forma de legitimar o conhecimento que ele já tem, com outros que possa adquirir com as teorias da escola.

A partir dessas bases filosóficas, surgiram dois aspectos fundamentais: a separação entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum e a separação entre natureza e pessoa humana.

A partir dessa época, todos os princípios epistemológicos e filosóficos positivistas presentes no estudo da natureza, desde o século XIV, começaram a ser aplicados aos fenômenos sociais como se fossem naturais, apesar da profunda diferença entre eles. A partir de uma sociologia mecanicista, compartimentada e reducionista, os indivíduos foram sendo divididos em classes e castas, regidos por estruturas sociais rígidas, com papéis e funções definidas, com regimentos e estruturas que tentavam pôr ordem no aparente caos, na complexidade, na efervescência e na ebulição. Consta-se, portanto, que nessa época a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano e da realidade social eram desconhecidas. Tais aspectos nos levam a reconhecer que a ciência clássica desintegrou o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida e que é preciso, mais do que nunca, resgatar tudo isto a partir das novas descobertas científicas e de suas implicações epistemológicas (MORAES, 1997, p. 06).

Assim, o foco do ensino e aprendizagem fica por conta do ensino e não da aprendizagem, o que causa a falta de importância do sujeito (aluno), pois tem a ver com a avaliação, que se constitui de provas/exames (LUCKESI, 2002) que têm por finalidade verificar o nível de desempenho do educando, excluindo alguns e admitindo como “aceitos” outros. Resultados negativos podem tornar o ser humano inseguro não só nos conhecimentos da educação, mas também na vida pessoal. O conhecimento do senso comum depende de cada cultura e da identidade do indivíduo e deve ser respeitado, pois a diferença está sempre presente. Citamos, como exemplo, o que se refere à cultura negra, que continua vítima de preconceitos, e ainda vivemos o mito da democracia racial. A diáspora que nos afasta, por conta dos diferentes costumes e culturas, como dança, literatura, ritos, culinária, religião, não está em um passado distante, porém em nossas atividades do cotidiano. Assim,

Ainda sendo alvo de muitos preconceitos, o que podemos denominar de cultura negra sobrevive até hoje a despeito das perseguições, assassinatos e medo que muitos sentem inclusive alguns negros. Devido a isso, existe uma carência de uma maior unidade entre essa imensa população porque não possuem uma identificação positiva a respeito do que venha a ser negro no Brasil (MUNIZ, 2009, p. 53).

A sociedade dominante tem interesse próprio, sendo as classes das minorias sociais vítimas de interesse político, social e anulação do homem. Esses interesses tornam a ciência materialista; assim, o resultado é individual e não coletivo. O mundo globalizado não gera uma ciência voltada para o todo e ignora a existência solidária entre os indivíduos.

Vivemos, hoje, numa sociedade dominada pelo interesse, pelo lucro, ao mesmo tempo, pela insegurança e pelo medo. Uma sociedade manipulada por interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos sem precedentes. Na realidade, vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, onde todos nós somos vítimas inocentes dos ataques terroristas e prisioneiros das loucuras alheias. Somos todos vítimas do

terrorismo como também de suas represálias. Ao mesmo tempo, somos testemunhas históricas das enormes carências do ser humano, não apenas em termos de conhecimento e educação, mas também de afetividade, amor, solidariedade e espiritualidade (MORAES, 1997 p. 03-04).

Vivemos em um mundo cada vez mais competitivo, onde os saberes são dos melhores e não dos que têm uma formação mecânica. Dessa forma, somos prisioneiros globais da economia em que vivemos, o que acaba refletindo na vida, na sociedade. Muitos desses problemas aumentam a pobreza, o desemprego e a desigualdade social e, como consequência disso, há o aumento da violência, a marginalização, os crimes de roubos, pois muitos não conseguem trabalho, em função da grande exclusão social existente no nosso país.

Conforme Rajagolapan (2003), essa reação se deve também à relação entre as pessoas de diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas que constituem a identidade linguística em um mundo globalizado e, como consequência disso, a aproximação entre as pessoas nem sempre é amigável. O advento da internet nivelou a vida das pessoas, que passaram a ter a possibilidade de acesso a informações, porém isso não traz valores positivos entre os povos, já que existe a submissão da influência estrangeira, como a língua inglesa. Assim, como afirma Moraes (1997), a carência do ser humano só cresce e também a competição pelas vítimas das anormalidades alheias, consequência de um mundo globalizado à procura do conhecimento.

A quantidade de informações não quer dizer que as pessoas estão cheias de conhecimentos científicos. O compromisso da educação é o desenvolvimento dos educandos, interagindo com culturas diversas, no processo intercultural dos saberes que se juntam a fim de envolver a interdisciplinaridade em todos os aspectos da vida social, identificando-a como fundamental no processo de democratização da sociedade. Com base na LA, é preciso transgredir com o pensamento cartesiano, cujo objetivo é o capitalismo. Devemos atentar-nos ao trabalho social das classes minoritárias, que são as mais prejudicadas, com pesquisas que possam levá-las a terem melhores condições de vida, considerando que cada um é parte integrante e determinante no papel que desempenha na sociedade. Para isso, é preciso investir no trabalho educativo emergente, criando novas possibilidades de transformações, após o período da educação tradicional.

2.2.2 Paradigma Tradicional na Educação

Com o progresso das ciências naturais nos séculos XVI, XVII e XVIII, houve interesse da Educação em se desenvolver também no âmbito científico. Dessa forma, o

professor e cientista checo Johann Amos Comenius (1592-1670) acreditava que a Educação deveria fundamentar-se no conhecimento (objetivo das ciências naturais) e, com isso, imaginava construir uma escola que tivesse a instrução físico-matemática, tendo a natureza como principal objeto a ser dominado.

No século XIX, a revolução política burguesa democratizou o ensino, para retirar os Homens da ignorância e do conhecimento especulativo, assim como instruí-los para uma sociedade contratual, urbana e industrial, por meio de uma escola laica (MORAES, 1997). Principiava, assim, uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, iniciando o final de uma história e o começo de outra, a partir das descobertas ocorridas no alvorecer do século XX. O intuito era estabelecer a ordem social e legitimada pela educação.

Sobre esse assunto, Apple (1982) afirma que os interesses sociais e econômicos que serviram de base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. E ainda,

[...] ao delimitar o papel básico que o currículo escolar deveria exercer, a questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos (do currículo) era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia (APPLE, 1982, p. 105).

Essa educação moderna tinha o objetivo de formar um sujeito independente e que tivesse acesso ao mercado de trabalho. Para isso, era preciso estar apto ao científico. Isto é, o conhecimento era dominado pelo professor e assimilado pelos alunos, constituindo assim uma Pedagogia behaviorista⁹. Outras qualidades eram o ensino mecânico, descontextualizado e sem interação com a interdisciplinaridade, sobretudo sem a corrente da LA que surgiu na segunda metade do século XX. Dessa forma,

Não é por acaso que, no século XX, dois momentos mais significativos no campo da linguística foram a publicação póstuma da obra de Saussure na década de 1910 e o “estouro” da revolução chomskiana nos últimos anos da década de 1950. Foram justamente momentos em que a linguística tomou a dianteira das discussões, atendendo a uma certa necessidade preeminente de novos arcabouços em face do esgotamento dos vigentes. Foram também momentos históricos em que a linguística se envolveu em grandes debates sobre questões de época que tinham um interesse maior e pertinência para os estudiosos de muitas outras áreas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 39-40).

⁹ A pedagogia Behaviorista (em inglês: Behaviorism, de behavior = comportamento, conduta) é centrada nas teorias psicológicas que estudam o comportamento como o objeto da Psicologia.

Esses processos históricos da linguística serviram para que a LA deixasse de ser uma disciplina para se tornar um campo de pesquisa, a qual tem ganhado espaço em reflexões contemporâneas. Na visão estruturalista, tanto Saussure, com os estudos iniciais, como Chomsky, com a teoria linguística gerativo-transformacional, posicionaram-se favoráveis a debates de problemas linguísticos e centraram-se em uma ciência focada na linguagem, associada a um paradigma emergente, excluindo o conhecimento fragmentado, sem interdisciplinaridade, entre os saberes das disciplinas. Ou seja, os momentos históricos da linguística favoreceram diálogos inter e transdisciplinares a favor da linguagem, especialmente quando se considera o ponto de vista cultural, histórico e social.

Junto a essa questão, parecem suscitar teorias que geram reflexões da LA (cada dia mais importante na acepção da língua materna) cujo caráter atual busca orientar e justificar o trabalho docente dentro e fora da sala de aula e assim interagir na prática e no desenvolvimento das teorias emergentes a respeito, principalmente, das novas demandas sociais.

2.2.3 Paradigma Emergente e a Educação: (re)pensando a complexidade

Com base em dados históricos, podemos afirmar que o paradigma emergente iniciou-se com Charles Darwin (1809-1882) e a Termodinâmica, no final do século XIX. Ele consegue uma explicação natural para a evolução, pois, à medida que o século XX avançava, iam surgindo novos modelos de descobertas científicas. Diferentemente do mundo mecanicista, surge Darwin, em 1905, e faz a primeira investida sobre a ciência moderna. Ele descobriu que massa é energia. O mundo passou então a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança (CAPRA, 1997). Outros cientistas, como Heisenberg, descobriram o Princípio da Incerteza e, em decorrência dessa nova visão de mundo e de descobertas científicas, o ser humano passou a ser visto por meio de seus sentimentos e emoções. Além disso,

passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento. Iniciou-se o cultivo do pensamento mais amplo e abrangente, a busca pela totalidade, mesmo sabendo da impossibilidade de encontrá-la pelas limitações impostas pelo pensamento humano (MORAES, 1997, p. 11).

E ainda mais:

Se o mundo é concebido em termos de totalidades/partes que se relacionam e na existência de um movimento constante, um fluxo de energia em processo de mudança, então nada é definitivo. Tudo é apenas provável. Em decorrência, é preciso compreender que também o pensamento deve ser entendido como uma atividade estando em processo de vir-a-ser, da mesma forma o conhecimento que é produzido, comunicado, transformado e aplicado no pensamento em processo. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser enfocado como estando em processo de vir a ser (MORAES, 1997, p. 11-12).

O ser humano é um sujeito inacabado e está sempre em busca de conhecimentos. A humildade, o respeito e a busca são elementos que ajudam a entender a subjetividade do outro, já que isso também auxilia na construção do indivíduo que está apto a mudanças e a diferenças.

Segundo Morin (2000, p. 19), “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”. Isso nos afirma que nem todo conhecimento é válido. Efetivamente, isso vai depender do desenvolvimento cognitivos e psicológico de cada indivíduo. Por isso, “o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro” (p. 20).

Esse conhecimento depende da interpretação e isso conduz ao erro. O teórico afirma, ainda, que nossos sentimentos influenciam as percepções; assim, por exemplo, o medo, as perturbações mentais multiplicam os riscos de erros. Dessa forma, a educação deve-se dedicar à origem de erros, já que o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Portanto os indivíduos conhecem, pensam e agem de acordo com paradigmas inscritos culturalmente neles.

Na escola, não é diferente, se considerarmos os paradigmas emergentes, já que ela é um espaço complexo, visto que existem inúmeras demandas e desafios a serem enfrentados.

A escola, enquanto *locus* de educação e formação do sujeito é uma instituição social e está inserida em uma determinada comunidade que tem suas próprias crenças, mitos e costumes que constituem a sua identidade cultural, que é transmitida de diversas formas – orais ou escritas – entre os seus membros. Esta cultura é inerente àqueles que integram uma dada comunidade, e a escola é um espaço por excelência para a manutenção ou não de determinados paradigmas, uma vez que os valores socioculturais dos professores, alunos e técnicos estão em constantes intercâmbios e entrecruzamentos, contribuindo para a confrontação e o questionamento de determinados valores culturais, sociais e históricos que permanecem arraigados em nosso imaginário cultural (ARAUJO, 2011, p. 74).

Assim, notamos que a escola atual ainda vive cercada de paradigmas conservadores, dominada pelo discurso patriarcal, preconceituoso, individualista, hierárquico e dogmático, resistindo às diferenças na comunidade acadêmica e, muitas vezes, usando metodologias como se a escola fosse composta apenas por um só corpo, uma só cabeça, não possibilitando a interação, a divisão, o compartilhamento de conhecimentos que agregam valores individuais e coletivos de cada um. Devem-se reconhecer, porém, as diferenças dentro da igualdade, pois todos os cidadãos têm direito à educação, independentemente de sua nação, identidade de gênero, de sua religião. A escola deve trabalhar essas questões, visto que está cheia de diferenças. Observamos, atualmente, que a sociedade estudantil se interessa e quer discutir essas temáticas.

Os discursos que estão nas escolas fazem parte das práticas discursivas silenciadas ou que são transmitidas por meio da linguagem obscura que nem sempre o aluno entende, segundo Foucault (2008), e que não são ditas explicitamente. A comunidade pedagógica deve praticar e esclarecer as temáticas que sofrem injúrias, estereótipos, na tentativa de compreender o que se passa na comunidade acadêmica (RAJAGOPALAN, 2003), porque é através da linguagem, enquanto instrumento de análise, que as coisas são “ditas”, o que torna a linguística um caso à parte, valendo-se da própria linguagem que nos foi dada para explicar seu objeto. Nesse caso, são os preconceitos pré-concebidos no contexto de uma determinada sociedade do passado e que ainda ocorrem no presente. Por isso, os discursos estão relacionados ao campo do poder e do saber.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55-56).

Na perspectiva de Foucault, tudo é prática nas relações de poder e de saber, e imbricam-se mutuamente; pode ser em textos, enunciados e instituições, pois falar e ver, para o teórico, constituem práticas discursivas silenciadas, estagnadas, presas às relações de poder. Olhando por esse lado, o discurso é mais importante que a mera grafia, isto é, a utilização das

letras, das palavras e, dessa forma, observamos que a escola tem sua própria missão e não muda com facilidade, na crença de que o seu modelo é o melhor e está pregando a melhoria para os alunos. Enquanto isso, o que vemos são sujeitos que precisam ser ouvidos e vistos e não rejeitados dentro de seu próprio mundo.

Assim, é necessário que ocorram mudanças de olhares e de atitudes na educação, diálogos que permitam fazer o cidadão refletir e agir, construindo e integrando saberes voltados à contemplação do indivíduo, da sociedade, onde esse cidadão seja não apenas passivo, mas ativo do conhecimento dentro de uma reflexão crítica (MORAES, 1997). É fundamental propor desafios que transgridam com uma educação da lógica binária herdada do racionalismo cartesiano, assim como a busca de verdades absolutas e permanentes.

Morin (2000), estudioso do pensamento complexo, afirma que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Ele acredita que a ciência empírica privada de reflexão é insuficiente para a compreensão do homem, do mundo e da educação, pois a consciência sem ciência e a ciência sem consciência são destrutivas.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p. 38).

Entendemos que a complexidade, segundo Morin, é a união entre unidade e multiplicidade com nossos desenvolvimentos próprios, quando consideramos os elementos que fazem parte de um conjunto de saberes, da interdisciplinaridade das disciplinas, por exemplo; acontece também quando temos uma visão multicultural de uma comunidade, onde o grupo interage e dialoga por meio de diferentes culturas e com visões distintas. Para tanto, a educação deve promover a integração geral apta a referir-se ao complexo.

A complexidade não se refere à completude e sim à incompletude do conhecimento. Dito isso, observamos que, se pensarmos no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é claro que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença (MORIN, 2005). Nesse sentido, o objetivo da complexidade é articular os cortes das disciplinas, entre tipos de conhecimentos e categorias cognitivas.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005, p. 176).

Assim, nem sempre temos a certeza da resposta de forma clara a respeito da complexidade, pois ela abrange várias dimensões. Temos que pensar no campo educacional que trabalhe todos esses fenômenos, a fim de promover cidadãos competentes para a vida e, dessa forma, precisamos estar atentos às inúmeras informações da sociedade atual, pois as dimensões da complexidade são interdisciplinares, uma vez que trata do jeito humano de ser, de viver consigo mesmo e com o outro e de desenvolver o que se aprende de forma pessoal.

Precisamos compreender que o homem é um animal que raciocina e que, através desse “equilíbrio”, consegue interagir com o mundo animal e vegetal; através do nascimento, participamos da vida biológica e, pela morte, participamos da tragédia cósmica (MORIN, 2003), pois abrir-se ao cosmo é entrar na aventura desconhecida.

Assim como a vida terrestre é extremamente marginal no cosmo, somos marginais na vida. O homem surgiu marginalmente no mundo animal, e seu desenvolvimento marginalizou-o ainda mais. Somos (aparentemente) os únicos seres vivos, na terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se, de indivíduo a indivíduo. Os únicos que dispõem da consciência... (MORIN, 2003, p. 36).

Nesse sentido, precisamos estar aptos à sociedade do conhecimento; o processo educacional deveria nos desenvolver como seres cósmicos, deveríamos ser capazes de pensar, de ter uma visão globalizada e holística que valoriza o todo em vez de as partes, onde o outro deveria ser respeitado em suas individualidades. De acordo com esses pressupostos, precisamos refletir em relação ao processo educacional que presenciamos na atualidade, pois ainda

[...] estamos vivendo em educação uma revolução semelhante à que Copérnico provocou no pensamento científico. Estamos passando de uma escola tradicional, que gira em torno do currículo [...], frio e sem vida, para uma escola na qual tudo, inclusive programas, gira em torno do aluno, que, como o Sol, é a fonte da vida (ARAÚJO *apud* D’AMBRÓSIO, 2011, p. 69).

Diante das teorias da complexidade e do paradigma emergente, a escola precisa compreender o ser humano como um ser indiviso, um aprendiz que tem conhecimento e que pode se aperfeiçoar cada vez mais. A educação não deve se limitar apenas ao ensino básico, isso porque vivemos em um mundo que, embora procure sua independência com os novos desafios das tecnologias de comunicação e de informação, onde o aluno busca e muitas vezes tira suas dúvidas, é necessário ser um sujeito coletivo que dialoga e sabe interagir com o outro. Sobre as novas pautas da educação, é importante perceber que

[...] a missão da escola mudou, em vez de atender a uma massa amorfa de alunos, despersonalizados, é preciso focalizar o indivíduo, aquele sujeito original, singular, diferente e único; dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para resolver problemas. Mas um “sujeito coletivo”, inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente, a partir de uma relação contínua existente entre o pensamento e o ambiente em geral, dois aspectos inseparáveis de um único processo, cuja análise em partes distintas já não faz mais sentido (MORAES, 1997, p. 15).

Na esfera social, somos uma miscigenação cujos diferentes saberes a LA estuda, por meio das Ciências Sociais, pois os discursos produzidos na escola não são mais os mesmos de anteriormente. Atualmente, os seres humanos criam seu mundo social com aspectos diferenciados, tendo a linguagem como fonte de adaptação ao convívio com as diferenças. Isso quer dizer que a unidade básica de análise é a interação (MOITA LOPES, 2002); através dela, as pessoas criam os significados nos quais vivem, devido à diversidade cultural e à pluralidade de indivíduos, pois não se pode falar em cultura e sim em culturas. Assim,

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas *a* cultura existe apenas por meio *das* culturas (MORIN, 2000, p. 56).

Tanto Moita Lopes como Morin discorrem sobre culturas e suas intersecções com as diferenças de crenças religiosas, valores que, muitas vezes, são vítimas de estereótipos. No entanto, sabemos que uma cultura singular pode universalizar e que as pequenas culturas também denominam as diferenças de identidades entre um grupo de pessoas. Nesse raciocínio, imaginamos que estamos em um momento de mudança para fazer ciência, com a

legitimação dos saberes de que o indivíduo deve ser visto no todo e não só em uma parte. Pensa-se no paradigma emergente, o qual considera a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no pensamento complexo, com o intuito de analisar o homem com suas individualidades, mas no coletivo, como sujeito de afetividade intensa, que faz parte de uma determinada sociedade.

2.2.4 - Inter e Transdisciplinaridade na Educação

A educação do século XXI passa por transformações, pois vivemos em um mundo globalizado, que requer mudanças emergentes no campo educacional, visando à formação do cidadão crítico, inovador e protagonista de sua própria história. Para isso, é necessário que a educação esteja voltada para os saberes inter e transdisciplinar, rompendo com o pensamento linear, voltado às fragmentações no ensino.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade surgem ao longo do século XX (SOMMERMAN, 2006) com o intuito de responder aos problemas gerados pela excessiva fragmentação da educação e da pesquisa a partir do século XIX, no Ocidente, decorrente da progressiva redução da realidade e do sujeito desde o século XIII. Segundo o autor, o termo interdisciplinaridade surge na década de 30 e o nome transdisciplinaridade é criado em 1970 por Jean Piaget, que lhe dá a primeira definição. A partir disso e da apresentação das várias definições desses dois conceitos aparentados, o autor propõe uma categorização que articula a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Fazenda (2012) afirma que o movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, em meados da década de 60,

[...] como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o rompimento com uma educação por migalhas (FAZENDA, 2012, p. 18).

A proposta interdisciplinar está presente no paradigma emergente e no referencial complexo, os quais tentam contrapor atividades autoritárias vivenciadas nas escolas que silenciam a comunidade escolar quando questionada sobre temas de diferenças e sobre

alteridades idiossincráticas do sujeito. A proposta interdisciplinar acredita que as atividades humanas devem ser direcionadas para que imbriquem em paradigmas positivistas da ciência, além de ultrapassar os modelos tecnicistas. “A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobreponham, que se reorganizem, que busquem elementos noutras ciências (FIORIN, 2008, p. 39). As outras ciências, juntas, se complementam por meio de conceitos teóricos e metodológicos.

Acreditamos que a interdisciplinaridade contribui para os estudos de preconceitos, de estereótipos veiculados na escola e, especificamente, no livro didático, pois promove a superação da visão abstrata de mundo e a compreensão da complexidade das realidades que são vivenciadas na escola. Além disso, a interdisciplinaridade “questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu” (BRASIL, 1998, p. 30). Outro ponto que merece destaque sobre a transdisciplinaridade é a importância de concebê-la como a visão aberta de mundo (ARAUJO, 2011). Nessa perspectiva, é importante aceitar o desconhecido, o imprevisível e isso implica a recusa de sistemas fechados de pensamentos explícitos em dogmas ou em ideologias. Os discursos ideológicos dominantes não consideram as experiências vividas pelos sujeitos, ou seja, o contexto empírico, a realidade estrutural de cada grupo social, e desconsideram as desigualdades, as diferenças de grupo que contribuem para a crença dualista existente.

Os Temas Transversais dos PCNs (BRASIL, 1998) estabelecem que transversalidade e interdisciplinaridade são duas abordagens que se complementam e não se distinguem.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 30).

A transversalidade trata de problemas do cotidiano, de questões sociais; por isso, é diferente das outras áreas convencionais, pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), trata de experiências vividas pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos, pelos

educadores. Assim, buscam-se diferentes espaços sociais, à procura de soluções, tanto no âmbito social, como na atuação pessoal. A escola é um ambiente desses, onde a diferença prevalece. O objetivo dos temas transversais é promover a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem de forma negativa na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim, juntamente com a interdisciplinaridade, é inacabado o que se pode entender como um sistema aberto do paradigma emergente, em que há espaço para discussões que possibilitam os debates sobre a melhoria do sistema educacional atual. Nessa perspectiva, veremos, a seguir, o método transdisciplinar e as teorias em relação a ele.

Segundo Morin (2003), os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos e, por isso, causam confusão na mente dos estudantes. No que se refere à transdisciplinaridade, “trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2003, p. 115). Para Morin, o importante não é apenas a ideia de inter- e de transdisciplinaridade, mas sim “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas e transformam-se.

Segundo Ubiratan D’Ambrósio (1997), a transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem mesmo uma ciência das ciências. Muito menos uma nova atitude religiosa. Para o referido autor, em todas as culturas, o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e de valores. Grupos e povos criam, no decorrer da vida, buscam instrumentos teóricos de reflexão e de observação. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade torna as disciplinas fluidas e móveis, em um processo de fusão (FIORIN, 2008). Além disso,

A teoria da complexidade e transdisciplinaridade surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI. Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades (Descartes, 1973) e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos (SANTOS, 2008, p. 71).

Assim, a transdisciplinaridade dinamiza a cognição em que todos os saberes são importantes, superando o preconceito, não hierarquizando as áreas de aprendizagem, afirmando, por exemplo, a área de exatas é mais importante que a de humanas, fato esse que, geralmente, acontece nas escolas, pois, como sabemos, os saberes não são definitivos e sim dinâmicos, já que dependem do momento histórico que atravessamos, além de considerarmos

o fato dos indivíduos que estão inseridos no contexto da época. Vale mencionar que a transdisciplinaridade, diante das teorias vistas acima, defende a educação direcionada para as diversidades de culturas, para as diversidades sociais. No entanto, na crise de paradigmas que a escola enfrenta, nem sempre é fácil trabalhar de forma interétnica e intercultural.

Diante disso, observamos que a complexidade, a transversalidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se complementam e sugerem a superação do modo de pensar dicotômicos, em que as dualidades são presentes, “(sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes, estimulando um modo de pensar marcado pela articulação” (SANTOS, 2008, p. 72) dos saberes, dos conhecimentos. As teorias mostram que a visão holística, aos poucos, está sendo inserida nos contextos escolares, ainda que de forma prematura. “Estamos num tempo do elogio das margens, do descentramento, da alteridade, da heterogeneidade, do dialogismo, vivemos num tempo de mestiçagens e de imigrações, de recusa da pureza” (FIORIN, 2008, p. 36). Esse ar do tempo leva os pesquisadores a pensarem nos problemas que estão situados nas fronteiras das disciplinas e no desenvolvimento das ciências, que foram esquecidas por muito tempo, pois vive-se, atualmente, na pós-modernidade e, como vimos anteriormente, a verdade absoluta ainda não foi construída e não é definitiva.

Diante dessas reflexões envolvendo o paradigma emergente, o qual almejamos no desenvolvimento do fazer pedagógico e na prática do currículo escolar, discutiremos sobre as identidades, as diversidades e as relações interseccionais na linguística aplicada, dentro do espaço escolar, espaço de discussão, onde se imagina a reclusa da hegemonia única.

3 - IDENTIDADE, DIVERSIDADE E QUESTÕES INTERSECCIONAIS

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Boaventura de Sousa Santos).

Nos dias atuais, muito se tem discutido sobre questões de identidade, devido às diferenças sociais, raciais, sexuais e de gêneros, com o objetivo de desfazer a predominância da hegemonia única: o branco, o heterossexual masculino. As lutas sociopolíticas com direito ao mosaico tem sido o grande interesse das Ciências Humanas que procuram compreender o ser humano. Não está sendo uma tarefa fácil, apesar das pesquisas que procuram analisar os aspectos psicológicos, cognitivos e sociais do sujeito (MOITA LOPES, 2002). Essa dificuldade, muitas vezes, deve-se ao fato de considerarmos um mundo plural, onde é considerada a experiência humana de forma homogênea, quando deveríamos levar em conta a heterogeneidade típica de um povo.

Nesse sentido, observamos que a identidade de um povo está relacionada à diferença e à idiossincrasia que existe em cada ser humano: a maneira de agir, de pensar, de ser depende de cada indivíduo, pois, de acordo com Silva (2000), em um primeiro momento, parece fácil definir identidade como aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". Assim, a identidade parece ser vista como algo positivo, sendo, portanto, uma característica independente. A diferença, segundo o referido autor, também é concebida como entidade independente, porém em oposição à identidade. Em outras palavras, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é idosa", "ela é mulher". Nesse caso, a diferença é vista como algo que remete a si próprio e não a todos. No entanto, identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência.

Diante desse contexto, observa-se a complexidade do termo identidade e o estudo sobre o assunto, já que o ser social, muitas vezes, acha que suas características, seus meios simbólicos são promissores, melhores que os do outro e não olha para o seu eu. Outro ponto que merece destaque são as mudanças de identidades pelas quais passamos no decorrer de nossa existência e isso se deve a vários fatores, como

[...] as mudanças rápidas que as sociedades têm enfrentado ultimamente – tais como a locomoção/imigração de um continente a outro, em curto espaço de tempo,

e a comunicação via meio eletrônicos, em tempo real – têm tornado mais e mais aparente a existência de confronto identitários ao mesmo tempo em que possibilitam o processo de exposição a outras identidades e, portanto, de recomposição de quem somos diante dos outros, inclusive por meio de identidades virtuais (TURKLE *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 58).

Na fase de construção dessas identidades diversas do ser humano, a escola deve ser promotora de socialização, ou seja, deve construir o elo de esclarecimento entre alunos e professores, preparando os discentes para exposição nas práticas discursivas fora do contexto escolar, pois é na escola que, inicialmente, a criança começa a se expor publicamente. Por isso, é fundamental que discussões sejam realizadas, a fim de evidenciar que a identidade não é fixa e imutável.

Sabemos que a identidade cultural de um povo não é um produto acabado; constitui-se, antes, em um processo em construção. Seus elementos são compostos de bens culturais comuns a uma sociedade: língua, história, costumes, idade, religião. Há uma representação quando falamos, quando agimos. Nesse sentido, mostramos as nossas diferenças. O sujeito sempre fala a partir de uma posição histórica específica, em relação ao seu passado (WOODWARD, 2009). Assim, a construção da identidade é tanto *simbólica* como *social*. A nossa identidade nacional é marcada pelo gênero masculino; por isso, nossas ações estão ligadas à concepção militarista de masculinidade. Podemos afirmar, a partir disso, que o termo masculino sempre teve mais força, enquanto o feminino é visto como algo frágil, que não pode enfrentar uma guerra entre países, por exemplo.

Afirmamos que é *simbólica* por analisar algo que identifica um grupo específico e não outro. Um exemplo disso são as características de uma determinada cultura: gosto pelo rock como música, não tem religião, gostos por bebidas alcoólicas. Já outras culturas, como a negra, gostam de seguir uma religião, gostam de dançar, fazer rituais etc. O *social* está ligado à identidade simbólica, pois “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 2009, p. 14). É por meio da diferenciação social que acontecem as diferenças que são vividas nas relações sociais e que podem ser divididas entre “nós” e “eles”.

Atualmente, há uma preocupação com a identidade no sentido global, principalmente quando pensamos em diversidade, com as identidades pessoais, nacionais, políticas, sexuais e étnicas. Há vários teóricos que definem o termo, porém percebemos que a maioria direciona para a mesma definição. Identidade diz respeito à diversidade que vivemos hoje, à luta pelo reconhecimento das contingentes verdades, pois sabemos que nada é definitivo. Existem

verdades e não apenas uma absoluta. Identidade depende também do momento e da situação em que o sujeito se encontra, visto que somos “várias pessoas” em uma só, desempenhamos várias funções e representamos vários papéis no dia a dia. Identidade é a produção de significados construídos nos diversos saberes: cultura, história e nos discursos que são ressignificados, a partir dos quais os sujeitos se posicionam quando podem falar.

Segundo Woodward (2009), podemos ter uma crise de identidade por causa da globalização existente, o que possibilita uma extraordinária transformação, “cedendo lugar a uma crescente transnacionalização da vida econômica e cultural” (ROBINS, 1997 *apud* WOODWARD, 2009, p. 20). Um exemplo citado pelos autores é o de jovens que comem *sanduíche* no *McDonald's* e que andam pela rua de *Walkman*, formando um grupo de “consumidores globais” que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se diferenciam entre si. Isso nos mostra as convergências de culturas e de estilos de vidas em um mundo capitalista da sociedade. Vale enfatizar, ainda, que a globalização tem aspecto negativo a respeito das identidades porque pode levar, segundo Woodward, a um distanciamento da comunidade e da cultura local.

Entendemos que essa perda ou distanciamento da identidade nata deve-se ao próprio conceito de identidade que não é fixo, é mutável, e o sujeito está sempre apto às mudanças não só físicas, como o caso da migração dos trabalhadores que ocorre em todo o mundo, motivada pelas necessidades econômicas, mas também psicológicas. Percebemos essas diferenças com as faixas etárias da vida: criança, adulto, idoso. São fases divergentes que marcam a diferença do indivíduo.

Hall (2009), no seu artigo *Quem precisa da identidade?*, faz vários questionamentos sobre o conceito de identidade. O referido autor afirma que o termo já foi estudado na filosofia, na crítica feminista e na crítica cultural; além disso, ele diferencia identidade do termo identificação. Outro ponto relevante é que as identidades são construídas dentro e fora do discurso. Sobre identificação, Hall diz que é um conceito menos desenvolvido da teoria social e cultural em comparação à identidade e a define da seguinte forma: “A identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2009, p. 105). Em outras palavras, a identificação ocorre conforme a solidariedade e a fidelidade do grupo em questão. Ela se inicia com o lado emocional do outro. Acreditamos, então, que estão ligadas as características de outras pessoas que se assemelham às nossas, porque é expressa no eu interior de cada sujeito.

Já o conceito de identidade não é visto como essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Ou seja, “esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2009, p. 107). As identidades não são sempre unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são singulares, porém multiplamente construídas ao longo de discursos, de práticas e de posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Por isso, as identidades estão sempre em fase de transformação e em processo de mudança. Nessa concepção, percebemos que o termo “identidade” não se diferencia nos diversos teóricos, uma vez que todos nos remetem às mudanças, culturais e históricas, gerando a intersecção de preconceitos em áreas consideradas subalternas.

Sobre o termo interseccionalidades, existem muitas pesquisas, porém a maioria está voltada para a temática feminista, em que são discutidas, na maioria das vezes, o feminismo negro, universal e o empoderamento da mulher. Alguns desses trabalhos são a Tese de doutorado de Márcia dos Santos Macêdo, a qual aborda o assunto *Na trama das interseccionalidades: mulheres chefe de famílias em Salvador* (2008), o artigo da professora do Canadá, Susan Ferguson, *Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa* (2017) e o artigo *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*, tradução de Natália Luchini do livro *Pensamento Feminista Negro* (1990), de Patrícia Hill Collins. Vale destacar também que os estudos sobre as intersecções no feminismo abrangem a raça, o gênero e a sexualidade da mulher.

O termo interseccionalidade ou teoria interseccional refere-se ao estudo da sobreposição ou da intersecção de diferentes formas de subordinação/opressão. A teoria remete a diferentes categorias de opressão, de dominação ou de discriminação, em relação às identidades sociais divergentes, tais como diferenças sociais, culturais, de gênero, de raça, de religião, de capacidade, de orientação sexual etc.:

[...] as interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo. Essa noção de ‘interação’ entre formas de subordinação possibilitaria superar a noção de superposição de opressões. Por exemplo, a ideia de que uma mulher negra é duplamente oprimida, à opressão por ser mulher deve ser adicionada a opressão por ser negra (CRENSHAW *apud* PISCITELLI, 2008, p. 267).

A interseccionalidade mostra a existência de injustiça, de desrespeito em diversas abordagens dentro da sociedade. Ou seja, o preconceito, os estereótipos, os estigmas acontecem de forma simultânea nos diversos eixos de identidade. Como o exemplo acima,

percebemos que a mulher sofre opressão pelo fato de ser mulher e de ser negra (cor da pele e raça enquadrada), assim como existe homofobia e preconceito racial se um homem assumir a orientação homossexual e pertencer à raça negra.

Outro exemplo a que recorremos é o fato de uma pessoa de terceira idade ser discriminada pela idade e pelo fato da condição de ser mulher. Notamos, assim, que as formas de intersecção se inter-relacionam, tornando-se dependentes uma da outra, formando diversas formas de discriminação e de preconceitos.

3.1 DIFERENÇAS INTERSECCIONAIS

As formas interseccionais de discriminações causam opressão nas vítimas. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é identificar as múltiplas diferenças e desigualdades sobre a mulher, o indígena, o negro, a idosa, abrangendo assim categorias diferentes, porém com interações em contextos específicos educacionais.

Sobre a identidade racial, sabemos que há o domínio de uma raça em relação à outra, justificada pela ideia de identidades/populações ditas superiores em relação às minorias (em direitos), isto é, entre colonizadores e colonizados, situação em que os conquistados sempre foram discriminados por causa de sua raça e dominados pelos colonizadores que tinham acesso à educação, visto que esta não era para todos/as¹⁰.

Inicialmente, os movimentos sociais expressivos que envolviam grupos dos povos negros em busca de conquista em favor da igualdade de direitos eram manifestações clandestinas. A partir da Abolição da Escravatura, em 1888, os negros deixam de ser propriedades privadas dos colonizadores, e os movimentos como Quilombagem, Movimentos negros do Rio Grande do Sul ganham mais relevância. Apesar disso, o Brasil é um país que ainda se apropria de uma possível “democracia racial”, mito esse que está longe de acontecer, já que o preconceito fenótipo (contra cor da pele, do cabelo e outras características físicas) é existente de forma disfarçada.

¹⁰ Vale ressaltar, nesse contexto, que a concepção da educação como um direito só se torna viável no estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1934, a qual afirma que a educação é um direito de todos.

Apesar de o Brasil ser um país onde a maioria da população é preta e parda¹¹, essa população ainda precisa lutar por igualdade na educação (ainda que a Constituição diga que a Educação é direito de todos), por meio dos movimentos sociais e da luta pelos seus direitos, na busca de mostrar que as diferenças entre as pessoas são diversidades culturais e étnicas.

A questão do preconceito racial, entretanto, está enraizada nas diferenças entre as pessoas, ocorrendo um prejulgamento em não aceitar o outro com suas particularidades culturais e étnicas, não considerando a miscigenação de raça existente no nosso país. Munanga (2013) defende os países da América do Norte e do Sul como eixos de velhas migrações.

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades: os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural (MUNANGA, 2013, p. 22).

Na prática docente de língua materna em sala de aula, percebe-se que há alunos negros com concepções de que os negros nasceram para servir o branco, faltando autoestima desses alunos, os quais, frequentemente, recebem apelidos inferiorizantes, o que os leva a desistirem das aulas, sendo reprovados e acabando, muitas vezes, por se inserirem na marginalidade. Outro fator que sempre acontece são os estereótipos e a falta de representação social das personagens negras e/ou indígenas e dos grupos estigmatizados nos livros didáticos, principal recurso de letramento na escola, o qual dá maior relevância às pessoas brancas elitizadas, o que influi diretamente no preconceito racial.

A diversidade indígena, desde a colonização dos europeus, no início do século XVI, mudou e diminuiu como consequência de fatores gananciosos de uma sociedade mercantilista. Segundo Cunha (2012), motivos mesquinhos e a falta de uma deliberada política de extermínio conseguiram o resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões, em 1500, e que, aos poucos, reduziu-se à média de 800 mil indígenas que hoje habitam o Brasil, conforme dados do IBGE (2010). Ainda segundo Cunha (2012), além da ambição colonizadora, motivos como epidemias, dentre elas varíola, sarampo, coqueluche, catapora, tifo, difteria, gripe, peste bubônica, foram barreiras que impediram o crescimento dos povos indígenas no Brasil.

¹¹ Segundo o IBGE de 2010, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%).

Na época, existia também o trabalho dos jesuítas que tinham a intenção de catequizá-los e, posteriormente, batizá-los na religião católica judaico-cristã, introduzindo a cultura dos europeus. A principal figura nessa fase de catequização foi a do padre José de Anchieta, o qual pregava nos aldeamentos religiosos e nem por isso os indígenas evoluíram na educação. No Brasil, quando se trata de grupos sem escolarização, em pleno século XXI, incluem-se as mulheres, os pobres, os negros e os povos nativos. Esse processo de exclusão social mostra a falta de evolução dessas categorias que vivem à margem da sociedade.

Quando falamos de gênero feminino, lembramos várias categorias de estigmas que se referem a elas e que se interseccionam, decorridas de violência, de menores salários, de preconceitos contra a cor, a classe social. Esses elementos estão em evidência por causa de lutas contra os dissabores que a classe feminina vem passando na trajetória de vida. A luta entre as diferenças de homens e de mulheres tem crescido, em busca constante de legitimar os direitos femininos por meio do movimento feminista.

Feminismo é um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que propõe igualdade nas relações delas com os homens, mediante mudança de valores, de comportamentos e de atitudes, em todas as esferas da vida humana (ALBERNAZ; LONGUI, 2009, p. 76).

Dessa forma, entende-se que o feminismo tem a finalidade de lutar pela igualdade de direitos, no entanto muitas pessoas não concordam com isso. Esses casos estão relacionados aos aspectos religiosos, cultural, que veem a mulher como ser submisso. Crenshaw (2002) discute sobre as intersecções de raça e de gênero em relação às mulheres e afirma que os direitos humanos são direitos das mulheres e que os direitos das mulheres são direitos humanos. Em outras palavras, quando os direitos humanos das mulheres eram violados, semelhantes aos direitos dos homens, elas não eram protegidas, porque esses problemas estão ligados às questões de gênero e, como consequência disso, de acordo com Crenshaw, após as conferências de Viena (1992) e de Pequim (1995), as mulheres passam a entender que “os direitos das mulheres são direitos humanos” e devem ser protegidas.

Embora com avanços, depois de lutas constantes, a mulher ainda vive em opressões irreduzíveis pela sociedade que a julga e a vê como um ser refém do colonialismo e do patriarcalismo, representado pelo ser masculino, por meio de múltiplas dominações. Podemos pensar nas intersecções de gênero com modalidades de raça, sexual, de classe de que a mulher é vítima, perfazendo assim a falta de reconhecimento de uma classe humana que luta pela

melhoria de vida. Há também outros tipos de discriminação da mulher em função da deficiência, da idade etc. Afirmamos isso quando a mulher deixa de ser empregada em uma determinada empresa por causa da idade avançada, considerada como não agente, incapaz de exercer uma profissão.

O envelhecimento humano é uma área que tem crescido e se expandido cada vez mais, porém é fundamental percebermos que a longevidade não é igual para todos e as diferenças existentes dependem de condições de atendimento social, acesso aos bens de serviços, além de cobertura de rede de proteção. Embora protegidos pelo Estatuto do Idoso, muitos idosos sofrem por a sociedade não assegurar seus direitos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da terceira idade.

Art. 3º - É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2017, p. 8).

Atingir um envelhecimento ativo é um objetivo de vida para todos. Para que isso ocorra, é necessário que a sociedade pense e planeje melhores condições de vida, visando a uma velhice frequente nos espaços públicos de convivências que abrangem o chamado grupo de terceira idade, como espaços religiosos, culturais, centros de saúde públicos ou privados, incluindo assim a heterogeneidade como sinal do processo de envelhecimento que caracteriza a vida das pessoas.

A fase da velhice é vista por alguns como decadente, inútil, exclusão e morte, principalmente pelos jovens, que ainda não possuem maturidade. Esses elementos negativos tratam de preconceitos que rotulam e assim dificultam políticas públicas para a inserção do idoso na sociedade. Além disso, acreditamos que as mulheres idosas sofrem ainda mais pelo fato de serem do gênero feminino, principalmente se considerarmos a violência contra a mulher. Para coibir isso, temos como principal referência a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), a qual objetiva prevenir e coibir a violência contra a mulher.

Abordaremos, a seguir, o que dizem os Documentos Oficiais (DO) sobre as categorias de grupos minoritários, os quais estão em estudo neste trabalho, tendo como base as diferenças contidas no LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

3.2 LDLP E DOCUMENTOS DE DIRETRIZES CURRICULARES DE ENSINO

A educação como missão da instituição social é o espaço de humanização e de transformação do ser humano, onde a busca do conhecimento é o papel principal e condicional na evolução e na permanência do indivíduo na sociedade. Isso acontece desde a antiguidade, quando a instituição escolar foi concebida como o local de formação humana.

Nos dias atuais, não tem sido diferente, se levarmos em consideração que a educação é o suporte inicial e contínuo da vivência humana. Tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, quando enfatiza que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, quanto a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (BRASIL, 1996), que reforça tal desenvolvimento no Artigo 2.º, nos princípios básicos da educação. Essas leis defendem o acesso à educação como direito de todo cidadão.

Porém o discurso das políticas públicas nem sempre atinge o almejado objetivo de muitos que procuram a educação como local de formação e de legitimação dos saberes que preparam o cidadão para uma vida reflexiva e crítica, sobretudo quando falamos em respeito às diferenças. Há múltiplas identidades contidas no campo escolar que são excluídas do aprendizado e rejeitadas pelo currículo, sendo meros coadjuvantes.

As múltiplas e distintas identidades constituem o sujeito à medida que ele se encontra em diferentes situações, agrupamentos sociais ou instituições. Isso quer dizer que as identidades podem ser provisórias (GOMES, 2005) e descartáveis, rejeitadas e abandonadas, assim como transitórias e contingentes. Construir uma identidade e pertencer a um grupo social distinto dos demais é perpassar pelo estigma, pelo preconceito e pelo etnocentrismo e esses elementos devem ser considerados pela escola.

De qualquer modo, a escola tem muito que contribuir com discussões relativas às diferenças, com a finalidade de fomentar e de valorizar as temáticas que envolvem alunos que se sentem excluídos no contexto educacional, já que a escola é campo forte das diferenças. A contribuição pedagógica do corpo docente bem preparado deve condizer com as leis e as políticas afirmativas em prol do educando, com respeito ao pluralismo de ideias, liberdade de aprender e consciência internalizada do que é diferente.

Quem já não ouviu na sua experiência de vida frases, piadinhas, apelidos, voltadas para as pessoas negras que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade? Ou à sexualidade fora do normal? (GOMES, 2005, p. 46).

No Brasil, as características físicas são formas de julgar os negros como “bons” ou “ruins”. Essas posturas racistas tentam denominar quem é “competente” e “incompetente”, “racional” ou “emotivo” (GOMES, 2005). De acordo com a autora, isso é lamentável, mas infelizmente ainda persiste no cotidiano de muitas escolas.

Muitas vezes, achamos que o diferente não é basicamente humano e, com base nisso, fazemos muitas discriminações, pois construímos aspectos de inferioridade, até mesmo da classe social e, a partir disso, utilizamos termos pejorativos, como retardado, aleijado, bastardo, periférico, velho, negro, cego, bicha, a fim de diminuir o outro, sem pensar na representação, no que significam semanticamente tais adjetivos depreciativos.

A responsabilidade da família, no mundo moderno, com o imediatismo contemporâneo tem sido transferida para a escola como forma de educar os jovens, entretanto as instituições escolares, mesmo possuindo um valor educativo relevante no movimento que valoriza as diferenças, não estão capacitadas para dialogar sobre preconceitos, violências e atitudes verbais que acontecem em seu espaço, tanto por parte de professores, como de alunos. Por isso, é necessário que haja um currículo e políticas públicas educacionais que se preocupem e respeitem as diferenças de raça, de etnia, de idade, de gênero e onde o “outro” também é um ser humano que têm objetivos, na vida profissional e acadêmica.

A partir dessas reflexões, entende-se que a educação no Brasil está voltada para uma educação monocultural, em que a diversidade não é dialogada, por meio da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade. Por isso, precisamos de um ensino multicultural, no qual haja interação entre as culturas distintas. Para isso, temos que considerar a Lei 10.639/03, juntamente com a Lei 11.645/08, as quais tornam obrigatório o ensino da História da África e dos negros brasileiros, além da história indígena em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, e de acordo com Munanga (2013), não existe nenhum país no mundo em que hoje a temática do multiculturalismo ou da diversidade não esteja em pauta nas discussões. Então porque o Brasil, que é um país que nasceu da diversidade, tem que negar sua própria identidade? Vale destacar que esse assunto é relevante para a construção da democracia, assunto que deve ser discutido nas escolas, pois não podemos negar nossas raízes, de onde viemos e para onde vamos. A identidade de um povo é a confirmação ou a exclusão do seu grupo social e isso ratifica o desafio da interculturalidade entre os povos.

Com o objetivo de compreender o que é educação intercultural, reportarmo-nos ao conceito de monoculturalismo e de multiculturalismo. Conforme Fleury (2000),

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (FLEURY, 2000, p. 48).

Dessa forma, a perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas em grupos que estão no mesmo contexto (FLEURY, 2000). No espaço educacional, lugar onde as crianças iniciam sua formação acadêmica e aprendem conteúdos e valores (ANDRADE; BARROS; PEREIRA, 2015), é relevante que o trabalho docente e de toda a equipe pedagógica escolar seja pautado em ações e em práticas que valorizem a diversidade em seus diversos aspectos, sejam eles culturais, étnicos, sociais, de gênero ou de pessoas com deficiência física. Pensando nesse raciocínio, é necessário construir políticas públicas sobre a diversidade cultural e incorporá-las ao nosso sistema educacional.

O sujeito não deve ser visto como uma identidade imutável que retrata os estereótipos sofridos por muitos, mas sim como indivíduo capaz e competente nas suas ações de ser humano. Para isso, é fundamental que existam currículos escolares adaptados e que sejam, de fato, cumpridos pelas unidades escolares. O papel do professor como mediador dessas mudanças é fundamental para o aprendizado dos jovens e essa relação deve ser pautada no respeito da diferença, da diversidade e no respeito ao próximo, compreendendo o princípio universal da sociedade na qual estamos inseridos.

3.2.1 Percurso introdutório sobre as Diretrizes Curriculares de Ensino (CFB, LDB, PCN, Diretrizes (2013) e BNCC (2017))

Nesta subseção, discutimos sobre os Documentos Oficiais, com a finalidade de compreender o que dizem as políticas públicas voltadas para diversidades e diferenças de identidades. O estudo está dirigido para práticas sociais educativas do ensino da língua materna nas séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, foram criadas e alteradas leis que objetivam ser de qualidades e, dessa forma promover a permanência da vida estudantil dos educandos.

A Constituição Federal do BRASIL (1998) consiste na representação do povo brasileiro e é destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar. Por essa linha de raciocínio, observamos como a discussão sobre a prática social vem sendo debatida ao longo dos tempos, representada pelas leis que vigoram no nosso país. O documento oficial faz menção aos direitos educacionais na educação básica, conforme Artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 135).

Além desse princípio norteador da educação, depois modificado por outras leis, enfatizamos que a educação tem a possibilidade de levar ao educando o incentivo ao progresso acadêmico e o desenvolvimento de suas habilidades, proporcionando, além disso, a participação na sociedade. Essa inserção leva o cidadão à autonomia de suas ideias e ao respeito às diferenças culturais, étnicas etc., indo ao encontro do Artigo 3.º da CFB, dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, parágrafo quarto: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998, p. 2).

Outras leis e decretos foram promulgados a fim de que haja obediência e redução da criminalidade das diferenças e intolerâncias. As leis n.º 7.716 e n.º 8.081¹², de 21/9/1990, dispõem sobre os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. A Lei n.º 11.340, de 7/8/2006, dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8.º do Art. 226 da Constituição.

Além dos artigos já mencionados anteriormente, temos ainda o Art. 5º da CFB que afirma,

¹² Leis do Racismo, de 5 de janeiro de 1989, que têm a finalidade de punir os crimes resultantes de raça ou de cor, sancionada pelo Presidente da República.

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1998, p. 03).

Percebemos, por meio desse artigo, que o homem não é diferente da mulher em quesitos que desmerecem o valor feminino, como igualdade de salários, funções a desempenhar, embora a sociedade atual limite o papel da mulher como mãe e esposa e, mais recentemente, como mulher que trabalha fora, porém deve continuar o trabalho doméstico quando chega em casa. Observamos também que as raças/etnias diferentes não devem ser julgadas como inferiores. No entanto, conforme Silva (2011), os negros continuam desvalorizados por causa da cor da pele, os indígenas ainda são vistos em comunhão com a natureza, como se todos os povos nativos vivessem na zona rural, apesar de o Brasil, como afirma o IBGE (2010), ter características indígenas bastante diversificadas. Sobre os indígenas, a CFB (1998), no Art. 231, assim se expressa:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 149).

Com a CFB, emergiu o reconhecimento dos menos favorecidos socialmente, dando maior visibilidade e direitos à educação; no entanto, a obrigatoriedade deve ser alicerçada em exercício pedagógico, no sentido de reconhecer a diversidade nas práticas cotidianas, porque é na escola, principalmente, que predomina a visão estereotipada das diferenças e das diversidades.

Mesmo após a carta magna e outras leis e decretos criados para distinguir os direitos do cidadão e suas peculiaridades, sabe-se que poucos são garantidos, pois o tratamento dado às pessoas consideradas marginalizadas historicamente não teve tantas mudanças, sendo, portanto, excluídos de uma sociedade que deveria ser inclusiva. Por isso, em 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394/1996), de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

A LDB divide a educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21) e tem o objetivo de vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social. Esse documento, norteador da educação brasileira, preconiza, no Art. 26, parágrafo 4.º, sobre a diversidade da cultura brasileira, quando normatiza: “O ensino da

História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 10).

No entanto, segundo Costa (2014), devido ao direcionamento apenas ao professor de História, excluía os demais professores de outras áreas a trabalhar sobre a temática em questão. Assim, a lei eximiu professores de outros componentes curriculares trabalharem as questões culturais do povo do Brasil, fazendo que a equipe pedagógica da escola apenas levasse “em conta” o ensino das diferentes culturas brasileiras, dentre elas, dos povos indígenas, africanos e europeus.

Mais adiante, foi modificada a LDB, no seu Artigo 26A e 79B, com as seguintes alterações:

Art. 1.º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003, p. 01).

A referida Lei foi modificada, tornando-se obrigatório o ensino de História e Cultura e não facultada, como foi entendida anteriormente no termo “em conta”. A partir disso, essa lei passa a ser considerada um marco histórico, nas relações étnico-raciais em nosso país. Representa, ao mesmo tempo, a chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a atualização da qualidade social da educação brasileira.

Essa Lei foi considerada uma conquista para o movimento negro e marcou o começo de uma nova luta, pois, em 2003, quase não existiam professores capacitados para ensinar o novo conteúdo e também não existiam cursos superiores ou especializações em História da África. Posteriormente, a Lei 11.645/08 sofreu um acréscimo com a inclusão da obrigatoriedade também da educação indígena em todo sistema de ensino (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

A necessidade de implementação dessas leis deu-se devido à falsa ideia de existência de países monoculturais contestada pelas correntes migratórias trazidas pelos ditos países de

Terceiro Mundo: África, Ásia, América do Sul e Oriente Médio, que se juntaram a outras culturas, desenvolveram novas diásporas e lutaram pelo reconhecimento público de suas identidades, de suas religiões e visões de mundo (MUNANGA, 2013).

Esses comportamentos causam preconceitos e problemas de convivência e, a partir disso, a importância de discutir, construir e buscar romper com barreiras, criar políticas públicas sobre culturas e questões étnico-raciais, para evitar conflitos e buscar um diálogo intercultural. No entanto, mesmo com a implementação da Lei n.º 10.639/03, alterada pela Lei n.º 11.645/08, depois da Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases na Educação nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornando-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ainda temos muito o que conquistar, pois a realidade das unidades escolares brasileiras está arraigada de preconceito social e étnico-racial, tanto por parte da comunidade escolar como pelos colegas brancos. Um exemplo disso são os alunos negros que, na escola, sentam nas cadeiras do fundo, são mais indisciplinados e não têm interesse em aprender. Além disso, os pais vão pouco às reuniões pedagógicas e os professores usam esse fato para disseminar o preconceito e, na maioria das vezes, esse aluno é reprovado, perdendo o interesse pelo estudo, desistindo de ir à escola e, em muitos casos, entrando na marginalização.

A LDB também promove a educação de pessoas idosas, destinando a prática social aos considerados de terceira idade. O artigo seguinte enfatiza que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 13).

Por essa perspectiva, observamos a necessidade de políticas educacionais voltadas para a educação ao longo da vida, estabelecendo a garantia dos direitos à educação, dando visibilidade aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dessa forma, são necessárias políticas educacionais que reconheçam as peculiaridades a respeito da idade, no processo educativo. Morin (2000) e Moraes (1997) defendem que a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Em linhas

gerais, o contexto educacional vigente é apresentado como construção do conhecimento e assim deve romper com paradigmas tradicionais em que o educando é tratado, no processo de ensino e aprendizagem, de forma insignificante.

Essas leis são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições. Sabe-se que a obrigação não significa efetivação e implementação, pois há problemas como formação de professor (inicial e continuada), material didático disponível, estrutura física das unidades escolares, tanto pública como privada que dificultam o trabalho pedagógico como um todo. Por isso, é preciso que não deixemos de lutar e de buscar os nossos direitos, não somente por interesse individual, mas lutar por valores, que possuem diferentes significados para os grupos distintos que se encontram envolvidos em reconhecimento do seu povo, de sua cultura.

O MEC, por meio da Secretaria Nacional da Educação, em 1998, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais de terceiro e quarto ciclos (de 5.^a a 8.^a série), divididos por série, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento das pessoas no novo milênio e de construir uma nova escola direcionada para a formação de cidadãos. Esse documento foi instituído após a LDB defender os princípios da educação brasileira, a igualdade de direitos e o pluralismo de ideias, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No direcionamento para o professor, os PCNs, de um lado, enfatizam a importância do respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, consideram a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998). Por isso, para que ocorram discussões sobre diferenças, é necessário criar, nas escolas, condições que permitam aos jovens terem acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos para o exercício da cidadania.

Entendemos por essas condições o desenvolvimento das unidades escolares como um todo, onde tenhamos estruturas e condições de trabalhos adequados, equipe pedagógica em diálogo com a sociedade (pais, alunos, professores), pesquisas com as diferentes áreas de conhecimento, gerando assim a interdisciplinaridade e a complexidade, discutidas por Morin (2000), que tecem os conhecimentos no todo, excluindo as partes fragmentadas.

Nos PCNs (1998), ainda são discutidos os Temas Transversais. Especificamente na parte de Pluralidade Cultural, trata da problemática da transversalidade das áreas definidas, estando as adversidades sociais integradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa temática, no entanto, não significa novas áreas, mas um conjunto de temáticas que devem ser

estudadas na escola, em todos os componentes curriculares, de maneira inter e transdisciplinar, a saber: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Diante desse contexto, é preciso evidenciar que, para

viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados. Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação (BRASIL, 1998, p. 68-69).

Essa superação é a luta constante de militantes e de movimentos que defendem uma sociedade igualitária, porém ainda é uma batalha a ser contemplada nas escolas brasileiras. Embora a importância do assunto esteja sendo cada vez mais debatida, sabemos que a luta continua, já que algumas unidades de ensino não promovem debates sobre os Temas Transversais ou mesmo mudam o foco do conteúdo para amenizar a polêmica que alguns assuntos geram. O compromisso com a construção da cidadania e o respeito são primordiais na prática educacional, devendo-se considerar os direitos humanos de cada aluno. Nesse processo de interação do sujeito,

a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior de cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 69).

A fim de que os objetivos apresentados pelos PCNs sejam realmente efetivados, é imprescindível que essas adequações façam parte do currículo não somente no plano coletivo (escola), mas no individual (sala de aula), onde há interação professor-aluno mais efetiva.

Para isso, é preciso que haja respeito mútuo e busca de conhecimentos culturais, sociais e históricos de cada aluno.

Vale destacar também que a identidade e a diversidade de cada aluno não devem ser julgadas pela diferença, tanto fora como dentro da sala de aula, onde estão envolvidos os sujeitos da comunidade escolar direta ou indiretamente. Nesse caso, é primordial que todos estejam envolvidos, alunos, pais, professores com objetivo de diminuir as diferenças e as desigualdades sociais. Sendo assim, para discutir sobre identidade, alteridade, diferença, no âmbito brasileiro, é necessário que se fale em raça, cor, etnia, religião, estereótipo, estigma. Enfim, falar em identidade e diferenças é dialogar com questões interseccionais de gênero, de sexualidade, de classe social, de educação, de diversidades culturais e étnico-raciais.

Em 2000, foi implementado pelo MEC os PCNs para o Ensino Médio dividido por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Assim como nas fases do Ensino Fundamental, os princípios foram definidos na LDB, em conjunto com educadores do Brasil (BRASIL, 2000), compartimentando o ensino descontextualizado e buscando novos significados de conhecimento escolar, diante da contextualização e mediante a interdisciplinaridade.

Já em 2002, devido a reclamações de educadores, alegando ter muitas teorias e pouca prática, houve a reformulação dos PCNs do Ensino Médio com os PCNs+, incluindo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM sobre o projeto pedagógico escolar e o apoio ao professor no trabalho das disciplinas e a inserção de textos que trazem elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

Em 2006, foram aperfeiçoados os PCNs do Ensino Médio com as OCNEM e distribuição por área do conhecimento, Volume 1 - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas de Educação Física de Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira; Volume 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que abrangem as disciplinas de Biologia, Física, Matemática, Química; Volume 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias, com as disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia.

O marco principal dessa organização é baseado na LDB (Lei 9394/1996) e diz respeito ao aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do

trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado¹³. Outro fator da organização curricular são os componentes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno¹⁴.

Essa possibilidade foi um grande avanço para a educação, já que consiste em trabalhar a realidade de cada região do aluno. Assim sendo, deixa de trabalhar os conteúdos como se o Brasil fosse singular, em aspectos sociais, políticos, culturais, geográficos e, como necessário, pensar a escola como local coletivo, onde cada uma tem suas peculiaridades e particulares. Essas afirmativas estão reunidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação – DCNE, documento que viabiliza o direito assegurado na educação, respeitando a CFB (1998).

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 06).

Esse documento abrange todas as categorias de ensino que, inicialmente, foram discutidas pela LDB. Quesitos desde a Educação Infantil, passando por Educação do Campo, Quilombola, Educação indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Essa situação reflete um processo histórico pelo qual vem passando a educação brasileira. As escolas não debatem assuntos considerados polêmicos e preconceituosos para não assumirem atos discriminatórios vistos pela sociedade. Seria mais conveniente viver em harmonia com o outro e mascarar a realidade que acontece nas instituições escolares. Todavia, conforme cita Silva (2000, 2009), as diferenças de identidades estão explícitas na sociedade, é como vemos o “outro” e não enxergamos o “eu”. Ou melhor, o eu é considerado melhor,

¹³ Essa parte refere-se ao Art. 35, parágrafos II e III da LDB, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos.

¹⁴ As orientações acima estão baseadas no Art. 26 da LBD. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 09).

enquanto o outro, o negro, o idoso, o deficiente, o homossexual é o inferior, porque não nos vemos na realidade do outro.

As DCNE reconhecem as diferenças que há em culturas diversas, as condições sociais, políticas que as comunidades inferiorizadas enfrentam, o currículo escolar que deve ser trabalhado em cada realidade. Cita, por exemplo, os direitos humanos que são deixados de lados, até mesmo pelos livros didáticos que excluem os negros, os idosos, os indígenas e não discutem os aspectos sociais dessas classes, suas histórias, enfim, não mostram a realidade a qual enfrentam.

A segunda fase do ensino fundamental faz parte da educação básica e refere-se a uma parte do processo educativo dos jovens na adolescência. É uma conquista associada aos direitos civis e ao exercício da cidadania, em que o educando se prepara para ingressar no Ensino Médio com aprofundamentos de conteúdos nos componentes curriculares. Essa fase de articulação entre Educação Infantil e Ensino Médio diz respeito às diferentes etapas da educação pelas quais o educando passa, porém com obstáculos, pois os conhecimentos não são sistematizados por muitos dos profissionais, fazendo que vários discentes não consigam acompanhar o ritmo estudantil e desenvolver seus direitos garantidos em lei.

Pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural (BRASIL, 2013, p. 107).

Observamos diante dessas afirmativas que, embora os Documentos Oficiais defendam uma educação com respeito à igualdade das diferenças e “ideal” para o desempenho do educando, isso parece uma ideologia para as escolas, já que as diferenças são latentes no ambiente escolar. Além disso, a educação não começa na escola; ela continua na escola e a família tem papel fundamental no desenvolvimento do jovem. Os pais precisam acompanhar os filhos com as atividades propostas na escola; caso isso não ocorra, o estudante não se sentirá motivado a lutar pelos seus direitos, independentemente de sua classe social, de sua identidade.

Os jovens têm direitos e são criadores de novos direitos, à medida que ocupam seus espaços para se comunicarem, cumprirem seus deveres, discordarem de opiniões, lutarem pela sua diferença e não enxergarem isso como empecilho que os coloque em categoria menor. Não é a cor, a raça, a orientação sexual, a classe social, a idade que devem deixá-los excluídos, pois assim como os demais grupos valorizados socialmente, eles também têm direitos e deveres de participação na vida pública.

Nos Documentos Oficiais estudados, nota-se que há uma busca pelo direito à democracia, às leis, à interação e, como consequência disso, busca-se a exclusão das formas de subordinação do ser humano que vive às margens dos preconceitos. No entanto, precisamos tirar da teoria esse tema e combater as formas de intersecções estereotipadas e legitimadas nas unidades escolares em que estamos inseridos. As formas de opressão diminuem a capacidade de o aluno aprender. Como cita Piscitelli (2008), não se trata apenas da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença em sentido amplo para dar acolhimento às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. Enfim, a diferença daquilo que eu não sou desde que respeite o outro. É preciso enfrentar o preconceito que existe nas diferenças que estão presentes nas unidades escolares. Para isso e para definir o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais, foi homologada a BNCC do ensino fundamental em 2017.

A BNCC é um documento de caráter normativo que objetiva estabelecer a aprendizagem principal que os alunos devem desenvolver em toda educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁵. O planejamento da BNCC vem sendo discutido há muito tempo e, com isso, o Brasil inicia uma nova era na educação, que induz a concepção do conhecimento curricular conforme a realidade local, social e individual dos alunos das unidades escolares. Em outras palavras, deve-se considerar a realidade de cada aluno com as características culturais. Podemos citar o exemplo das raças/etnias, dos povos indígenas, dos idosos com a educação de jovens e adultos e dos direitos das mulheres que lutam pela igualdade, perante os homens.

¹⁵ Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2017, p. 05).

A BNCC assume a perspectiva interacionista de linguagem enquanto prática social, já que a língua funciona como forma de ação na vida sociocultural dos adolescentes que estudam o ensino fundamental, período com maior duração, dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade. Nessa fase, o aluno passa por várias mudanças físicas, psicológicas, afetivas, sociais, o que necessita de uma adaptação do currículo voltado para os interesses da juventude. Nesse sentido, a BNCC (2017) dialoga com os PCNs (1998) quando se considera o fato de os jovens desenvolverem um tipo de comportamento e um conjunto de valores como forma de identidade. Muitos, nessa fase da vida usam gírias e possuem suas “tribos” como forma de sentirem-se diferentes, mas também ficam autônomos, corrente defendida por Freire (2002), o qual assevera que a pedagogia deve ser fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando.

Pautando-se no pensamento de Freire (2002), a escola deve conhecer as curiosidades, as experiências vividas no meio social dos educandos, deve colocar o ensino democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que o aluno é um ser inacabado, em aprendizado constante. Por isso, deve-se dar a oportunidade de questionar suas curiosidades, durante o período de atividade escolar, sempre guiado pelo respeito à diferença, à diversidade e à equidade.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 14).

Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que, desde a CF (1998), tem sido discutido sobre os direitos de todos, todavia, trinta anos após, ainda há teorias que não são realizadas na prática docente nas escolas. O preconceito para com o negro acontece quando o aluno é excluído e o professor não pergunta sobre sua realidade familiar e social. Muitas vezes, os docentes reclamam da baixa qualidade, mas não procuram compreender o que o discente enfrenta no dia a dia. Essas formas de exclusão são veementes nas escolas públicas do Brasil.

Outro fator que é considerado problema nas escolas e que muitos educadores discordam é a falta de tempo para planejamento de aulas diferenciadas. Acreditamos que não precisam ser todas as aulas diferentes, entretanto deve-se planejar com foco na equidade, nas diferenças e, dessa forma, reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 15-16).

A forma interdisciplinar é outra forma de dialogar com outras disciplinas, contextualizar os conteúdos curriculares com colegas de profissão, são formas de dialogar e compartilhar conhecimentos porque ensinar não é transferir conhecimento, é respeitar a autonomia e a identidade do educando. Educar é também respeitar as diferenças sem discriminação, pois esta é imoral, nega radicalmente a democracia e fere a dignidade do ser humano. Qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada (FREIRE, 2002). A BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento.

Essas afirmativas condizem com os documentos oficiais, sendo a humildade, o respeito com o educando, a ética características de um bom educador. Não é aconselhável tentar ser o detentor da verdade e exemplo de autoritarismo, julgar-se o melhor da escola e julgar os outros como incompetentes, como acontece com alguns profissionais. Agindo assim, não teremos uma educação com paradigmas reflexivos e autônomos. Teremos, sim, uma educação estagnada no tempo, tradicional e passiva, em que a ideologia, como instrumento de dominação, é o elemento que mascara a realidade dos menos favorecidos econômica, social e politicamente.

Trabalhar com imagens multimodais, textos midiáticos são outras propostas pedagógicas da BNCC (2017). Esses gêneros, no ensino de Língua Portuguesa, são de suma relevância para se contextualizar as diversas linguagens que circulam nos ambientes eminentemente digitais. As imagens transmitem a realidade tanto quanto o texto verbal, além de ser uma atividade atrativa e presente no cotidiano dos alunos mediante as diversas redes sociais, visando garantir a construção de conhecimentos novos, com amplitude e desenvolvimento da disciplinaridade, característica proposta pela escola. Os textos multimodais promovem a veiculação das imagens que disseminam inúmeras informações, cabendo à escola, sobretudo nos componentes curriculares da área do conhecimento de

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a sistematização dessas informações em conhecimentos úteis para a (con)vivência nos meios socioculturais.

Tais recursos, já existentes nos livros didáticos, são possibilidades a mais que o professor possui e com os quais pode trabalhar em temáticas diversas, dentre elas, a intersecção de preconceitos existentes na sociedade, com ênfase na pluralidade cultural e nas diversidades identitárias.

Assim, os conhecimentos de diferenças de identidades devem ser debatidos na escola, articulados com a educação e com o currículo de forma interdisciplinar, pois, se todos os educadores da escola proporcionarem a aprendizagem de assuntos polêmicos que a sociedade rejeita, o aluno não os verá como tabu e, com o prosseguimento, discutirá sem estereótipos. Os estigmas das diferenças acontecem principalmente porque, em muitas famílias, é imposta a ideologia do branco, do jovem, do heterossexual como forma padrão da sociedade. Por isso, é preciso a crescente necessidade de promover a qualidade na educação brasileira, na busca de um ensino que seja dinâmico e voltado para a necessidade de todos os indivíduos atuantes na sociedade.

3.3 O PNLD COMO FONTE DE PESQUISA

Para muitos estudantes, pesquisadores e educadores, a educação é uma forma de transformação do país. Assim, o Brasil, historicamente, ajustou as desigualdades educacionais, no que diz respeito ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. Todavia o que se vê são escolas com problemas físicos, pedagógicos que não encaram a realidade dos jovens educandos, perpetuando, dessa forma, as grandes desigualdades sociais pelo sistema educacional brasileiro entre os grupos de estudantes definidos por raça/cor, sexo, idade, nível socioeconômico de suas famílias.

Essa situação decorre do interesse capitalista e de poder que ainda domina a educação no Brasil, englobando o Estado e a sociedade e, com isso, as políticas determinam a organização da comunidade, dividindo as classes por meio da disseminação das ideologias que asseguram apenas a transmissão de ideias consideradas imutáveis. Essas concepções estão inseridas principalmente nos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático, que se personificam como parte da política de poder.

O PNLD tem o objetivo de avaliar e de distribuir as obras didático-pedagógicas e literárias às escolas públicas brasileiras, de forma gratuita e que alcance todos os estudantes

das redes municipais, estaduais e federais, além das instituições infantis comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público¹⁶. Como citado anteriormente, o MEC, além das obras didáticas impressas, a partir de 2014, passa a distribuir conteúdo multimídia para complementar os livros. Esse material multimídia também está disponível no portal do professor, a fim de que professores e alunos tenham acesso às novas tecnologias e, dessa forma, aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem.

O Estado, porém, que domina a Educação, é o principal agente na produção da indústria livreira, pois o LD envolve uma complexa logística, desde o processo de avaliação, produção e distribuição, sendo, portanto, etapas de altos investimentos estatais, o que nos faz imaginar que o grande interesse não é o conteúdo que existe no livro para o aprendizado dos alunos, mas o lucro financeiro que as editoras têm.

De acordo com Almeida (2013), a comercialização do LD envolve vários agentes, dentre eles, agentes do executivo e do legislativo (políticos, governantes, equipe); agentes privados (Editoras, Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL, Associação Brasileira de Editores de Livros – ABRELIVROS); agentes públicos (escolas, professores, alunos, pais, técnicos e outros agentes (movimentos sociais)). É importante ressaltar, conforme Almeida (2013), que essa não é uma divisão fixa e homogênea, porém serve para melhor compreensão da estrutura e dos agentes que participam da política nacional do livro didático.

A partir disso, observa-se que a comercialização do LD é cercada de vários componentes e da interferência de sugestões diferenciadas. A pressão de vários agentes, especialmente os privados, que executam o “marketing”, exclui os critérios estabelecidos pelos Guias e Editais (agentes públicos) e omite as discussões sobre as diferenças de identidades e de diversidades existentes nas escolas, colocando, assim, o poder nas mãos dos agentes privados que detêm o capital financeiro e retirando das unidades escolares a possibilidade de proporcionar o trabalho onde o aluno questiona sobre sua própria cultura e identidade.

3.3.1 História recente do Livro Didático

¹⁶ O objetivo do MEC é atingir todas as esferas municipais, estaduais e federais do Brasil e assim chegar a todos os níveis sociais. Maiores informações no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acessado em 11/03/2018.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), no componente de Língua Portuguesa, um dos principais objetivos é ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Um dos instrumentos que auxilia nessa tarefa é o livro didático, o qual, no Brasil, é distribuído aos alunos de escolas públicas gratuitamente pelo PNLD. Trata-se do principal recurso de letramento que o professor utiliza nas aulas diárias, tornando-se um suporte fundamental ao encaminhar as atividades de ensino e aprendizagem, como auxílio disponível para professores e alunos.

Em uma concepção discursiva, de acordo com Bakhtin (2000), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 279). Nesse caso, o livro é um ato de fala impresso e o discurso dialoga com repertórios orais e escritos, ao entender a equidade de direitos à educação que se refere à contemplação, às necessidades e às características dos estudantes de contextos sociais e culturais diversos, com diferentes capacidades e interesses. Dessa forma, o livro didático estabelece um dialogismo entre os documentos oficiais (DCN, 2013; BNCC, 2017) e os fundamentos do programa (PNLD), especificamente o Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental que tem como finalidade um tratamento metodológico maior que compreende leitura, produção de textos, linguagem oral, conhecimentos linguísticos e padrões gramaticais aplicados ao discurso (RANGEL, 2005).

Rangel (2005) cita ainda outros aspectos que envolvem o Livro Didático de Língua Portuguesa, como variedade de gêneros, tipos, contextos sociais, presença de dialetos, de registros linguísticos diversificados, de textos literários, de textos complementares para atividades de leitura, sendo assim uma variedade de discursos que fazem parte do cotidiano de professor e aluno nas aulas de língua materna. A partir disso, observa-se a importância do LD no ensino da Língua Portuguesa, principalmente por ser o recurso mais utilizado pelo docente.

Sabe-se que, em pleno regime militar, década de 70, foi criada uma nova Lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71). Essa década é considerada, na área da educação, a “década dos modelos”. A LDB, na concepção da linguagem, previa um aluno capaz de aprender um novo conceito ou saber por meio de repetições, de prática de exercícios que o levasse às respostas seguindo o modelo. Com isso, o LD seria um grande aliado para auxiliar o professor, já que vinha com atividades elaboradas e com respostas no livro do

professor. Essa relação professor-livro, até então, era considerada a parte mais importante do aprendizado com o LD.

No entanto, esse conceito de aprendizado não fluiu adiante, visto que isso levou os professores ao estado de adaptação e de dependência, pois os profissionais não buscavam outros recursos, a fim de melhorar a qualidade das aulas e essa satisfação com o LD fez que o professor não contestasse o novo recurso, aceitando-o e, assim, não avaliava se o mesmo era eficaz para o ensino, principalmente no que se refere à interpretação textual e à leitura, já que as aulas vinham preparadas (ZANINI, 1999).

Na década de 80, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo as seguintes alterações: indicação do livro didático e escolha pelos professores; reutilização do livro; extensão da oferta aos alunos de 1.^a e 2.^a série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

O PNLD é uma ação do MEC e avalia coleções de livros que poderão ser escolhidos pelos professores nas escolas, de acordo com critérios previamente estabelecidos no Guia de Livro Didático (GLD). Esse programa se caracteriza como o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. “Essas relações sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Ministério da Educação” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 26). Com isso, houve um marco significativo na história recente, por meio do Decreto-Lei n.º 91.542, de 1958, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD.

Uma delas é a adoção de livros reutilizáveis, escolha do livro pelo conjunto de professores, distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. A partir desses elementos, o desenvolvimento do Programa esteve ligado a dois problemas centrais: a *qualidade* dos livros e as *condições políticas e operacionais* que envolvem processos na escolha, na aquisição e na distribuição desses livros (ROJO; BATISTA, 2003).

Todo esse processo foi lento, devido às novas exigências de reformulação do PNLD, que levou em consideração, em especial, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dos aspectos históricos a seguir, evidenciam-se os acontecimentos ao longo desse período.

Entre 1993 e 1994, são definidos alguns critérios para avaliar livros didáticos a partir da publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” do

MEC/FAE/UNESCO. A partir de 1996, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, o MEC passou a desenvolver um conjunto de medidas para avaliar o livro didático com os setores envolvidos na produção e no consumo, principalmente no que se refere a suas características, funções e qualidades (ROJO; BATISTA, 2003). Em 1996, é também publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1.^a a 4.^a série. De acordo com o FNDE (2012), “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”.

Vale ressaltar que, desde meados da década de 1960, de acordo com Rojo e Batista (2003), estudos e investigações vinham “denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas”. Tais problemas a respeito do caráter ideológico e discriminatório levaram à perda de interesse de utilização do LD pelos professores e alunos.

De acordo com os autores citados acima, em 1997, o MEC deu prosseguimento à avaliação dos livros didáticos propostos pelas editoras e, em 1998, 1999, seguiram-se as avaliações dos LD, a fim de melhorar a qualidade do ensino também nas séries finais do Ensino Fundamental (de 5.^a a 8.^a séries). Essas modificações, com exigências sociais impostas pelos documentos oficiais (LDB, CNE e PCN), com o decorrer do tempo, buscaram aperfeiçoar não só as editoras, no que se refere à qualidade, como também as mudanças no contexto pedagógico de ensino nas escolas brasileiras (ROJO; BATISTA, 2003).

Sabemos que somente a partir do início dos anos 1990 foram dados os primeiros passos sobre a melhoria do LD pelo MEC. Nessa tentativa de promover a qualidade do livro, em 1993, por meio do *Plano Decenal de Educação para Todos*, houve a preocupação de capacitar os professores para a escolha do LD e acreditamos que essa capacitação, também, resulte na qualidade dos livros escolhidos e adotados pela escola. No campo da avaliação de livros (ROJO; BATISTA, 2003), o Ministério formou comissões por área de conhecimento, a fim de estabelecer critérios comuns de análises com editores e autores. Alguns desses critérios foram os seguintes:

Não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (ROJO; BATISTA, 2003, p. 30).

Ao longo de sua história, o LD passou por várias mudanças significativas. Depois de revisões, de algumas alterações e da eliminação de livros excluídos e não recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, além da criação do Guia do Livro Didático, os LD mostraram qualidade suficiente para serem utilizados pelos professores.

Sobre a questão das condições políticas e operacionais, percebemos que o PNLD, juntamente com o MEC, vem-se organizando, mas com dificuldades devido às oscilações políticas e econômicas brasileira, além das decisões políticas de governos diferentes. Com essas questões, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – FNDE desenvolveu ações para adquirir Livros Didáticos em parceria com a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) e com o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), o que gerou impactos positivos. Resumindo, com as novas exigências do PNLD, houve aumento na participação das editoras, porém sabemos que o contexto educacional contemporâneo “busca superação dos limites pedagógicos próprios de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 42). Essas exigências são apresentadas, principalmente, com a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ainda sobre as novas exigências sociais, os autores afirmam que

Encontram-se representadas, em especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental emanadas do Conselho nacional de Educação (CNE). Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC, embora sem o caráter de obrigatoriedade que marca o atendimento à LDB e às Diretrizes do CNE (...), sendo de âmbito nacional, pressupõem adequações às realidades locais (ROJO; BATISTA, 2003, p. 42).

No tocante a essas leis, observamos que buscam promover mudanças na prática de ensino e aprendizagem no trabalho escolar, na melhoria do LD, à medida que contribuem com transformações no ensino de Língua Portuguesa, principalmente após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), a qual promove a formação básica do cidadão (Art. 32), o desenvolvimento da capacidade de aprender, visando à aquisição de conhecimento e habilidades e à formação de valores e atitudes (Art. 32, Inciso III), adição de orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais que propõem novas metas para o Ensino Fundamental.

Assim, para que o LD se efetive nas escolas e faça parte da construção da cidadania, por meio do domínio do conhecimento e da reflexão, é necessário que seja uma ferramenta de

aprendizagem do aluno, instrumento esse que amplie a compreensão da realidade e formule possíveis soluções para os problemas atuais (ROJO; BATISTA, 2003). Isso significa pôr o livro didático como subsídio da escola, à disposição da proposta pedagógica, a fim de construir a identidade na unidade de ensino. Dessa forma, julgamos importante tratar do *corpus* de nossa pesquisa, a análise do Livro Didático de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

4 – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRECONCEITO, INTERSECÇÕES E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS REFLEXIVOS

A interseccionalidade trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas (AMNB, 2010, p. 3).

As atividades propostas no LD possuem sentidos e têm estreita relação com suas produtoras, se considerarmos o processo de seleção feita pelo PNLD. Afirmamos isso porque cada coleção, com seus respectivos autores, tem seu valor. No entanto, sabemos também que nem toda coleção do LD atinge o esperado de um(a) professor(a), pois os fatores são inúmeros, dentre eles a ausência de temáticas que abrangem aspectos socioculturais de parte do Brasil, como teoricamente visto neste trabalho. Baseado nesse contexto, analisaremos os livros didáticos do sexto ao nono ano, a fim de compreendermos melhor o que tem sido discutido neles sobre a temática em questão: Interseccionalidades no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Neste capítulo, serão analisados os textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa. Para isso, utilizamos a teoria de Foucault (1993, 1996), que apresenta os discursos que funcionam como verdade, porém depende do contexto em que as palavras são produzidas pelo sujeito; Rajagopalan (2003), que discorre a respeito da alteridade que envolve questões de linguagem e xenofobia mediante a identificação do estranho; Rocha (1988) que aborda sobre as diferenças entre o “eu” e o “outro”, ocasionando o etnocentrismo e Silva (2009), discutindo as diferenças de identidades.

4.1 ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BNCC, 2017, p. 58).

Trabalhar com textos multimodais é uma das premissas marcantes da BNCC (2017), como prática social condizente com a realidade do aluno. Esses recursos foram sugeridos desde os PCNs (1998), DCN (2013), porém nem sempre isso acontece na prática pedagógica da aula. Acreditamos que a ausência dessa modalidade, muitas vezes, ocorre por causa da quantidade de alunos em uma sala de aula e pela falta de um laboratório específico, o que dificulta o manejo de recursos tecnológicos na escola.

Este fator é relacionado com a operacionalização de nossas escolas ainda com um aparato digital frágil, embora possua uma quantidade expressiva de ferramentas tecnológicas, presente nas unidades escolares e nas variadas esferas de atividade humana. Assim sendo, mesmo com a proposta dos livros didáticos contemplarem o trabalho com variedade textual, que explora a multimodalidade presente nos gêneros textuais, ainda é pouca a exploração desses materiais.

A escola, porém, deve estar preparada, com políticas públicas e formação continuada voltada para equipe pedagógica da instituição escolar ou mesmo parcerias com a formação inicial docente promovida pelos cursos de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior, a fim de discutir as tendências atuais do ensino, envolvendo os multiletramentos, pois a cultura da imagem está inserida nos costumes da nova geração de alunos e de toda a unidade escolar, especialmente com o uso dos celulares. As informações disseminam-se rapidamente e, com elas, as ilustrações estão sempre juntas. Por isso, é fundamental que a instituição escolar estimule a reflexão e a análise aprofundada no desenvolvimento do universo digital, como forma de funcionamento da linguagem, a fim de desvendar possibilidades de comunicação. Ao fazer isso, é importante que escola promova a interação entre as tecnologias analógicas, do LD, e digitais disponível nas redes virtuais, diversificando os conteúdos e suas abordagens nos componentes curriculares.

Em decorrência disso, destacaremos, no nosso trabalho, as atividades do LD relacionadas às imagens, que contêm formas de preconceitos que se interseccionam, em relação às diferenças de identidades e às diversidades. Para tanto, usamos as teorias de Albernaz e Longhi (2009), discutindo relações igualitárias entre homens e mulheres; BNCC (2017) que enfatiza o ensino como prática social do estudante e interdisciplinaridade; LDB (1996), voltada para educação que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando; Yousafzai (2013), que discute sobre a busca dos direitos das mulheres, a fim de ter uma educação; Munanga (2013), que defende construção das políticas sobre diversidade cultural e/ou étnico-raciais; Moita Lopes (2002) que afirma que as identidades sociais são construídas,

por meio de nossas práticas sociais com o outro; Silva (2011) refletindo a respeito da prática de preconceitos e de discriminação sofridos pelos negros e outros.

4.1.1 A intersecção na análise dos dados- diferenças de cor nas capas no LD e o caso da menina Malala

Antes de adentrarmos as análises dos conteúdos dos livros, observamos que, na capa de alguns deles, conforme o quadro 03 a seguir, desde sua fase inicial aos dias atuais, aparece imagens de pessoas e, quando isso ocorre, a maioria das ilustrações existentes é de pessoas de cor branca; apenas uma apresenta uma criança negra, antecedida de uma garota branca com traços orientais. Essa edição é do ano de 2012, período em que já haviam sido implementadas as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Indígena-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e particulares, alterando a LDB 9.393/96, o que resultou das ações legitimadas promovidas, em sua grande parte, pelos movimentos negros que lutam pelo reconhecimento de seus direitos no que se refere à promoção de políticas que garantem a igualdade racial.



Quadro 03 – Características da raça (cor) nas capas dos livros didáticos *Português: Linguagens*.
Fonte: Elaboração da autora.

No livro do 6.º ano, há um espaço que discute as diferenças entre as pessoas. A Unidade 3, cuja abertura é *Descobrimo quem sou eu*, inicia-se com o texto poético *Quem eu sou?*, de Pedro Bandeira. Nesse texto, fica explícita a interrogação do eu lírico sobre sua verdadeira identidade que parece não ser definida, pois ainda está em fase de transformação devido à idade. Na parte superior do texto, há a imagem de uma menina na janela, de costas para o leitor, demonstrando, assim, uma preocupação com o futuro:

Eu às vezes não entendo!/ As pessoas têm jeito/ De falar de todo mundo/que não deve ser direito./ Aí fico pensando/ que isso não está bem/ As pessoas são quem são,/ Ou são o que eles têm?/ Eu queria que comigo/Fosse tudo diferente/ Se alguém pensasse em mim,/ Soubesse que sou gente. Falasse do que eu penso,/ Lembrasse do que eu falo,/ Pensasse no eu faço/ Soubesse porque me calo! Porque eu não sou o que visto./ Eu sou do jeito que estou!/Não sou também o que eu tenho./ Eu sou mesmo quem eu sou! (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 138).

Mediante esse excerto, depreendemos que os autores se baseiam na premissa dos estudos culturais de que a identidade não é estática e sim dinâmica. Há uma indefinição do eu lírico na perspectiva de ser aceito como é realmente. O ser humano percebe sua diferença a partir do contato com o outro, quando acontece a necessidade de aproximação. “O que somos, nossas identidades sociais são construídas, portanto, por meio de nossas práticas sociais com o outro” (MOITA LOPES, 2002 p. 32), pois o discurso é uma forma de ação no mundo, contexto que a voz do poema acima confirma no seguinte fragmento: “Eu queria que comigo/ Fosse tudo diferente”. Essa “igualdade” entendida no poema imagina o respeito à diferença das pessoas que, muitas vezes, é criticada e não aceita.

Dando continuidade à Unidade 03, no Capítulo 02, temos a jovem Paquistanesa Malala que ficou conhecida mundialmente por pensar diferente. A descoberta dessa jovem se deu por ela escrever um blog sob um pseudônimo para a BBC de Londres, detalhando como era a vida sob o regime Talibã, sobre as tentativas da organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Sobre a menina paquistanesa, na seção *A língua em foco*, no tópico Texto, Discurso, Gêneros do Discurso, na página 60, da Unidade 01, também há um pequeno espaço referindo-se a ela, no entanto, o assunto é retomado com maior destaque na Unidade 03.

Malala sofreu um atentado, com um tiro na cabeça, no Afeganistão, na cidade de Swat, quando voltava da escola em 09 de outubro de 2012, sob a alegação de praticar a cultura ocidental, em que as mulheres buscam seus direitos aos estudos, em prol da educação e contra os fundamentos religiosos. Atualmente, Malala luta por igualdade dos fundamentos religiosos, além de erguer voz em nome de milhões de meninas ao redor do mundo às quais é

negado o direito de ir à escola. Jurada de morte, Malala vive hoje na Birmingham, Inglaterra. O acontecimento deixou o mundo perplexo e assim a região foi invadida por tropas britânicas, que a resgataram e, desde então, vive exilada no Reino Unido (YOUSAFZAI, 2013).



Figura 01 – Malala recebendo o prêmio Nobel da Paz aos 17 anos.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 155).

Nessas duas unidades, concomitantemente, observam-se as diferenças cultural, social, étnico-racial, histórica e política do Paquistão de Malala e do ser humano. A menina paquistanesa tem características físicas da mistura de raças, já que, há quase cem anos, em 1947, os britânicos dividiram a Índia em dois países: Paquistão e Índia. A parte da Índia britânica que possuía mais muçulmanos tornou-se o Paquistão. A parte com mais hindus permaneceu como Índia¹⁷.

No primeiro caso (p. 60) em que o LD cita a menina Malala, a atividade é constituída apenas sobre o gênero “discurso” que, segundo Cereja e Magalhães (2015, p. 60) é um processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos da situação (interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade etc.). Todavia, nas páginas 155-157, há uma dialogicidade com intenção de fomentar uma discussão sobre o preconceito em relação às diversidades raciais e de gêneros. Na atividade de leitura em Estudo do Texto, *Compreensão e Interpretação*, temos o seguinte:

1. O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato?

¹⁷ Essas informações referem-se à divisão dos países Paquistão e Índia, depois de anos de luta dos britânicos. http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/08/070809_partition_ac.shtml

2. Apesar de a escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012. Leia o box “Quem é Malala? E responda: O que explica essa mudança na rotina da menina?”
3. “Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidas pelos moradores”, conta Malala. De quem partiam as ameaças?
4. Nos trechos “As meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua” e “Eu era a única que não estava com o rosto coberto”:
 - a) Que outra regra religiosa se percebe nesse hábito das meninas?
 - b) Infira: Malala concordava com essa outra regra? Justifique sua resposta.
 - c) O rosto descoberto de Malala pode ter contribuído para o atentado? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 157).

As questões acima foram retiradas do livro e demonstram que o autor tece considerações sobre o assunto do capítulo que se inicia por “O preço de pensar diferente”, no entanto não aborda questões culturais, religiosas, sociais, históricas e políticas do Paquistão para situar o alunado das características do país.

A paquistanesa Malala busca seus direitos, a fim de ter uma educação. Ela, desde pequena, acompanhava o pai na cidade em que morava, Swat, nas reuniões em prol do aprendizado das meninas e, por isso, temia os ataques do movimento Talibã¹⁸ (YOUSAFZAI, 2013). As atitudes da menina mostravam-na uma “líder” e, quando ocorreu o atentado contra ela, no ônibus escolar, muitas colegas imaginavam que eram jornalistas que queriam entrevistá-la.

Essa situação nos remete às políticas de identidade da mulher que busca romper as fronteiras culturais de seus costumes, hábitos e valores (SCOTT; LEWIS, 2009) com os quais não concordam. No Paquistão, as mulheres não têm voz e, quando surge a luta de Malala pela igualdade de direitos à educação, acontecem várias formas de preconceitos e de discriminações. Dessa forma, observamos como as diferenças geram as desigualdades; é importante destacar que isso não acontece somente nos países do Oriente, todavia lá é visto com maior clareza.

A respeito do islamismo, religião muçulmana instituída pelo profeta Maomé – visto pelos fiéis como o último profeta de Deus – é predominante na região da Arábia; a pessoa “aprende à medida que cresce” (YOUSAFZAI, 2013, p. 27): a crença em um Deus único, Allah, e a utilização do Alcorão, livro sagrado, fonte de todo ensinamento moral, religioso e normativo daquela sociedade.

¹⁸ O Talibã é uma organização fundamentalista islâmica que se expandiu no Paquistão decorrente do movimento político e militar contra a invasão soviética do Afeganistão. Fundou-se profetizando a religião islâmica e a lei islâmica, propagando a esperança de findar o manente estado de guerra e os abusos dos dominadores da guerra, porém implementaram um rigoroso regime islâmico com ações severas e extremas para recuperação dos principais aspectos do Islã (cultural, social, jurídico e econômico) (FABRIS; BORBA; ZOPPI, 2014, p. 06).

Outro fator preponderante que o professor pode trabalhar a respeito da imagem de Malala é a interdisciplinaridade, relacionando a história da menina com aspectos geográficos, históricos, culturais e, dessa forma, interagir com outros componentes curriculares, como os da área de Ciências Humanas e Linguagens, como Geografia, História, Arte, Ensino Religioso etc., visto que abrange diversas categorias de estudo. Uma disciplina não pode ficar de costas para a outra (FIORIN, 2008). Elas devem dialogar e deixar de trabalhar o conhecimento restrito, para minimizar as dificuldades que os acadêmicos enfrentam nos componentes curriculares.

Sobre os aspectos sociais e históricos Malala afirma que, onde ela morava, ficava a apenas 160 quilômetros de Islamabad, capital do Paquistão, porém era como se vivesse em outro país (YOUSAFZAI, 2013). Essa questão mostra a desigualdade social da menina e de muitos paquistaneses que não têm acesso às cidades mais desenvolvidas e, com isso, não têm acesso à cultura, à saúde, à educação da capital.

Esse contexto pode ser relacionado com as escolas brasileiras que demonstram a não equidade na educação, que deveria ser de todos; demonstram não serem promotores de igualdade social (WEBER, 2009), princípios acolhidos na Constituição Federal Brasileira sancionada em 1988. É importante ressaltar que os problemas de educação formal não acontecem somente no Brasil, como já vimos anteriormente, no caso do Paquistão, mas também em países da Europa e nos Estados Unidos, desde os anos após a Primeira Guerra Mundial (28 de julho de 1914 - 11 de novembro de 1918) e têm sido tema do debate educacional brasileiro desde os anos 1930.

O professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar a imagem de Malala, pode dialogar, de forma interdisciplinar, com o professor de História e discutir a convivência das mulheres no Paquistão, enfatizando que essas condições não são respeitadas. Na cultura do Islã, a mulher é tratada como objeto, como se não tivesse sentimento, reflexão e crítica (FABRIS; BORBA; ZOPPI, 2014). A mulher, na lei islâmica, é subalterna, banida e segregada. Não tem direito a leituras de livros, a assistir televisão, a ir ao cinema, a ouvir emissoras de rádio opostas às ideias muçulmanas, músicas e acesso à internet. Por isso, é importante entender que o caso de Malala Yousafzai é apenas um exemplo do que acontece na falta dos Direitos Humanos da mulher no Paquistão.

No Brasil, a violência contra as mulheres ainda é enorme, além da desigualdade em relação ao homem. O movimento feminino tem lutado por seus direitos. Um exemplo disso são os movimentos organizados não governamentais que vem dando resultados, porém com

frustrações e dificuldades. Segundo Duarte (2018) o feminismo é visto como um movimento legítimo que atravessou décadas, transformou as relações estabelecidas entre homens e mulheres e atingiu conquistas de muito valor para as mulheres, como o acesso às universidades, igualdade salarial, acesso às esferas públicas políticas, métodos contraceptivos, dentre outras que mudaram o status doméstico ao qual a mulher por muito tempo ficou impedida.

Outra conquista das mulheres brasileiras foi a promulgação da Lei Maria da Penha (2006), cujo objetivo é combater a violência doméstica, independentemente de classe, raça, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Sobre a violência das mulheres, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), com dados organizados pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino -Americanos (CEBELA) e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), mostra que o Brasil ocupa o sétimo lugar no ranking mundial dos países com mais crimes praticados contra as mulheres. A pesquisa mostrou ainda que, por ano, ocorrem em torno de 4,5 homicídios para cada 100 mil mulheres (WAISELFISZ, 2012).

Conforme esses dados, apesar da referida leis e movimentos feministas, as mulheres ainda tem muito que conquistar. O caminho para sair da opressão é difícil, pois a mulher precisa denunciar as violências sofridas, compartilhando informações e experiências vividas com as organizações que apoiam a defesa delas. Coragem, insistência e acolhimento familiar são fundamentais para que tenha uma vida digna e plena como ser humano.

Com essas discussões, após analisar a imagem, acreditamos que o/a aluno/a terá uma visão ampla do que é a cultura, a história e a política paquistanesa. As questões de desigualdades de gênero e classe são enfáticas e o/a professor/a pode discutir com os alunos as intersecções de preconceitos que abrangem a mulher não só naquele país, fazendo que os discentes se conscientizem e respeitem as mulheres, desde o início da vida acadêmica, pois se sabe que muitos meninos, ao ver em casa os pais ou os padrastos distratando as mães, aprendem a cultura de não valorizar a mulher, o que pode culminar na violência também.

As desigualdades de gênero entre homens e mulheres, bem como entre elas e entre eles, operam de acordo com outras formas de produzir desigualdade, como, por exemplo, a classe e a raça. O gênero, porém, constitui-se em uma das primeiras formas para significar e

distribuir o poder (ALBERNAZ; LONGHI, 2009), isto é, os gêneros são formas de legitimar poder entre as pessoas. Em outras palavras, conforme Albernaz e Longhi (2009).

Tende-se a considerar superior, mais forte e mais poderoso o que é classificado culturalmente como masculino. O que é classificado culturalmente como feminino é significado como menor, mais fraco e com menos poder, devendo ficar na esfera da proteção e da submissão ao masculino (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 85).

O conjunto dessas ideologias objetiva priorizar o gênero masculino, o branco, a classe média, o socialmente bem estruturado e isso pode gerar o incentivo à violência contra a mulher, contra o diferente, contra as comunidades LGBT, contra o negro e o indígena. Essas relações acontecem de maneira interligada e, muitas vezes, inconsciente, sendo consideradas normais ou sem levantar a ideia de um estereótipo forte, pois foram historicamente trabalhadas de forma sutil, sem serem questionadas.

A representação da menina que se vê privada de atividades profissionais prestigiadas pela sociedade por pertencer ao gênero feminino, como também pelo preconceito que a sociedade local impõe principalmente por ela ser de um país onde as mulheres não têm liberdade de expressão, é outro fator a ser destacado e que pode ser relacionado com a situação do nosso país, onde temos uma educação monocultural, que não respeita a diferença do outro. Dessa forma,

[...] a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2013, p. 21).

Segundo o referido autor, a política de diversidade cultural e/ou étnico-racial é uma realidade que está na agenda de todos os países do mundo, pois a visão monocultural, vinda da antiga Europa Ocidental, está cada vez mais ausente na visão mundial, devido aos processos migratórios que acontecem sempre.

A disponibilização dessa imagem da menina estrangeira com costumes e práticas culturais diferentes evoca possibilidades para o docente explorar com os alunos discussões profícuas a respeito da alteridade que envolve questões de linguagem e xenofobia. Nesse sentido, ponderamos que

Para os falantes de qualquer idioma, o estranho/estrangeiro é aquele com quem não se entendem, ao menos com a mesma facilidade com que supõem poder compreender a fala de um dos seus. Procede, portanto hipótese de que, longe de ser a disponibilidade de uma língua comum a pré-condição para que ocorra comunicação, é a possibilidade, ou o reconhecimento da possibilidade de que seja

possível comunicar-se com o outro que nos leva a afirmar que falamos “a mesma língua” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 89-90).

Nesse sentido, é importante refletirmos como o olhar para o outro é promovido mediante a visão que temos, mediante a identificação do estranho. Essa concepção chama atenção para limitações culturais, sociais a serem consideradas na prática docente e nos projetos pedagógicos da escola. Trabalhar com aspectos alternativos dos alunos – como diferença social, racial, de gênero, religiosa – ganha aspectos positivos que os incluem na categoria dos debates das aulas de língua materna, portanto não se sentem parte excluída do contexto educacional, ganhando força para possíveis conflitos, como respeito de valores e combate às diferenças.

Mesmo com discriminações e preconceitos relativo à mulher, observamos que, aos poucos, as mulheres, como mostra a imagem de Malala, buscam seu espaço na sociedade e estão conquistando, mesmo que de forma sutil. Malala Yousafzai, depois do atentado, ganhou o Prêmio Nobel da Paz com apenas 17 anos, tornando-se a pessoa mais jovem de todos os tempos a obtê-lo (YOUSAFZAI, 2013); em Nova York, onde falou nas Nações Unidas, pediu aos delegados da Organização das Nações Unidas presentes o direito à educação. Ela afirmou ainda que uma criança, um caderno, um lápis e um professor são as armas mais poderosas que devem ser usadas para a melhoria do educando. Além disso, a vestimenta, o microfone da menina, o local do discurso representa o poder que ela possui naquele momento e o objetivo alcançado por ela.

O caso de Malala pode ser bem representado nas escolas brasileiras como exemplo de garra, de determinação e, com isso, o docente pode trabalhar com interseção, pluralidade cultural, na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária (BRASIL, 2013). Demandas provenientes de movimentos sociais e multiculturais internacionais, como o caso do Paquistão, podem, portanto, ser contempladas entre os elementos que integram o currículo brasileiro, como esclarecimentos referentes à promoção e à igualdade dos direitos humanos.

Assuntos como esses devem ser incluídos no currículo escolar, sem fragmentação de estudo. Oficinas, cartazes, trabalhos em grupos que interagem são algumas das formas de aprender a cultura, a história e a geografia de outros países. Entendemos que os conhecimentos em comum do currículo podem ser a possibilidade de romper com estigmas de diferentes grupos, como as mulheres, as crianças, os adolescentes, as pessoas idosas, os negros e os indígenas, assuntos que serão discutidos a seguir.

4.1.2 Povos territorializados no estado brasileiro: Cultura dos povos indígenas no LD.

Na Unidade 01, no capítulo 02 da seção *As línguas em foco*, que explora as variedades linguísticas, há uma foto de povos indígenas. Nessa parte, o LD aborda a quantidade de línguas diferentes no mundo, número que, com o passar dos anos, foi diminuindo (DUARTE, 2003 *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40).

Atualmente, existem 6.700 línguas vivas e 250 delas contam com mais de um milhão de falantes. Ainda conforme a nota sobre a quantidade de línguas existentes, provavelmente existem outras línguas faladas por habitantes de lugares inóspitos que não foram descobertos. A divisão de línguas por continentes é a seguinte, conforme Cereja e Magalhães (2015, p. 40): Ásia: 2.165; África: 2.010; Oceania: 1.300; América: 1.000; Europa: 225.

A estimativa é de que metade dessas línguas irá desaparecer até 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias, segundo estatísticas apresentadas ao leitor do livro em questão.

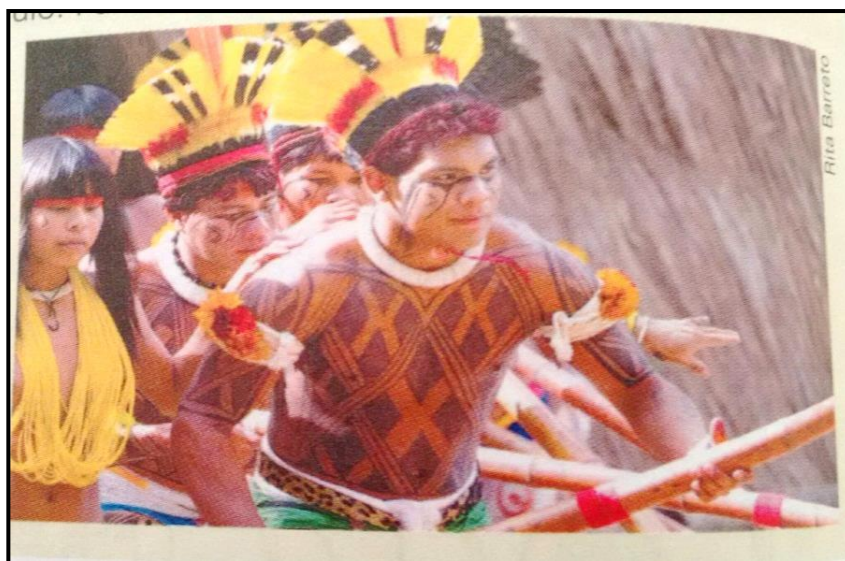


Figura 02 – Grupos de indígenas e suas características.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 40).

Na ilustração, temos um grupo de indígenas com adereços típicos de sua cultura: pintura nos corpos, cocares coloridos, colares, além da pintura do cabelo do indígena que aparece em primeiro plano. Podemos observar que a personagem tem cabelos tingidos de roxo e nem todos os indígenas tem cabelos lisos, o que mostra a aculturação do homem branco ou de outra raça, como o negro, visto que existem características de miscigenação.

Embora o LD fale sobre línguas existentes e coloque a imagem dos nativos, não aborda, na seção, assunto em relação aos povos indígenas, sobre aspectos socioculturais

existentes no Brasil ou em qualquer continente. Não ficam claras para o leitor questões sobre língua, cultura, educação dos indígenas, estabelecendo-se, assim, uma incoerência entre conteúdo trabalhado e imagem. As variedades linguísticas foram enfatizadas apenas em uma tira, de Fernando Gonsales, na atividade de leitura, sendo silenciados os nativos.



Figura 03 – Tira que enfatiza as variedades linguísticas.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 39).

Nesse caso, apresenta-se o preconceito linguístico de quem não fala o português padrão. Observamos o uso “não padrão” nas seguintes ocorrências: bicicleta, em vez de bicicleta; cocrete, no lugar de croquete; argum, por algum; pobrema, em vez de problema. As variedades linguísticas, mesmo sendo perfeitamente compreendidas entre os falantes de um determinado grupo, nem sempre são prestigiadas, isso porque, assim como existem as classes sociais de maior prestígio, ocorrem também as variedades linguísticas de maior *status* quando nos referimos à língua. Entretanto, independentemente da forma como alguém se expresse, todo falante nativo tem propriedade e competência para falar, mesmo que seu discurso contenha, segundo as prescrições gramaticais, “desvios”.

Nessa atividade, o professor poderia explicar que cada língua, apesar de algumas semelhanças, possui diferenças e aproveitar para falar das línguas indígenas que estão se perdendo por ocasião da perda dos falantes. Poderia provocar a discussão sobre os indígenas que frequentam a escola, juntamente com outros alunos, brancos, negros e pardos¹⁹. Poderia destacar que os povos originários também conquistaram o direito de ter unidades escolares em suas terras (BRASIL, 2013), assegurando-lhes o direito que estabelece a Constituição Federal Brasileira (1988). Dessa forma, deve-se valorizar sua cultura e reafirmar seu pertencimento étnico.

Além disso, seria conveniente que o LD aprofundasse a respeito da quantidade de línguas, das etnias, das culturas, das populações dos nativos e da luta pelo reconhecimento de

¹⁹ Atualmente, de acordo com a classificação oficial de cores do IBGE (2010) são: *branco, preto, pardo, indígena* e *amarelo* e as pessoas pretas e pardas preferem se autoidentificar como *moreno, chocolate, moreno claro, moreno escuro, moreninho*, dentre outros adjetivos que suavizam a condição da cor preta e raça negra.

seus direitos. O último Censo de 2010 revelou que, no Brasil, existe uma população de 896,9 mil indígenas, em 305 etnias que falam 274 idiomas (BRASIL, 2010), vivendo 36,2% em área urbana e 63,8% em área rural. A população indígena, além de falar a língua materna, domina também a Língua Portuguesa. Ou seja, ainda segundo dados do IBGE (2010), dos indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% falavam a língua indígena e 76,9% falavam a Língua Portuguesa.

Essa porcentagem mostra a predominância da Língua Portuguesa. Esse fator se deve à influência da educação intercultural, defendida por Fleury (2000), com outras culturas, do homem branco, por exemplo. Dessa forma, observamos que os indígenas são bilíngues, buscam conhecimentos da sociedade não indígena e muitos estão nas universidades, conscientizando-se dos seus direitos enquanto cidadãos, na busca de uma sociedade igualitária, apesar de todo o processo de colonização europeia que têm sofrido desde o início do século XVI.

Esse processo de adquirir a cultura do outro se deve aos primeiros habitantes do Brasil, quando os colonizadores portugueses invadiram o Brasil e deixaram seus hábitos que são vivenciados atualmente. Um exemplo que pode ser citado são as casas indígenas que, diferentemente de séculos passados, já não são feitas como na época das ocas. Temos também as vestimentas que os indígenas usam, a partir dos costumes do homem branco, colonizador. Essas influências, no entanto, têm seus aspectos negativos, se considerarmos a luta por direitos, desde a época da colonização dos europeus em terras brasileiras.

Desde o século XVI, com a chegada dos europeus no Brasil, à procura de novas terras, os indígenas sofreram colonização. Isso possibilitou que os nativos se deslocassem para escapar da escravidão e das moléstias trazidas pelos portugueses (OLIVEIRA; FREIRE, 2009), fazendo que ocupassem outras partes de terras brasileiras em busca de convivência com seus povos.

De lá para cá, historicamente, após lutas e mortes dos indígenas, há fatores que contribuíram para conquistas de alguns direitos, dentre eles, a posse de terras. Segundo Soares (2009), a fixação dos indígenas em determinada área, a forma como eles eram catequizados, a sua inserção nas vilas e na sociedade, o ensino de algumas atividades destinava-se à consolidação da colonização e, posteriormente, do Estado brasileiro. De acordo com Albuquerque (2008), desde a época da colonização do Brasil, os dispositivos legais têm papel fundamental na política direcionada aos povos indígenas, porém contraditória, permitindo a liberdade dos indígenas, para depois limitá-la. Isso quer dizer que a área indígena, a forma de

catequizá-los e o ensino de algumas atividades eram de interesse da consolidação da colonização e do Estado brasileiro.

Por um lado, segundo Albuquerque (2008), a lei de 20/03/1570, impedia a escravidão dos indígenas de qualquer forma e meio; por outro lado, permitia o cativeiro dos indígenas. Essas leis tinham o objetivo de estabelecer como seria feita a regulamentação das terras da colônia. Os diretos da conquista, pelos nativos, dessas leis eram a forma de garantir a colonização e a maneira como essas terras seriam usadas. Em outras palavras, o colonizador administrava os interesses dos povos que aqui habitavam.

Toda a luta por espaço térreo perpassa a República Velha, quando começou uma preocupação com a política indígena, depois de denúncias em defesa dos indígenas (SANTOS, 1989), até mesmo internacional. Santos (1989) argumenta que, embora o SPI (Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais), que antes era SPILTN, tenha possibilitado a existência de vários povos indígenas, o órgão, muitas vezes, não sabia como reagir diante do indígena contatado. Mostrou-se forte a política assimilacionista, que, em lugar de extinguir os indígenas, incluía-os à cultura dominante e para tornarem-se mão de obra.

O objetivo do órgão que hoje é Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada no ano de 1967, por meio da lei 5.371 (atualmente regulamentada pelo Decreto 4.645, de 25/03/2003), formada pela extinta SPI, era promover os direitos, a fim de regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, garantindo a posse e assegurando o desenvolvimento sustentável (SOARES, 2009).

A Constituição Federal de 1988 trouxe algumas das reivindicações indígenas, além do dever do Estado de apoiar, de incentivar e de garantir a valorização, a divulgação e a proteção das manifestações culturais e populares indígenas e afro-brasileiras.

Posteriormente, foi criado o Estatuto do indígena (Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973)²⁰, o qual estabeleceu que os direitos indígenas deveriam ser cumpridos, principalmente enquanto direito coletivo de cidadãos na obrigação da terra como meio cultural e costumes de seus povos e não apenas como propriedade. Dessa forma, observa-se que algumas conquistas já foram feitas, decorrentes de lutas que resultaram em direitos. A educação é outro exemplo.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas (BRASIL, 1998, p. 68).

²⁰ Lei regula a situação jurídica dos povos nativos ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

E, posteriormente,

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico (BRASIL, 2013 p. 125).

As implicações desse debate identificam-se com questões suscitadas pelo reconhecimento de uma educação voltada para a interculturalidade, priorizando as diferenças culturais dos alunos, na área do currículo em particular. Essas proposições traduzem-se, como bem diz Morin (2005), no pensamento complexo da educação, a respeito da incompletude do conhecimento. Para ele, somos seres em construção com características sociais, culturais, espirituais distintas. Outro fator a ser considerado é o antagonismo e diferenças marcados pelo processo de formação do povo brasileiro formados, sobretudo de *brasilíndios* e *afro-brasileiros*, quando começa a espalhar-se a configuração histórico-cultural, desde as primeiras décadas da colonização.

Revela-se na prevenção do nativo com relação ao metropolitano e, como contrapartida, no desprezo deste pela gente da terra. Evidencia-se na perplexidade do missionário que, em vez de famílias compostas de acordo com o padrão europeu, depara no Brasil com verdadeiros criatórios de mestiços, gerados pelo pai branco em suas múltiplas mulheres índias. Denota-se, na inquietação do funcionário real que, dois séculos após a descoberta do Brasil, se pergunta se um dia chegará àquela multidão mestiça, se entendendo em tupi-guarani, a falar português. (RIBEIRO, 1995, p. 127).

Esse fato revela que a sociedade brasileira é marcada pelas diferenças étnicas, linguísticas que, na maioria das vezes, são encontradas em descendentes de *afro-brasileiros* ou de grupos indígenas, que são grupos muito significativos na população brasileira e, em destaque, no Tocantins.

No Estado do Tocantins, os povos indígenas possuem uma população étnica bastante diversificada. São aproximadamente 13.171 pessoas, de acordo com dados do Censo do IBGE de 2010. Os costumes, as organizações sociais e as tradições culturais são diversificadas. No entanto, embora o Tocantins seja um Estado onde há várias etnias e a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental (2016) afirmar que devem ser trabalhados os Saberes Indígenas de forma contextualizada com os valores e as crenças de cada etnia, sabemos que, nas escolas, é pouco trabalhada a valorização dessa cultura, exceto a menção do dia Nacional do Índio, 19 de abril, para o Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, quando é trabalhado o Quinhentismo brasileiro (TOCANTINS, 2016).

A fim de preservar a cultura dos povos nativos, a escola deve promover uma nova leitura sobre a identidade de grupos marginalizados, como o negro e o indígena na sociedade brasileira (ALBERNAZ; SOARES; LEWIS, 2009). Por isso, é fundamental que a escola desenvolva estratégias de promoção de igualdade racial, baseada nas leis 10.639/03 e 11.645/08 e assim rompa paradigmas tradicionais (MORAES, 1997), lembrando que a escola é um local onde se busca conhecimentos, mas que pode ser também, lugar de troca de valores.

Na tabela a seguir, temos um resumo das etnias, da localização, dos meios de sobrevivência e da população do Estado do Tocantins.

POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS²¹			
Etnia	Localização	Meios de sobrevivência	População
Karajá	Ilha do Bananal entre os rios Tocantins e Araguaia.	Extrativismo, coleta de frutos do cerrado e da pesca.	3.198
Karajá-Xambioá	Os Karajá do Norte, mais conhecidos como Xambioá, possuem a mesma origem cosmológica do povo Iny, os Javaé e Karajá.	Pesca, caça, produtos agrícolas.	269
Javaé	Margem esquerda do rio Javaé, na Ilha do Bananal, no município de sua jurisdição, é Formoso do Araguaia.	Pesca, caça, produtos agrícolas.	1.456
Xerente	Vive na margem direita do rio Tocantins. Divididas em duas partes: Terra Indígena Funil e Terra Indígena Xerente, fazem fronteira com a cidade de Tocantínia.	Lavouras mecanizadas e outros empreendimentos, como barragens e usinas hidrelétricas, que causaram modificação no cotidiano do povo Xerente, tais como, mudanças nos hábitos alimentares e nas práticas socioculturais.	3.017
Krahô	Próximo aos municípios de Itacajá e Goiatins.	Cultivam roças tradicionais: milho, batata, feijão e outros.	2.463
Krahô Kanela	Habitam a região Centro-Oeste do território tocantinense, conhecida como Mata Alagada, próxima ao município de Lagoa da Confusão.	Vivem do cultivo de pequenas roças, criação de aves, de porcos e de gado.	84
Apinajé	Tocantinópolis e Maurilândia, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento.	Vivem da agricultura de subsistência, caça e da coleta de babaçu – do qual extraem o óleo das amêndoas.	1.847
Avá Canoeiros	Parque do Araguaia, nos municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Sandolândia e Pium.	Vivem da agricultura combinada com caça, coleta e abates de caça.	6

Tabela 02 – Características dos povos indígenas que habitam o Estado do Tocantins.

Fonte: Elaboração da autora.

²¹ A tabela foi elaborada conforme a quantidade de etnias do Estado do Tocantins. Didaticamente, o objetivo é situar os alunos sobre esses povos ao discutir a imagem dos indígenas no LD. A busca foi feita no site da Seduc Tocantins <https://seduc.to.gov.br> e produzido pela Mestre em Ciências do Meio Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins, Cleide Araújo Barbosa (2016).

Observamos, a partir da tabela, que as etnias ocupam boa parte do Estado e são distribuídas de norte a sul do Tocantins. Seu meio de sobrevivência é assegurado pela agricultura, caça, pesca, criação de aves, ou seja, muito de sua cultura originária foi modificada, formando-se novas identidades.

A diferença de identidade, de costumes e de cultura é outro ponto que deve ser discutido e constar no currículo escolar sobre a comunidade indígena, principalmente se considerarmos o fato da produção de identidade (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2009) que nunca está completa, sendo construída dentro do discurso. Uma pessoa pode exercer várias identidades: de estudante, de professor, de pai, de irmão etc. Não é diferente com a comunidade indígena, que exerce, atualmente, funções diversas: chefe de família, estudante, representante de sua comunidade, dentre outras. Resumindo, as identidades ocorrem na interação dos indivíduos agindo nas práticas discursivas entre eles.

Nessa perspectiva, Fleury (2000) chama a atenção para a educação intercultural que deve ser trabalhada na escola, com o propósito de elevar a perspectiva do multiculturalismo no currículo (BRASIL, 2013) com o reconhecimento da riqueza das produções culturais e a valorização das realizações de indivíduos e de grupos sociais. Isso possibilita a construção de uma “autoimagem” positiva para muitos alunos que vêm se defrontando diariamente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação e pela falta de discussões das particularidades de cada costume e sabemos que existem alunos que não se incluem no grupo escolar, devido à escola não trabalhar conteúdos de sua realidade familiar ou grupal.

4.1.3 Os caminhos da diferença sociorracial: Preconceito de raça/cor de pele

Na Unidade 01, no Capítulo 03, páginas 63 e 64, no tópico *A língua em foco*, na subdivisão Intencionalidade Discursiva na Construção do Texto, há uma campanha comunitária da Fundação Pró-Sangue, “Doe Sangue”, que traz a figura caricatural de um jogador de futebol negro.

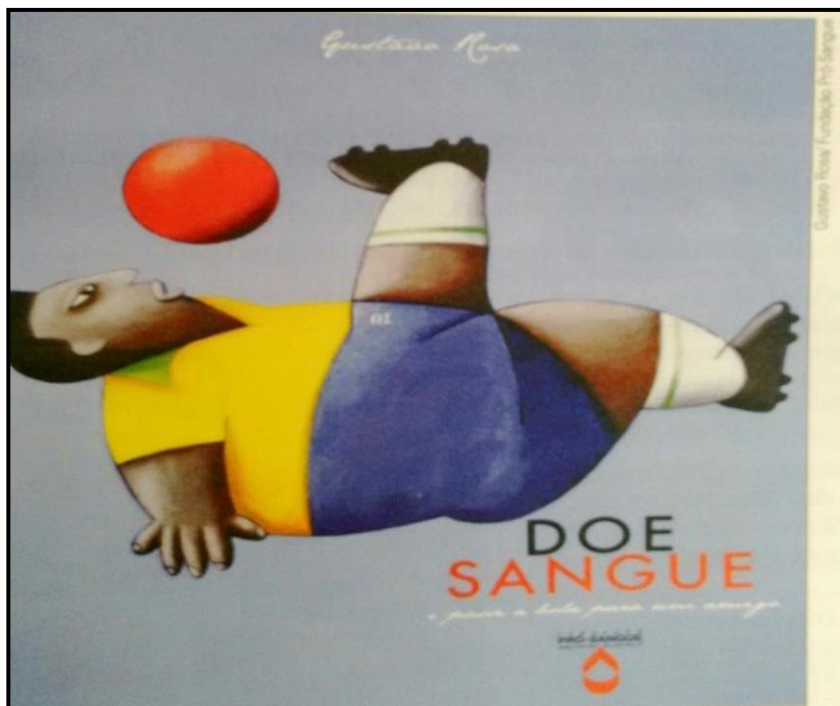


Figura 04 – Caricatura de Pelé em uma campanha comunitária.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 63).

Analisando os detalhes e depois de ver o número 10 na bermuda da personagem, observa-se que se refere ao ex-jogador da seleção brasileira de futebol, Edson Arantes do Nascimento, conhecido como Pelé.

O gênero textual nessa atividade em foco é a caricatura que significa o

[...] desenho de pessoa ou de fato que, pelas deformações por um traço cheio de exageros, se apresenta como forma de expressão grotesca ou jocosa. Reprodução deformada de alguma coisa. Indivíduo de aparência ou de maneiras ridículas (HOUAISS, 2001, p. 626).

Alguns estudiosos misturam as definições de caricatura, charge e cartum, no entanto há diferenças entre esses termos, uma vez que a charge diz respeito geralmente a algum episódio do âmbito político, os cartuns focalizam o universo da crítica ao comportamento humano e a caricatura faz a retratação cômica do sujeito (PAULA; BROTTTO, 2013).

O objetivo da caricatura é depreciar a imagem de alguém, principalmente algo característico que se destaca no corpo, como orelha de abano, nariz e dentes grandes, topete arrepiado. De modo geral, a caricatura é aquilo que se destaca no sujeito e é a “expressão singular de cada caricaturista em relação ao seu *outro*, personagem caricaturado. Isto é, a produção reflete a leitura/percepção de um *eu* sobre um *outro*” (PAULA; BROTTTO, 2013, p. 557).

Observamos que a figura de Pelé é gorda. Assim sendo, podemos supor que se está querendo passar a imagem de pessoa forte e, por ser forte, ele pode ser doador de sangue. Pelé também é rei e majestade do futebol e o texto publicitário utiliza disso para convencer o público. Além disso, no geral, os jogadores de futebol são fortes porque treinam e fazem muitas atividades físicas, o que nos leva a imaginar que as pessoas mais preparadas fisicamente possuem mais capacidade de doar sangue. A intenção do texto é estimular as pessoas a serem doadores, como explicita a atividade proposta pelo LD. Outro recurso utilizado é o da cor da bola, vermelha, assim como o sangue; além disso, ela deve ser passada a outros, como se deve passar o sangue por meio da doação. Além de forte, Pelé, na caricatura, é um malabarista que dribla a bola e isso está relacionado à figura do negro de gingado, dançarino e que se sai bem em todas as ocasiões, provavelmente devido à descendência de escravos.

A atividade de leitura imagética, no entanto, não levanta questionamentos acerca da representação de afrodescendentes, apenas uma questão fala das feições do homem, mas não desenvolve o assunto e, assim, mostra a exclusão e o desprestígio vivenciados pelos negros. Vejamos as questões propostas na atividade:

- 1) Levando em conta os elementos da situação de produção do texto, responda:
 - a) Qual é a intencionalidade desse texto de campanha comunitária?
 - b) Quem é o locutor do texto, ou seja, o responsável pela divulgação da campanha?
 - c) Levante hipóteses: a quem o texto se destina?
- 2) A parte visual do texto foi criada pelo artista plástico Gustavo Rosa. Observe a figura do homem de uniforme.
 - a) Qual a atividade profissional desse homem?
 - b) A que correspondem as cores do uniforme?
 - c) Repare nas feições do homem, no número 10 que se vê no calção e levante hipóteses: Quem ele representa? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 64).

Conforme podemos verificar na atividade proposta, apenas o item “c” da questão número 02 (dois) apresenta uma possibilidade de reflexão das características de uma pessoa negra; entretanto, mesmo nesse item, não há preocupação em discutir e refletir sobre prática de preconceitos e de discriminação sofridos pelos negros. Segundo Silva (2011), a representação de um grupo ou de um indivíduo é fundamental para a construção ou a desconstrução da(s) sua(s) identidade(s) e da autoestima e possibilita aos leitores do livro discussões, em que caberiam debates sobre o mito da democracia racial, o mito das três raças, ampliando o conhecimento do assunto.

Nessas ocorrências, é interessante constatar o preconceito e o fato de o afrodescendente não ocupar um espaço que sempre lhe foi negado histórico-culturalmente na sociedade, não tendo um lugar definido na comunidade, tornando-se, assim, um sujeito sem voz, pelo fato de ser descendente dos povos africanos escravizados. Dessa forma, é necessário que haja interação com os valores culturais do outro, inserindo o modelo intercultural que advoga a existência de identidades distintas, porém abertas, capazes de dialogar e trocar experiências, sem se perder uma na outra (MUNANGA, 1996). Assim, é preciso que haja respeito à diferença, à alteridade de cada um para eliminar a hegemonia cultural.

A partir da leitura do texto, observamos que a temática central está voltada para o preconceito racial. Por isso, “em relação à população negra, sua presença nos livros didáticos foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas” (SILVA, 2005, p. 23).

Segundo Silva (2005), ao veicular preconceito, que representa negativamente o negro e traz uma representação positiva do branco, superior àquele, o livro didático está expandindo a ideologia que predomina no senso comum do branqueamento, que se alimenta das teorias de inferioridade/superioridade raciais e, dessa forma, não se conjugam com a não legitimação do Estado que busca um processo civilizatório entre etnias indígenas e africanas, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

É necessário que o professor possa intermediar as discussões sobre as questões raciais, visto que

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

Além disso, esse raciocínio traz implicitamente que não é papel da escola discutir a respeito das temáticas que fazem parte do complexo processo de formação humana e deixa claro que a escola está reduzida à disseminação de conteúdos historicamente acumulados e age como se esses, por si só, pudessem ser trabalhados de maneira individual, sem considerar a realidade social brasileira.

Dessa forma, a análise de tal realidade deve embasar-se nos aspectos histórico-sociológicos entre as diferenças, pois “não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados” (FERNANDES, 1986, p. 25), levando em consideração as desigualdades sociais existentes no Brasil, onde

somente a burguesia elitizada tem o poder de dominação histórica e são contrários aos movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos. Um exemplo disso é a criação da Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2017), que tem o objetivo de afastar os alunos da realidade pública governamental brasileira e deixar os docentes calados reprimidos, diante de temas que devem ser discutidos e esclarecidos na escola, aumentando, assim, a desigualdade econômica, social, educacional e cultural.

Munanga (2013) afirma que a construção das políticas sobre diversidade cultural e/ou étnico-raciais é uma realidade de muitos países, na tentativa de construir um Estado-Nação monocultural e um desses países é a Europa ocidental, que invadiu outros povos, colonizou-os e tentou destruir a riqueza da diversidade cultural dos países colonizados. No entanto, ficou evidenciado que sua unidade de fachada era apenas uma armadilha ideológica para justificar a Missão Civilizadora e a exploração dos outros povos.

A partir dos contextos reais enfatizados acima, observamos os estereótipos da sociedade “branca” elitizada a respeito das relações étnico-raciais e verificamos que os preconceitos estão inseridos nos diferentes modos pelos quais as pessoas se relacionam, nos diversos espaços e tempo (MULLER; COELHO, 2013). Por isso, temos que entender que o racismo é histórico, cultural e social, para assim nos instrumentalizarmos em busca do combate e da superação. Dessa forma,

Nós nos educamos nas relações que mantemos uns com os outros. É assim que nos formamos para a vida, para o trabalho, para frequentar as escolas, para sermos cidadãos. Educamo-nos no convívio amistoso ou tenso, muitas vezes desrespeitoso com pessoas de diferentes faixas etárias, distintos grupos sociais, diversas visões de mundo. Como se vê, as relações étnico-raciais fazem parte do nosso dia a dia. E, como elas têm sido construídas em clima criado por sociedade desigual, precisam ser reeducadas, a fim de que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania, em pé de igualdade. Por isso a educação das relações étnico-raciais, ao lado de outras políticas públicas que visam à correção de desigualdades, é indispensável para a construção de uma sociedade democrática (PETRONILHA *apud* MULLER; COELHO, 2013, p. 15).

As lutas pelos movimentos negros existentes hoje são justificadas por preconceitos que, ao nosso ver, ainda são muito fortes no cotidiano das pessoas negras que, em pleno século XXI, ainda são olhadas com diferença. Acreditamos que há muito que fazer, especialmente nas escolas de educação básica que não discutem a temática e deixa invisíveis as discussões que seriam relevantes para a comunidade escolar e pedagógica, já que possuem profissionais que admitem o preconceito, seja ele racial, social ou de gênero. Esses profissionais acreditam no ideal do branqueamento dominante, presente no imaginário social

e no branco europeu civilizado, cujo papel, no ambiente colonial, era dirigir e conduzir as ações a serem desenvolvidas. Em outros termos, os brancos nasceram para mandar e os negros para obedecer.

Na Unidade 04, do Capítulo 01, na parte de produção textual, Rodrigo Mattos, autor do texto *Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso*, afirma que “a estrutura do futebol é racista e ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212). Além disso, o autor afirma que o presidente da FIFA²² é branco e suíço e seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países. Negros só ocupam posições laterais no poder, assim como na América do Sul. No Brasil, todos os presidentes da Confederação Brasileira de Futebol – CBF, até hoje, foram brancos. E não é diferente com os técnicos dos clubes brasileiros. Entretanto o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, indígenas, mestiços em geral, mas o preconceito os impede de ascender a cargos importantes, após o final de sua carreira. Mesmo bem pagos, os jogadores negros e mestiços são vistos como artistas de espetáculo, segundo o jornalista.

Observamos, a partir da assertiva acima, que a estereotipia étnico-racial acontece em outros países e isso está relacionado à história da escravidão, em que os países dominantes privilegiam o ideal do branqueamento por meios simbólicos (SILVEIRA, 2010) como demonstração de superioridade, tendo o negro como inferior.

A colonização (segundo DAVIS, 2001 *apud* SILVEIRA, 2010) é outro fator que estende a sua denominação total nos setores políticos, socioeconômicos e culturais. Para o autor, a dominação portuguesa no Brasil fez que ocorresse um esmagamento de formas originais da cultura africana, quando se inicia a ocupação de terras na América, a partir da “descoberta” de Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral, constituindo discursos paradigmáticos sobre a dominação dos povos indígenas e reduzindo a importância da cultura negra.

As teorias de inferioridade do negro “aparentemente ganharam popularidade, pois era interesse dos colonizadores e dos comerciantes propagarem a crença de que os africanos não eram realmente homens” (DAVIS, 2001 *apud* SILVEIRA, 2010, p. 22). Infelizmente, notamos que, até hoje, prevalece a estereotipia contra o negro, mesmo que esse tenha uma posição de destaque, seja no futebol ou em outro cargo importante. Entendemos, diante das

²² Sigla em Língua Inglesa: Fédération Internationale de Football Association. Disponível <http://www.fifa.com/> Acesso em 16-01-2018.

teorias analisadas, que a luta da classe dominante é para que o mestiço nunca tenha um lugar de evidência.

Em relação aos conhecimentos, era papel do professor a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e assimilação pelos alunos das informações. O conhecimento científico era visto como neutro e não se discutia a verdade científica. O professor não devia se envolver em temáticas fora do conteúdo proposto pelo Estado: “[...] a instituição escolar é um dos espaços sociais nos quais diversos discursos são (re)produzidos e (re)afirmados ou, em alguns casos, negados” (ARAÚJO, 2011, p. 75). Trata-se, portanto, de um espaço institucional para a construção de saberes, do conhecimento, de acordo com determinados saberes/verdades”. Nesse sentido, Foucault (1993, p. 128) afirma que “vivemos em uma sociedade em grande marcha ‘ao compasso da verdade’ – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade”.

Sabemos, porém, que não existe verdade absoluta, pois elas são construídas conforme o contexto da ciência. Por isso, o contexto educacional não visa à descoberta do mundo, mas um diálogo em busca de verdades inacabadas e parciais.

Os PCNs (1998) consideram a importância de o professor de língua fazer um levantamento mais aprofundado sobre as diferenças étnicas, assim como da pluralidade cultural, com menção de conhecer e de 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 gênero, de etnia ou de outras características individuais e sociais, conforme prescrito nos Temas Transversais, assim contribuindo para um ensino de língua materna focado em questões socioculturais.

A Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos estabelece, no Artigo 40, 2.º parágrafo, que “os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia”, especialmente quando se refere ao gênero feminino negro que, de acordo Davis (2016) a mulher é vista como um ser frágil e por isso deve-se, apenas, dedicar-se ao trabalho de dona de casa, em um país de herança escravista e, dessa forma, mostra a desumanização das pessoas escravizadas.

Assim sendo, a escola, como local de construção de identidades ao longo da vida e do processo profissional, deve trabalhar com o currículo, conforme a exigência da clientela. Não

é viável que o professor trabalhe somente sobre uma cultura. Para isso, é necessário que a escola esteja provida de materiais didáticos diversos, de acordo com a diversidade atuante na escola, a fim de subsidiar o trabalho docente.

Nessa representação sociocultural, a LDB – lei 9.394/96, no Art. 2.º, defende que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01). Nesse cenário, a discussão torna-se enriquecedora quando a educação propicia questões de desigualdades de gêneros, sexualidade e especialmente ao direito das mulheres, aos maiores de 60 anos, conforme o Estatuto do Idoso (e suas intersecções), estabelecendo assim um debate sobre esses direitos, assunto em destaque a seguir.

4.1.4 - A construção sociocultural da anormalidade de outrem: a faixa etária e suas diferenças

Dando continuidade à análise da Unidade 03, no Capítulo 01 do LD do 7.º ano, temos o texto *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar. O capítulo inicia com alguns questionamentos, como: “Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 138).

O texto referido fala de um menino que chama a vizinha de bruxa, juntamente com seus coleguinhas, devido à senhora ter características físicas diferentes, gorda, enorme, cabelos pareciam palhas, nariz comprido etc. No entanto, em um determinado dia, o menino sofre um acidente e a senhora, então considerada bruxa, o salva e o leva para a mãe cuidar dele. A partir disso, o garoto se torna amigo da senhora, a qual era muito boa.

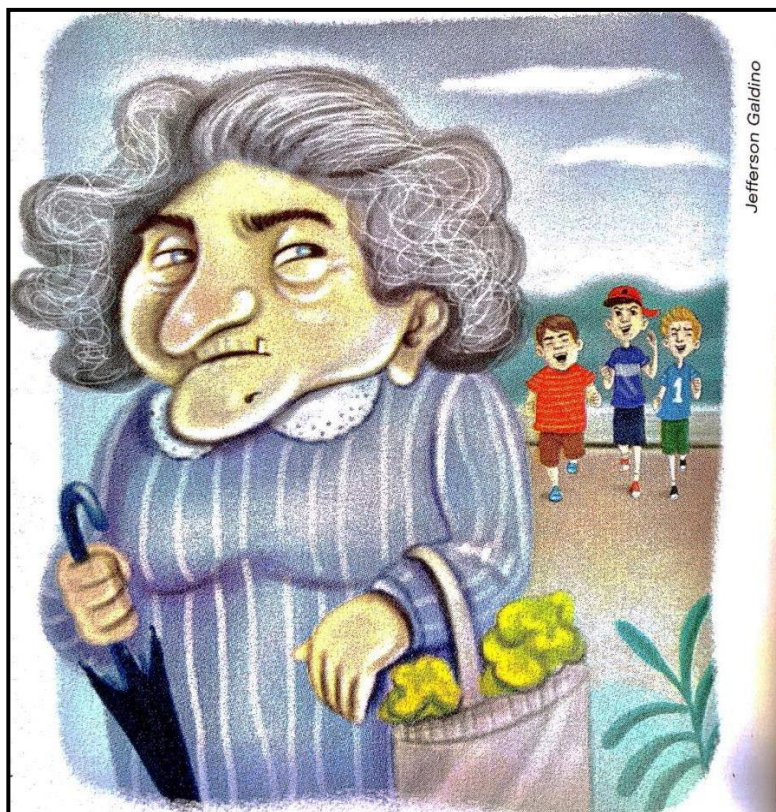


Figura 05 – Imagem de uma senhora considerada bruxas pelos adolescentes.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 138).

O que se observa diante da imagem e das atividades é que não há reflexão sobre os idosos e seus direitos. O texto mostra apenas a atitude bondosa da senhora e a reação contrária dos adolescentes, mostrando como as pessoas da terceira idade²³ são tratadas, principalmente pelos jovens, que os veem como pessoas insignificantes. Para compreender melhor, há vários tipos de violência: violência contra a mulher, violência doméstica e violência contra o idoso (estabelecida pela Lei n.º 10.741/2003). Nesse caso, priorizamos a violência contra o idoso, relacionando a intersecção da violência contra a mulher.

Segundo Cordeiro e Scott (2009), pela força dos movimentos de mulheres, a Violência Contra as Mulheres possui uma conceitualização e os termos para caracterizá-la constituem uma sinalização política dos questionamentos e das ações e reações que ocorrem em torno dele, visto que existem a Violência Doméstica e Intrafamiliar. Pode ocorrer também, segundo os autores, que a violência pode ser evocada por mais de um tipo de violência. Essas formas

²³ A palavra terceira idade, atualmente tão usada, teve sua origem na França, na década de 1960, e era utilizada para descrever a idade em que a pessoa se aposentava. A primeira idade seria a infância, que traduziria uma ideia de improdutividade, mas com possibilidade de crescimento. Já a segunda idade seria a vida adulta, etapa produtiva. Na época em que a expressão terceira idade foi criada, procurou-se garantir a atividade das pessoas depois da aposentadoria, que ocorria na França por volta dos 45 anos. Com o avanço contínuo da esperança de vida, a expressão “terceira idade” passou a designar a faixa etária intermediária entre a vida adulta e a velhice (NERI; FREIRE, 2000).

de subordinação e de opressão se sobrepõem e se interseccionam, pois, no caso estudado da senhora considerada bruxa, mostra-se duas características que os movimentos sociais em favor da mulher lutam para combater: o fato de ser mulher e de ser de terceira idade. Esses elementos, vistos pela sociedade como falta de capacidade, deixam as relações de gênero no âmbito das desigualdades, na posição entre homens e mulheres.

Vale destacar que a violência contra o idoso não acontece somente com as mulheres, porém é mais propícia nesse gênero devido ser considerado por muitos “o sexo frágil”. Dito isso, junta a velhice para diminuir o valor do ser humano como alguém que não seja capaz de fazer qualquer atividade. Esses fatores estão relacionados com o gênero, a cultura, a classe social, os padrões de vida individual e coletiva da sociedade.

Essas afirmativas aumentam quando nos referimos às mulheres negras que enfrentam discriminações pelo fato de ser mulher e negra, interseccionizando a falta de humanidade, pois os negros eram visto como uma espécie em extinção que não poderiam aumentar sua população. Isso vai ao encontro com a teoria de Nascimento (1978).

Daí que a proporção da mulher para o homem estava perto de uma para cinco, e as relativamente poucas mulheres que existiam estavam automaticamente impedidas de estabelecer qualquer estável estrutura de família. A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa. O costume de manter prostitutas negroafricanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornavam também proxenetas.

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco (NASCIMENTO, 1978, p. 61).

No Brasil, de acordo com o Estatuto do Idoso (2003), as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos são reconhecidas como idosas e nem por isso elas são vistas como alguém inativo. No entanto, essas questões dependem da vida pessoal, familiar e profissional que servem de pontos de referência para mudanças. O artigo 20 do Estatuto do idoso afirma que “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2017, p. 14) e, mais adiante, no Artigo 21,

O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2.º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais. (BRASIL, 2017, p. 14).

Dentro dessa perspectiva, a velhice passa a ser considerada uma fase boa da vida, não vista apenas pelas perdas, porém reconhecida pelos ganhos e pela administração das transformações, cabendo ao idoso potencializar as próprias capacidades e atuar nas vivências a que melhor se adaptarem. Segundo Houaiss (2001) a palavra bruxa deriva do latim, de origem pré-romana, pelo castelhano *bruja*, "feiticeira". Ademais a palavra "bruxa" no idioma sânscrito (a língua sagrada da Índia) significa "mulher sábia". Em latim, a palavra também significa larva de borboleta. Somando os significados podemos desconstruir o senso comum e afirmar que ser bruxa é ter a sabedoria e o poder de se auto transformar.

A LDB também dá visibilidade ao idoso quando afirma, no Artigo 37, que "A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (p. 30).

Como o Brasil não é mais um país de jovens, mas um país que tem envelhecido, com mais de 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, de acordo com o IBGE (2011), estima-se que a maior valorização do idoso possa acontecer em um futuro próximo, no qual o principal objetivo seria analisar os estereótipos relacionados à velhice. Assim, a visão do envelhecimento como sinônimo de última etapa da vida e perdas mudaria para a concepção de que essa fase do ciclo vital é um momento oportuno para novas conquistas e para a continuidade do desenvolvimento humano e dos saberes acumulados ao longo da vida e das experiências produzidas até então. Dessa forma, a sociedade teria ganhos que seriam utilizados a favor do indivíduo, dos que ainda estão em fase de crescimento e de aprendizado.

Na Análise do Discurso, doravante AD, percebemos, nestes discursos, que o indivíduo, por meio da linguagem, seja escrita ou oral, exige uma forma de dizer. Se percebermos nossos atos de fala e escrita, veremos que, para cada contexto, se faz uso de uma estratégia diferente. Dessa forma, considerando a AD foucaultiana, observa-se o que está implícito nos questionamentos levantados pelo garoto em relação à senhora, pois o sentido, na AD, não existe em si, porém é determinado pelos processos ideológicos inseridos nas questões sócio-históricas do sujeito e no contexto em que as palavras são produzidas.

Além disso, na AD, devemos dar importância ao não-dito, pois o não-dizer pressupõe uma existência de uma forma discursiva. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 09).

No exemplo acima, notamos o não-dizer, no entanto o preconceito se reproduz no discurso do menino que não aceita a diferença da mulher, ligada à velhice, e isso se torna um fator negativo no pensamento do jovem moderno, além de relacionar a terceira idade com incapacidade, doença, improdutividade, características consideradas negativas nos valores sociais atuais. Diferença que é marcada por sua identidade que mostra a versão estereotipada de “bruxa”.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2009, p. 40).

A diferença do outro é aquilo que eu não sou, pois a identidade se mostra como a representação do próprio “eu” da subjetividade; ela é representada a partir da linguagem, de aspectos históricos e culturais em que está inserido o sujeito. O “eu” considerado o “nosso” grupo, que constitui o menino, e o “outro”, o grupo do “diferente”, designado pela mulher (ROCHA, 1988), caracterizando assim o etnocentrismo. Isso vai ao encontro do que Silva (2009) fala: “A diferença é como a identidade, simplesmente, existe” (p. 74).

“O narrador do texto ‘Bruxas não existem’ conta que, quando era garoto, acreditava em bruxas. a) Como ele achava que eram as bruxas? b) Essa ideia do narrador era compartilhada por seus amigos?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 139). No entanto, no tópico estudado, não há referências às discussões sobre diferença de identidade, com exceção da última questão.

O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, a solidariedade, a solidão, o julgamento baseado nas aparências. Que reflexões ele provoca quanto ao relacionamento que normalmente temos com o outro? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 140).

Nessa perspectiva, a identidade é livre e autossuficiente, capaz de ter várias versões de vida, isto é, várias formas de viver, sem a preocupação com o olhar do outro que muitas vezes o julga, como se pudéssemos ter somente uma identidade fixa, mas a identidade é uma “característica independente, um fato ‘autônomo’” (SILVA, 2009, p. 74).

Entendemos o processo educacional como espaço crítico e formação da cidadania, na perspectiva de construção de uma sociedade mais solidária, democrática e igualitária. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o currículo deve ser construído com a finalidade de dar voz a diferentes grupos, como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência, interagindo com os estudos interseccionais dessas pessoas.

A escola, juntamente com o currículo, precisa romper paradigmas tradicionais fragmentários das áreas, conforme citam Moraes (1997) e Fiorin (2008), e fomentar o caráter interdisciplinar, na busca de integração no currículo, por meio das diversas áreas do conhecimento, a fim de tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos, promovendo a participação contínua de alunos com interesses, habilidades e experiências de vida muito diferentes.

À medida que os estudantes se conscientizarem das leis e dos estatutos que defendem os direitos dos idosos, das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos indígenas e que muitos deles são considerados como crimes, a opinião e os estereótipos devem diminuir. É necessário que o currículo escolar tire do papel e coloque em prática essas questões e mostre que as diferenças existem e que o acesso à educação é um direito de todos, ao contrário da dominação, que historicamente tem privado o direito de aprender. Por isso, a Linguística Aplicada defende a alteridade, o respeito mútuo às diferenças e a diversidade na educação, para que se efetive a possibilidade de todos participarem de uma sociedade livre e democrática.

4.1.5 – Diferenças de identidades: o “eu” e o “outro”

No livro didático do 8.º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, na Unidade 04, logo no início da unidade, temos a foto de sete adolescentes de etnias diferentes e, abaixo da imagem, o poema *Ser diferente*, de Itzhac Leibush Peretz, traduzido por Tatiana Belinky e Mira Perlov.

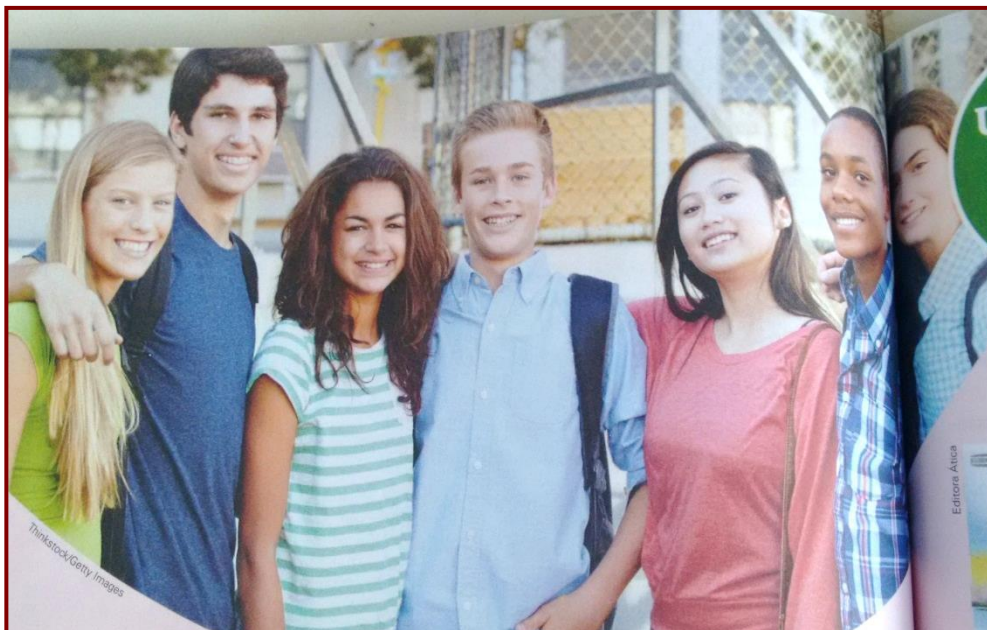


Figura 06 - Adolescentes de várias cores.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 202).

Ser diferente

Branços, pretos, amarelos

Branços, pretos, amarelos
Vamos misturar as cores.
De um só pai nós descendemos,
São irmãos todos os homens.

Um só Deus criou a todos,
Uma só pátria só – o mundo.
São irmãos todos os homens,
Isso está bem constatado.

São irmãos todos os homens,
Branços, pretos, amarelos.
Diferentes são as cores,
Mas igual é a natureza.

Tudo igual por toda a parte,
Já mil vezes o escutei.
E da fala até o ato
E da terra até o céu.

São iguais todos os homens,
Branços, pretos, amarelos.
Povos, raças – diferenças
São histórias inventadas.

(PERETZ *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 202).

Além dessa imagem, temos também a imagem de três pintinhos de cores diferentes: amarelo, preto e branco.



Figura 07 - Imagens de três pintinhos de cores diferentes: amarelo, preto e branco.
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 202).

Percebemos que, provavelmente, o objetivo dos autores do livro didático, tanto na imagem dos pintinhos quanto na imagem dos jovens (brancos, pardo, loiro, amarelo, oriental e negro), no texto *Ser diferente*, é mostrar que há ou que deveria haver respeito às diversidades. Para Rocha (1988), ser diferente é mostrar que a “miscigenação” se entrelaça no mesmo sentido, oculta as diferenças entre as pessoas e não existe choque cultural. Dessa forma, legítima e reproduz o discurso do não estereótipo e do etnocentrismo que há em uma pessoa em relação à outra. Isso pode ser comprovado nos seguintes versos do poema: “Branco, pretos amarelos/Vamos misturar as cores./São irmãos todos os homens/ Branco, pretos, amarelos. (...) São iguais todos os homens,/Branco, pretos, amarelos./Povos, raças – diferenças/São histórias inventadas.” (PERETZ *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 202).

Porém, ao efetivar o que é proposto sobre diferenças, não são essas misturas que se concretizam, pois a discriminação, o preconceito e a rejeição do que é diferente está arraigado nas pessoas que acreditam que a cultura da diferença, do “outro” é sempre menos valorizada. Por isso, para diminuir discursos que racializam, é preciso que haja respeito mútuo.

Acredito que, na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade se estabeleça, os mecanismos de invisibilidade e recálque das diferenças se fragmentarão e a população negra,

dentre outras, encontrará na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania (SILVA, 2011, p. 25).

Nesta unidade do LD, é trabalhada a questão do preconceito, especialmente no que se refere à cor negra relacionada às questões sociais, gerando intersecção nas relações de poder que têm sido constituídas como padrão do indivíduo normatizado. Tem-se a idealização do que a sociedade impõe como padrão, rejeitando a ideia de outros tipos de identidades. Decorrente disso gera-se o binarismo eu/outro, branco/negro, pobre/rico, homossexual/heterossexual, na identificação do exercício do poder. Quem pertence à classe da maioria que domina tem a identidade mais valorizada pela sociedade, pois, segundo Foucault, o sujeito é construído a partir da prática discursiva.

Todavia não devemos aceitar os discursos como vêm sendo construídos ao longo de nossa história, não podemos nos enclausurar pelo poder de alguns, presentes no imaginário social da cultura dominante. Nesse sentido, a cultura do sujeito é construída a partir de sua ação e reconhecida pelo olhar do outro. As identidades não são construídas sozinhas, no processo de isolamento, mas no processo de adaptação e de interação com o diferente.

Podemos citar o exemplo da crônica *O Assalto*, de Luís Fernando Veríssimo (2000). O texto intitulado *Alto risco* vem com um questionamento introdutório: “Viver nas grandes cidades tornou-se uma perigosa aventura. Mas será que isso nos dá o direito de julgar as pessoas, sem que as conheçamos bem?”. O conteúdo fala de uma empregada que entra no elevador do prédio e, junto com ela, um garoto negro de uns dezesseis, dezessete anos. A partir disso, inicia-se o enredo, e o conflito gira em torno desses personagens, além dos padrões da empregada que, assim como ela, imaginam que seriam roubados e/ou assaltados pelo menino. Inicialmente, ele apenas procurava o apartamento de número 712 para apanhar umas garrafas, mas houve uma grande confusão, temendo-se uma possível violência física.

Além disso, na referida unidade, são feitos outros questionamentos como: Preconceito invisível? Nessa parte, na Unidade 2, os autores do LD fazem referência ao preconceito sofrido pelo jogador de futebol brasileiro na Europa, Daniel Alves, com o texto “Daniel Alves: é hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 225).

A partir desses enxertos, observamos que, nas figuras, existe uma discrepância com a realidade do conteúdo trabalho no início da Unidade. Ou seja, nas imagens, há a predominância de uma convivência harmoniosa e sem conflitos entre cores diferentes, porém as atividades propostas mostram a discriminação com os povos negros e pobres, fatores de

subordinação que se interseccionam de maneira simultânea e que ainda preconizam no imaginário cotidiano das pessoas. O LD dialoga com o racismo, atitude que, geralmente, legitima na comunidade escolar e no seu entorno.

Dessa forma, fica claro que são necessárias propostas de abordagens pedagógicas, a fim de que haja desconstrução da discriminação não somente no livro didático, mas em todas as esferas (política, social e cultural) da sociedade, porque assim os alunos poderão desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável na sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste trabalho, cujo objetivo geral foi analisar o processo de inclusão das temáticas que denotam estereótipos em relação às diferenças de identidades e suas interseccionalidades, priorizou os textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, iniciando pelas teorias sobre LA e seus paradigmas tradicionais e emergentes, dialogando com interdisciplinaridade, pensamento complexo e teorias dos documentos oficiais que buscam avançar na qualidade da educação brasileira.

O resultado das análises nos permitiu observar que a discriminação ainda é latente e o respeito às diferenças identitárias e às diversidades ainda permanecem. Para seguir as considerações finais sobre essas temáticas, remontamos ao poema de uma aluna do 9.º ano do Ensino Fundamental, Talita Oliveira Miranda, do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Levindo Lambert, da cidade de Salinas - MG, composto a respeito das diferenças.

Raças, culturas e crenças/É o que traz diferença/Em nosso mundo falso/Com o fardo pesado/Igual aqui,/Igual ali,/O quão sem graça seria/Esse mundo sem fim?/Bonita é a diversidade/Colorida por povos/E julgada pela sociedade/Sem mais nem menos/Inteligentes são os diferentes/Que sabem pensar antes de falar.

A partir do eu poético desse poema, podemos afirmar que a diferença é uma característica marcante do nosso povo, assim como as diversidades. Elas são julgadas pela sociedade e são consideradas melhores aquelas que são vistas como superiores, porém os que menosprezam não sabem o que dizem e não sabem o que perdem em julgar a diferença.

Nos livros didáticos analisados, não acontece diferente da voz do poema, mesmo com a publicação de documentos oficiais, como a DNC (2013) e a BNCC (2017), que defendem uma prática social voltada para a vida sociocultural do estudante.

Pensando por essa perspectiva e por estudos feitos, no que se refere à intersecção de estereótipos veiculados no LD, percebemos que ainda existem formas de discriminação por meio dos textos multimodais presentes no livro. Dessa forma, a coleção analisada trabalha, em parte, de maneira preconceituosa, racista e machista. Isso ficou presente nas imagens da menina Malala, do indígena, do ex-jogador de futebol Pelé, da idosa e dos adolescentes. Em algumas situações, há pequenas discussões das temáticas presentes no LD e, em outras, nenhuma, como no caso da imagem do indígena, que é trabalhada apenas no conteúdo de variedades linguísticas.

Em outras palavras, observamos que o negro é visto de forma caricatural e não é dada visibilidade a ele, além da inserção ser sutil, quase não aparece. Em relação ao indígena, como dito anteriormente, não é mostrada nenhuma situação cultural de seu grupo étnico. A idosa é desprezada pelo fato de ser mulher e de ser da melhor idade, e a menina Malala vive a discriminação de viver em um país Paquistão cheio de limitações e poder. Outra ilustração a que nos referimos é a do grupo de jovens em que aparecem mais brancos que negros, excluindo assim a raça/etnia, a arte e a história dos africanos.

Acreditamos que esses fatores se devem principalmente à política nacional do livro didático, vista como um subcampo que pertence à educação, restrita à sistematização estatal que se estrutura por meio das ações e de seus agentes que dominam a concentração de capital. Assim sendo, não reproduzem nem legitimam a voz dos excluídos socialmente, deixando de cumprir o que dispõem as leis vigentes.

Embora não haja uma discussão ampla, os estudos realizados nos permitiram notar que os livros didáticos incluem diversas imagens, principalmente do negro. Imaginamos que essa ocorrência é maior devido haver trabalhos que reivindicam a ausência do negro no livro didático já há algum tempo e para dar cumprimento à lei n.º 10.639/2003, modificada pela lei n.º 11.645/2008 (inclusão de história dos negros e dos indígenas nos currículos escolares).

Por outro lado, deve-se ter investimento na formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa, pois somente a explicação dos/as educadores/as não é suficiente. Essa formação deve ser entendida como fundamental com o objetivo de proporcionar, junto aos professores/as, habitualmente, o desenvolvimento de um trabalho didático e educativo.

É imprescindível que os debates sobre as diferenças de identidades e as diversidades façam parte das aulas de língua com interdisciplinaridade entre outras disciplinas do saber. A escola deve ser espaço de discursos que estão nos âmbitos sociais e nas práticas cotidianas. Não podemos nos calar diante das ideologias que a sociedade impõe como o certo, como o padrão e esquecer a diversidade de culturas, das diferenças entre jovens e idosos, da identidade de gênero, que nos faz calar por ser um assunto “tabu” e imposto pelo Estado, como detentor do poder.

Entendemos ainda que o reconhecimento, em parte, dos grupos minoritários tem sido feito a partir de movimentos sociais, os quais buscam a igualdade de direitos. Um exemplo disso são as modificações ocorridas nos documentos oficiais ao longo das últimas décadas, na tentativa de inserir os estudantes na realidade local de cada um e, com isso, desenvolverem

uma visão crítica das disciplinas cursadas e uma visão global do mundo moderno, através de luta no campo jurídico, por intermédio de leis que defendem seus direitos, rompendo com a identidade hegemônica dominante, que é contestada em meio a uma pluralidade de identidades em evolução.

Articulando os conhecimentos epistemológicos com a prática experimental, pensamos que esta pesquisa sobre as intersecções dos preconceitos veiculados nas classes sociais subalternas pode se aprofundar. O campo das intersecções dos estereótipos é vasto e ainda pouco discutido nas pesquisas acadêmicas.

Nos livros didáticos analisados, não se usa o termo “intersecção” e isso nos faz acreditar que, por isso, existem muitos alunos nas instituições escolares que sofrem silenciados, mas que precisam ser ouvidos ou mesmo se sentirem inclusos no currículo da escola. Além das temáticas discutidas nesta pesquisa, existem, nas escolas públicas, alunos carentes que sofrem também com algum tipo de doença visível e que não se expõem durante as aulas por vergonha de seu próprio corpo.

Vale ressaltar que a concepção de edificação de uma educação democrática, crítica, igualitária e antirracista, que valorize as diversidades e os saberes culturais é uma questão urgente e emergente no espaço escolar. Acreditamos que não basta representar; deve-se estar consciente da proposta de espalhar a conscientização sobre a importância de assumir a diferença e suas intersecções que existem em todo o nosso país, com a intenção de não fingir e camuflar a presença da diversidade, expondo-a sem intenção de mostrar e de questionar sua verdadeira identidade.

Nesse sentido, propomos que essa discussão seja feita nas aulas de língua materna, exercício do professor, com os diversos gêneros textuais presentes no livro didático, para motivar a reflexão das diferenças entre as personagens negras, pardas, indígenas, idosos, mulheres, acerca de suas semelhanças e falta de semelhanças, visto que, no fazer pedagógico, há exemplos reais dessa heterogeneidade.

Vale ressaltar que a perspectiva de uma educação democrática, com direitos a todos, é uma questão urgente, a qual exige que Estado, sociedade e movimentos sociais estejam unidos para buscar uma educação igualitária em prol dos grupos marginalizados.

Finalmente, acreditamos que este trabalho possa trazer mais discussões sobre a temática de intersecção de preconceitos que tanto diminui as vítimas de etnocentrismo, e trazer a realidade como realmente acontece nas instituições escolares. Além disso, entendemos que nossa pesquisa tem valor coletivo e educacional ao trazer a realidade

implícita que, muitas vezes, não enxergamos nas entrelinhas contidas no livro didático. Por isso, imaginamos que essa temática deve ser aprofundada, a fim de que tenhamos subsídio para trabalharmos por uma política educacional progressista e diversificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

ALBERNAZ, Lady Selma; SOARES, Eliane Veras; LEWIS, Liana. O que é raça? Estratégias para definir e combater o racismo. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (Orgs.) **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 175-194.

ALBUQUERQUE, Antônio Armando Ulian do Lago. **Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos povos indígenas**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2008.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **Qual a África? Significados da África para o movimento negro no Brasil**. Estudos Históricos, n. 39, p. 25-56, 2007.

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **“Velhos problemas, novas questões”: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Feira de Santana - BA, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRADE, Karylleila dos Santos; BARROS, Leicijane da Silva; PEREIRA, Uagne Coelho. **Educação intercultural: reflexões sobre a diversidade na escola**. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 767-788, jul./dez. 2015.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2011.

ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS – AMNB. **Construindo a equidade: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.amnb.org.br>>. Acesso em out. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Cleide Araújo. **História e cultura dos povos indígenas** – Povos indígenas no Brasil. 2016. Disponível em <<https://seduc.to.gov.br>>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

BOHN, Hilário Inácio. Linguística Aplicada. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Santa Catarina: UFSC, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto do Idoso**: Lei n.º 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2003.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. Organização de Marcos Antônio Oliveira Fernandes; coordenação de Anne Joyce Angher, 14 ed. São Paulo: Rideel, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental**. Brasília, 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional. Brasília, DF, 29 de fevereiro de 1997**. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006**. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, Ensino Fundamental**. Língua portuguesa. Manual do professor. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. Tradução de Natália Luchini. New York, Routledge, Chapman e Hall, 1990.

COSTA, Hilda Rodrigues da. **Saussure e os estudos linguísticos no século XX: Linguística aplicada**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

COSTA, Nelzir Martins. **Literaturas Afro-brasileira e Africanas: o desafio nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína - TO, 2014.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

_____. **Cruzamento: raça e gênero**. UNIFEM, 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direito e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo, Palas Athena, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>>. Acesso em 16 nov 2018.

FABRIS, Gustavo; BORBA, Rafaele; ZOPPI, Pedro. **Malala: direito à vida, mínimo ético fundamental e as mulheres em países islâmicos**. Revista Científica Eletrônica UniSEB, n. 3, ano 2. Ribeirão Preto, janeiro-julho, 2014, p. 79-90. Disponível em <<http://estacioribeirao.com.br/revistacientifica/arquivos/revista3/2-Ci%C3%A4nciasHumanaseSociais/08-Direito-TCD-Malala-Direito%C3%A0Vida,M%C3%ADnimo%C3%89ticoFundamental.pdf>>. Acesso em 16/10/2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**, 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FERGUSON, Susan. **Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa**. Tradução: Murillo van der Laan. Revisão: Mariana Shinohara. *Historical Materialism*, v. 24, n. 2, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Para o sociólogo, não existe neutralidade possível**: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. *Leia*, São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e interdisciplinaridade**. *ALEA*, v. 10, n. 1, jan-junho 2008, p. 29-53.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Culturas. Porto Alegre: UFSC, n. 16, 2000.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

_____. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ciência e o saber**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edição digital. 3. ed. Zahar, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação: raça e gênero – relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNIA, Elizabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB, Lei n.º 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil.

LISPECTOR. Clarice. **A hora das estrelas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Cosme. **Poesia e Literatura de Cordel.** Respeito à Diversidade. Fortaleza, Ceará, junho, 2011. Disponível em <<http://poetacosmelopes.blogspot.com/2011/06/respeito-diversidade.html>>. Acesso em 29/10/2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACÊDO, Márcia S. **Na trama das interseccionalidades: mulheres chefe de famílias em Salvador.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Identidades Fragmentadas.** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP. Mercado de Letras, p. 551-561, 2002.

MOLINA, Luísa Pontes. **Terra, luta, vida: autodemarcações indígenas e afirmação da diferença.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, UNB, Brasília - DF, 2017.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

_____. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, Narcimária do P. (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: Secneb, 1996.

MUNIZ, Kassandra Silva. **Linguagem e Identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, UNICAMP, Campinas, 2009.

NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NERI, Anita Liberalesso; FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Abram seus livros... O discurso da diferença no livro didático**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. Juiz de Fora - MG, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, Carla Ramos de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. **O gênero discursivo caricatura: primeiras aproximações**. IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem, I Encontro Internacional de Estudos da Imagem. Londrina PR, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PISCITELLI, Adriana. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Linguagem e Xenofobia. In: RAJAGOLAPAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão de ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFGM, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. BRASÍLIA - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino), 2010.

_____. **Textos Multimodais**. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/>> Acesso em: 17 nov 2018.

ROJO, Roxane H. R.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320 p.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Povos indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: Ed. Da UFSC/Movimento, 1989.

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. Diversidade, Diferença, Desigualdade e Educação. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio

de. **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 11-22.

SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide. Violência, família e escola na busca de redes de apoio e direitos. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 143-174.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? EDUFBA, 2011.

_____. A desconstrução da discriminação no Livro Didático: superando o racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “**As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania**”. Jornal da FAI. Entrevista da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Disponível em <http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201c>. Acesso em 15/06/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da. **Cultura afro-brasileira**: uma perspectiva para a educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2010.

SOARES, Amanda Santos. **Direito à terra e a “viagem da volta”**: processos de construção da terra indígena potiguar de monte-mor. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2009.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) – Universidade na Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

TOCANTINS. **Estruturas Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Tocantins – Língua Portuguesa**. Governo do Tocantins, Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Conselho Estadual de Educação. SEDUC-TO. **Resolução 160**, de 19 de dezembro de 2016.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Festa de Criança**. São Paulo: Ática, 2000.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 23-36.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo - **Mapa da Violência 2012** – Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil : CEBELA, 2012

YOUZAFSAI, Malala. **Eu sou Malala**. Tradução de Caroline Chang, Denise Bottmann, George Schlesinger e Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZANINI, Marilurdes. **Uma nova visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.