

A diversidade cultural brasileira em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa

A Brazilian cultural diversity in textbooks for teaching Portuguese

Lucas Pedro do NASCIMENTO¹
Irley David Fabrício da SILVA²
Ariovaldo Lopes PEREIRA³

Resumo

Este artigo apresenta um relato de como se deu a análise da abordagem das identidades socioculturais em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados e indicados pelo PNLD 2014⁴ e adotados em uma escola da rede pública. A partir de fundamentos da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2012), procurou-se identificar se os aspectos culturais e as identidades distintas que compõem a formação do povo brasileiro são representados nesses manuais didáticos e, caso isto ocorra, de que forma acontece.

Palavras-Chave: Livro didático. Língua Portuguesa. Diversidade cultural. ACD.

Abstract

This article presents an account of how the analysis of the socio - cultural identities approach in Portuguese - language textbooks from the 6th to 9th year of primary education was approved and indicated by PNLD 2014 and adopted in a public school. Based on the foundations of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2012), it was tried to identify if the cultural aspects and the distinct identities that make up the Brazilian people's formation are represented in these didactic manuals and, if this happens, in what form it happens.

Keyword: Textbook. Portuguese language. Cultural diversity. ACD.

¹ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Diretor do Instituto de Educação e Pesquisa, em Leopoldo de Bulhões-Goiás.

² Mestrando em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: irleydavid@gmail.com

³ Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Professor dos cursos de Letras e Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: arylopes_br@yahoo.com

⁴ Segundo Rojo (2013), o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é um programa de iniciativa do Ministério da Educação e se encarrega de avaliar, adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio brasileiro.

Introdução

A sociedade brasileira é composta por elementos culturais distintos, o que se deve, segundo Darcy Ribeiro (2002), ao entrelaçamento dos contingentes indígena, negro e branco. Entretanto, há os que desconsideram isso e idealizam o povo brasileiro a partir de uma visão historicamente unicultural, endossada por estereótipos e discursos ideológicos que reforçam a ideia de uma nação unificada pelo cristianismo – crença dominante –; pela Língua Portuguesa – língua nacional e oficial –; e, a raça branca – cor do legítimo brasileiro europeizado. Esses estereótipos são, comumente, reproduzidos em diversas esferas da sociedade e também nos materiais didáticos que, enquanto fruto da construção discursiva e ideológica de seus autores, não deixam de legitimá-los e disseminá-los, implícita ou explicitamente.

Nas últimas décadas têm surgido alguns estudos acerca do livro didático, com a proposta de analisar e interpretar seu aspecto ideológico, sua importância no ensino e o papel que desempenha no processo de produção e reprodução de práticas sociais, assim como seu potencial gerador de atitudes; questionamento e resistência a essas práticas (PEREIRA, 2007; BALADELI, 2014, entre outros). Esses estudos contribuem para uma reflexão do professor sobre a adequação dos materiais didáticos a partir de sua própria realidade escolar, bem como os limites que eles possuem (BALADELI, 2014).

Entretanto, ao buscar pesquisas que investiguem a abordagem dos aspectos culturais e identitários do povo brasileiro em materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa, percebemos que ainda é um campo empírico pouco investigado. Nesse sentido, notamos que muitos dos estudos realizados têm como ponto de investigação a objetivação do sujeito professor no livro didático de português (CARVALHAES; FERNANDEZ, 2012); o papel estruturador e cristalizador do livro didático no contexto escolar (ROJO, 2013); as atividades de escrita nos livros didáticos (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008) e o livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso (BUNZEN; ROJO, 2008).

Diante de tal realidade, vimos a necessidade de propor uma pesquisa documental, cujo principal objetivo foi identificar as formas de representação da sociedade brasileira em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, indicada

pelo PNLD 2014 e adotada em uma escola pública, e quais discursos ideológicos são veiculados por essas formas de representação. Para tanto, realizamos a análise de textos, atividades e propostas de trabalho da coleção Vontade de Saber Português, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto Conselvan (2012), publicada pela Editora FTD e adotada em turmas do 6º ao 9º ano em uma escola da rede estadual da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

Ao analisar os livros da coleção, consideramos que as práticas de letramento oscilam conforme os contextos, as estruturas culturais e as relações de poder, argumento que se coaduna ao apresentado por Fairclough (2001), para quem o discurso é uma prática social produzida sob circunstâncias ideológicas e hegemônicas. Logo, os discursos, inclusive nos materiais didáticos, são veículos de ideologias, passíveis de influenciar a concepção de língua e cultura propagadas em sala de aula, assim como práticas pedagógicas menos atentas à influência do livro didático podem corroborar com a manutenção e até a propagação de estereótipos ou visões distorcidas de cultura (BALADELI, 2014).

Assim, para que uma pesquisa em Linguística Aplicada consiga compreender a forma de representação da identidade sociocultural dos sujeitos de uma sociedade e da dimensão ideológica dos discursos, deve considerar a influência das relações de poder, o acesso dos diferentes grupos sociais aos próprios bens sociais, culturais e tecnológicos, a ideologia dos discursos e a diversidade sociocultural advinda dos contextos escolares e não escolares (BALADELI, 2014).

Neste estudo, buscamos, portanto, fornecer dados que contribuam para uma melhor compreensão da realidade social e educacional brasileira, as implicações de uma na outra, além de oferecer sugestões para a utilização do livro didático de uma maneira adequada aos princípios do ensino reflexivo e crítico. O mesmo se faz importante porque propõe uma reflexão que considera a forma como o livro didático de língua portuguesa representa a sociedade brasileira a partir de sua constituição multicultural e os estereótipos que incorporam o imaginário popular, disseminados pela da mídia e corroborados por discursos ideológicos que buscam homogeneizar o povo brasileiro, atribuindo-lhe característica, ora positiva ora negativa, de acordo com os interesses de quem os difunde.

Este artigo é um relatório parcial do projeto de pesquisa “Aspectos culturais em livros didáticos: uma análise acerca de estereótipos e discursos ideológicos”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás.

1 O povo brasileiro

Observamos nas formas de representação do povo brasileiro, presentes em discursos veiculados na mídia e reproduzidos em materiais didáticos produzidos dentro e fora do Brasil (BALADELI, 2014), a ênfase em características como cordialidade, simpatia, aversão a situações conflitivas e, muitas vezes, certa indolência traduzida pela aversão ao trabalho. Tais características, apresentadas de forma generalizada, constituem traços de um estereótipo da sociedade brasileira que, como tal, não é suficiente para descrever a complexidade de um povo constituído por aspectos multiculturais e diferenças sociais, culturais, raciais e geográficas gritantes (RIBEIRO, 2002; PRIORE, 2001; 2016), pois “os caminhos do Brasil desenham uma geografia humana recortada por uma enorme diversidade física e cultural” (SANTOS, 1997, p. 62). Essa diversidade, fruto da fusão dos elementos culturais que condicionaram a constituição do povo brasileiro, torna-se perceptível em nossa língua, culinária, música etc.

Segundo Santos (1997, p. 65), “o contraste mostra a oposição entre esses elementos, em que um deles se sobressai, impondo-se sobre o outro”. Na sua concepção, “apesar da intensa troca cultural entre negros, brancos e indígenas, o elemento cultural preponderante foi o do branco” (SANTOS, 1997, p. 65). Isso explica o fato de o povo brasileiro ser historicamente considerado como uma nação unificada por meio da religião – o cristianismo; da língua – o português; e da cor branca, modo como a maioria da população se autoclassifica. Desta maneira, surgem estereótipos e discursos ideológicos impregnados dessa uniculturalidade brasileira e, por serem reproduzidos em diversas esferas da sociedade, influenciam automaticamente os livros didáticos.

Fiorin (2001) compreende os estereótipos como uma representação de práticas sociais condensadas que se fizeram presentes na e pela linguagem. Já Orlandi (1992, p.

128) os concebe como “lugar em que trabalham intensamente as relações da linguagem com a história, do sujeito com o repetível, da subjetividade com o convencional. Tudo isso perpassado pelo funcionamento imaginário do discurso”. Portanto, relacionando a história, o sujeito e a subjetividade institucionalizada na e pela sociedade brasileira, compreenderemos melhor como surgiram alguns dos estereótipos que ainda hoje são veiculados por essa sociedade e de que forma isso afeta sua representação em materiais didáticos.

O reino português queria tornar Portugal uma nova potência da cristandade ocidental ao propor uma segunda expedição⁵ à Índia. Sua meta era instalar entrepostos comerciais em Sofala, na África, para adquirir ouro e especiarias em Calicute e garantir a catequização dos habitantes locais por missionários católicos. Realmente, essa expedição lhe concedeu o patamar de uma potência, mas não em função das relações mercantis com a Índia, e sim da colonização de um território até então desconhecido pela Europa. A “terra dos Papagaios” passou, depois, a ser chamada de Terra de Santa Cruz e finalmente Brasil (PRIORE, 2001). Esse território, embora desconhecido pela Europa, não era inóspito, pois povos de diferentes etnias, línguas, costumes e culturas já o habitavam, o que não foi considerado nem mesmo quando foram genericamente nomeados de “índios”. A partir do contato dos europeus com eles e, posteriormente, com os africanos, surgiu o povo brasileiro. A relação, inicialmente, foi amistosa e dentro de pouco tempo se tornou conflituosa, como afirma Priore (2016, p. 30):

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

⁵ Vasco da Gama comandou a primeira expedição do reino português à Índia no período de 1497 – 1499. O principal objetivo era adquirir especiarias a partir da negociação com o Samorin, rei de Calicute (PRIORE, 2001).

O sistema de donatarias foi uma resposta portuguesa à aparente miscigenação entre portugueses e indígenas e a necessidade de colonizar o território brasileiro, que já estava sendo cobiçado por outros reinos europeus. Trouxe consigo poucos donatários que tiveram coragem de deixar o reino: viúvas, órfãs, prostitutas, “bruxas”, ladrões de coisas miúdas, degredados, condenados pelo Tribunal do Santo Ofício e pessoas de diferentes camadas sociais de Portugal (PRIORE, 2016).

O fato dos índios não possuírem *nem rei, nem lei* serviu de justificativa para que fossem desprezados e escravizados, pois representavam, simultaneamente, um obstáculo para a ocupação da terra e a força de trabalho necessária para colonizá-la (PRIORE, 2001). Somada à sua escravização houve, posteriormente, a do negro africano e ambos foram marginalizados na sociedade e considerados inferiores ao branco, representante de uma raça um tanto quanto pura e soberana.

Com o passar do tempo, muitos imigrantes chegaram ao Brasil à procura de melhores condições de vida. Trouxeram consigo suas práticas religiosas, línguas, costumes, culturas e assim, essa amálgama de contribuições endossou e gerou a diversidade cultural brasileira tal qual temos hoje.

2 O livro didático

Educadores como Célestin Freinet (2004) e Paulo Freire (1970) apontam para a necessidade de propiciar aos ambientes escolares uma educação emancipadora e libertadora, capaz de transformar a realidade do sujeito e incutir nele o senso de responsabilidade, pertença e protagonismo social. Do mesmo modo, pesquisadores como Paiva (1996) e Moita Lopes (2002) acreditam que esse tipo de educação se realizará plenamente por meio do ensino de línguas e, ao mesmo tempo, apostam na Linguística Aplicada como espaço de formação que garanta aos professores reflexões, habilidades e competências para conduzir esse processo. Diante disso, os livros didáticos merecem atenção especial, pois são, em muitos contextos, os únicos instrumentos disponíveis para o ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO; CONSOLO, 1994).

Entre 1960 e 1970, surgiu no Brasil um modelo de manual escolar que objetivava nortear e estruturar a ação docente a partir da apresentação de conteúdos de

maneira progressiva e organizada, sempre complementados por atividades de fixação, interpretação ou aprofundamento que propiciariam a aquisição do conhecimento pelo aluno. Esse modelo de manual escolar, hoje livro didático, ainda é adotado persistentemente em nosso país devido a sua valorização por parte da própria comunidade escolar. Universalizado às escolas públicas brasileiras pelo PNLD, tem sido, não raramente, uma das fontes de documentação e pesquisa mais utilizadas por professores e alunos (BATISTA, 2003 apud ROJO, 2013).

O que se percebe é que o livro didático, a partir da década de 1960, quando passou a trazer não apenas os textos para que o professor elaborasse as suas próprias atividades, mas também as atividades para serem aplicadas, tem tomado o espaço de um planejamento nivelado às características de determinada turma de alunos, localidade ou currículo escolar, para dar lugar ao tolhimento da criatividade do professor e sua autonomia, limitando-o, às vezes, a um simples reproduzidor de conteúdos, atividades e propostas de ensino.

Segundo Rojo (2013, p. 164),

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

Além dessas limitações dos livros didáticos em abordar conteúdos e estruturar propostas de ensino, ainda há o fato de privilegiarem alguns aspectos em sua constituição, como: a língua padrão em detrimento da variação linguística e da língua coloquial; a língua escrita; os gêneros e contextos de circulação ligados à cultura da escrita, veiculados em contextos urbanos e produzidos por escritores sulistas (ROJO 2003, apud ROJO 2013, p. 164) e, por fim, a reprodução, ora implícita ora explícita, de uma concepção de brasilidade ou cultura nacional própria àquela à qual o autor está ambientado.

Paralelamente aos aspectos de conteúdos e autoria do livro didático estão os contextos social, geográfico e cultural do Brasil, contextos que deveriam ser os norteadores de sua produção, o que nem sempre acontece, pois os autores, imbuídos de

poder, tendem a retratar nos materiais sua própria cultura ou um padrão hegemônico cultural. Dentro desses contextos, também podemos perceber uma variedade de ritos, tradições, práticas e aquilo que Darcy Ribeiro (2002) chama de estado de guerra latente, já que o processo de formação do povo brasileiro se deu pelo entrelaço altamente conflitivo dos três contingentes.

Somado a isso, existe o fato de o país possuir vinte e seis estados e um distrito federal. Embora estes se orientem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9.394/ 1996, cada um tem o seu próprio currículo escolar, estruturado conforme as particularidades locais. Isso acaba dificultando um alinhamento entre livro didático e os múltiplos currículos brasileiros. Logo, um livro produzido na região Sudeste (onde geralmente é produzida a maioria dos livros didáticos do Brasil) pode não se adequar à realidade de uma comunidade inserida na Floresta Amazônica, por exemplo, afastada dos centros urbanos em cujo currículo escolar há o privilégio de conteúdos específicos ao contexto onde está inserida.

3 Análise do discurso crítica

A Análise do Discurso Crítica (ADC) teve seu início no final dos anos de 1980 e seu objeto é a análise crítica de textos e as imbricações desses com relações políticas, sociais e identitárias (WODAK, 2004 apud BALADELI, 2014).

Segundo Fairclough (2001), o discurso é uma prática social que se vincula diretamente à forma de agir no mundo e à relação, a partir disso, com a estrutura social. Desse modo, faz com que ele seja construído socialmente. De acordo com este autor, o “[...] discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na ADC, os textos são materializações das práticas sociais (BALADELI, 2014), pois, “além de ser descritiva, a ADC é interpretativa e procura ser também explicativa, propondo-se examinar os eventos discursivos sob três dimensões de análise que se interconectam: texto, prática discursiva e prática social” (MEURER, 2005, p. 83 apud BALADELI, 2014).

Nesse sentido, para que o discurso seja compreendido, precisamos considerar as condições sociais que influenciaram sua produção e o processo como esta se deu, perpassando pela sociedade. Adotamos, portanto, o postulado de Fairclough (2001) sobre discurso, poder e ideologia para compreender como o discurso acerca das identidades socioculturais brasileiras é retratado em materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa, em escolas públicas.

4 Análise do corpus

Esta pesquisa é de natureza documental. Os livros didáticos analisados foram disponibilizados por uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Leopoldo de Bulhões, estado de Goiás. A análise do material foi dividida em duas etapas: a primeira, de ordem mais descritiva, para verificar como se constituem os livros; e, a segunda, caracterizada pela análise dos dados à luz da ADC proposta por Fairclough (2001). Nessa direção, para a análise dos textos partimos do levantamento de como e com que frequência eles fazem referência às características culturais da sociedade brasileira, com a finalidade de identificar os discursos ideológicos expressos nessas representações. Levamos em consideração, na análise, a relação entre parte verbal (escrita) e parte visual (imagética) dos textos.

A coleção Vontade de Saber Português, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, publicada pela Editora FTD em 2012, passou pela anuência de uma equipe de especialistas do Ministério da Educação que a considerou adequada aos propósitos do componente curricular de Língua Portuguesa e a aprovou para fazer parte do Guia Nacional do Livro Didático de 2014.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizam que os alunos do Ensino Fundamental II devem:

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

crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 07).

Em uma análise ainda inicial, evidenciamos uma incoerência entre esta proposta dos PCNs e a abordagem da temática em alguns textos, atividades e conteúdos dos livros didáticos da coleção, seja pela diversidade cultural brasileira e discussões acerca dos três contingentes que deram origem ao povo brasileiro, se darem prioritariamente no livro do 7º ano (que será aqui analisado) ou pelas problematizações não se fundamentarem em uma perspectiva crítica e abrangente. Percebemos, portanto, que, embora as autoras tenham tentado abordar a diversidade cultural brasileira e discuti-la com os alunos, os textos selecionados se tornaram mais pretexto para a realização de atividades ou a introdução e/ ou discussão dos aspectos estruturais da língua, como conjugação verbal e outros.

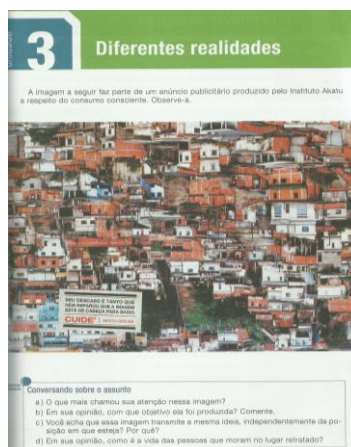
O livro do 7º ano é o único que mantém um foco mais específico na diversidade cultural brasileira, por isso se tornou, aqui, o principal objeto de nossa análise, uma vez que apresentou grande quantidade de textos e atividades relacionadas à temática. Ele é dividido em seis unidades, cada uma subdividida em dois capítulos. Os temas das unidades são: “Unidade I – Poesia Popular”; “Unidade II – *On... on-line*: eu estou, você está”; “Unidade III – Diferentes realidades”; “Unidade IV – Um mundo plural”; “Unidade V – Tradições da cultura popular”; e “Unidade VI – Histórias de deuses e heróis”.

Os primeiros textos analisados estão inseridos na sessão “Ampliando a linguagem”, na página 34, Unidade I, capítulo II, do volume II e serviram para diferenciar poema e prosa, tema da seção. O texto A, em prosa, é um trecho de *Iracema*, do escritor José de Alencar e apresenta a cena em que Iracema fere Martim com uma flechada no rosto e logo se compadece ao vê-lo, primeiro colocar a mão na espada e depois retirá-la, como em um gesto de piedade. Martim é o típico homem branco estereotipado, pois “tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas”. Ele se compadece da índia ao invés de vingar-se porque “aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor”. O texto B, em forma de poema, faz uma releitura da cena do texto anterior e apresenta Iracema como uma índia de “admirável beleza”, estátua de “bronze vivo”, “feita pela natureza”.

Vemos, em primeiro lugar, que o branco tem estereótipos de cor, tanto de pele, quanto de olhos, e a índia é apresentada de uma forma bem vista, como uma mulher bonita, principalmente a partir dos traços que lhe são atribuídos no texto B. O texto A apresenta o fator da religiosidade cristã como delimitador de atitudes de piedade no homem branco, o que talvez não existisse na indígena, pois o texto não relaciona o arrependimento dela a um fator religioso, mas à compaixão diante da postura do próprio homem que ela ferira. Ambos os textos são trabalhados de forma rasa, pois as atividades que são propostas a partir deles se limitam à interpretação acerca dos aspectos discursivos, textuais e linguísticos, não indo além na relação conflituosa entre índios e brancos no cenário da história nacional. O que fica claro, após a análise, é que esse texto se configura mais como um pretexto para a diferenciação entre prosa e verso e para atividades de interpretação, do que como um suporte para discussões sobre as identidades socioculturais do povo brasileiro.

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

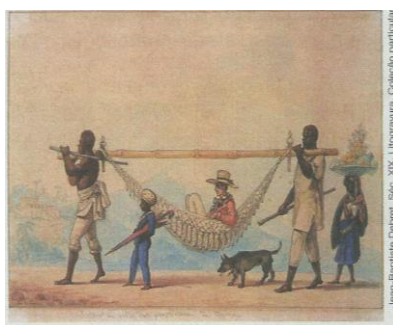
Fig. 1 – Introdução da Unidade III



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 101.

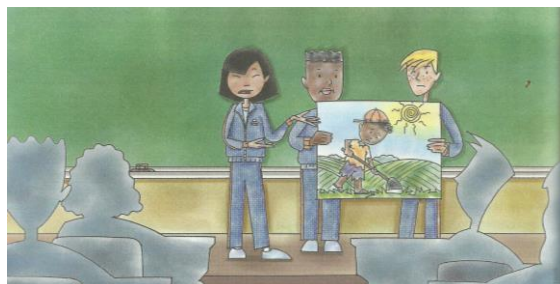
O capítulo II, da Unidade III, a partir da página 119, propunha uma discussão acerca do trabalho infantil com o tema “Crianças invisíveis”. Das oito crianças apresentadas em gravuras sobre o tema, quatro eram negras (figuras 02, 03, 04 e 05) e três em cores que não permitiam uma identificação do tom da pele preto e branco (figuras 06, 07 e 08). Os textos propostos para discussão foram usados mais para exercícios de interpretação do que para atividades de discussão e reflexão sobre o conteúdo.

Fig. 2 – Ilustração do texto “O surgimento do trabalho infantil no Brasil”



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 121.

Fig. 3 – Ilustração para proposta de atividade



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 136.

Fig. 4 – Anúncio publicitário



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 128.

Fig. 5 – Anúncio



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 131.

Fig. 6 – Ilustração do texto “115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo”.



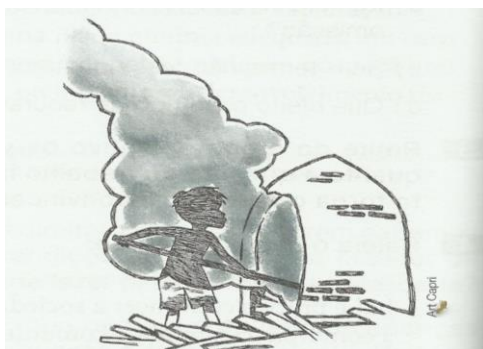
Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 11

Fig. 7 – Ilustração do texto “Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil”.



Fonte: Tavares; conselvan, 2012, p. 120.

Fig. 8 – Ilustração da questão 02, da atividade “Adequação vocabular”.



Fonte: Tavares; Conselvan, 2012, p. 126.

O que percebemos é que alguns dos textos selecionados não se relacionavam muito com o tema proposto para discussão e outros serviam mais como pretexto para a

proposição de exercícios de gramática ou interpretação de texto. Consideramos a abordagem acerca das “crianças invisíveis” insuficiente, uma vez que não conseguiu explicar sobre que crianças seriam essas e quais eram seus contextos de inserção na sociedade.

O capítulo I, da unidade IV, tinha como tema “Eu, tu, ele: cada um com seu jeito” e propunha uma discussão acerca da diversidade cultural brasileira, conforme a introdução apresentada antes da “Leitura 1”:

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

Novamente, percebemos o uso dos textos de forma insuficiente e superficial, mais como pretexto para o desenvolvimento de atividades do que como fomento para discussões sobre temas sociais, culturais e históricos. Exemplo disso é o trabalho feito a partir do texto de Nancy Caruso Ventura, na página 160. Embora fosse um texto abrangente sobre cultura e a importância do negro para a formação do povo brasileiro, apenas as duas primeiras questões propunham uma discussão acerca disso, pois as seguintes se limitaram a usá-lo como um fomento para a introdução do que seriam “verbos transitivos” e “intransitivos”. O mesmo acontece com outros textos, como o texto sobre o frevo, de Sávila Dumont, na página 162; o texto sobre os índios Waiãpi, de Luís Donisete Benzi Grupioni, na página 165; e o texto “Um recado do autor”, de Daniel Munduruku, que também falava sobre os índios a partir de um relato autobiográfico.

Considerações finais

A análise dos dados sinaliza que, embora existam autores interessados em discutir a diversidade cultural e as identidades socioculturais do Brasil nos livros didáticos de língua portuguesa, isso ainda acontece de forma superficial, já que muitos dos textos utilizados por eles nem sempre consideram a formação do povo brasileiro ou são abordados a partir de uma visão crítica acerca dos estereótipos e discursos

ideológicos veiculados. Estes privilegiam também o uso de textos de autores de determinadas regiões do país, bem como aqueles que apresentem uma visão hegemônica da sociedade brasileira, evitando, da mesma forma, textos que tratem do sentimento de “guerra latente”, do qual fala Darcy Ribeiro (2002).

Quanto à relação entre a abordagem teórica e as atividades propostas, percebemos que isso não acontece de forma coerente, pois na maioria das vezes, as atividades não consideram a abordagem teórica precedente ou não aprofundam o conteúdo de forma crítica, figurando, assim, o texto como um pretexto para atividades de análise da língua, interpretação, e, mais comumente, como suporte para a introdução de algum conteúdo gramatical.

Assim, a mediação do professor de línguas no uso de materiais didáticos é determinante para contestar os discursos por eles veiculados, já que “a linguagem não é neutra e está sempre a serviço de uma ideologia” (BALADELI, 2014, p.102).

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e CONSOLO, D. A. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. **Revista Letras**, vol. especial, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96.

BRASIL (1998) **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Identidades socioculturais no livro didático: em busca do ensino crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CARVALHAES, Wesley Luiz; FERNANDEZ, Eliane Marques da Fonseca. **A objetivação do sujeito professor no livro didático de português**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. MAGALHÃES, Izabel. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2001.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª edição. 23ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes**. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHERYERL, D. (orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, p. 35-60, 2004

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992

PAIVA, V. L. M. de O. A língua inglesa no Brasil e no mundo! In: PAIVA, V. L. M. de O. (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. p. 118-178.

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

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira: colônia, volume 1**. São Paulo: Leya, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROJO, Roxane. **Materiais didáticos no ensino de línguas**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. **Um perfil do “Brasileiro Cordial”**. In: KUPSTAS, Marcia (org.). **Identidade Nacional em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Coleção vontade de saber português**. 6º a 9º ano. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2012.