

**A representação da família nos livros didáticos de língua inglesa do programa PNLD
2014 – identidade, diferença e educação intercultural**

**The representation of the Family in the English textbooks by the PNLD program 2014
– identity, difference and intercultural education**

Ludmila Corrêa da Silva Honorio e Santos¹

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Este estudo analisa as representações das identidades no contexto da família nos livros didáticos distribuídos pelo programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, Língua Estrangeira Moderna/2014, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais sobre identidade e diferença discutido em Silva (2000), o conceito de educação intercultural em Candau (2012), assim como a noção de ensino crítico de línguas, apoiada na visão da educação libertadora e para a transgressão de Paulo Freire e bell hooks. Inicialmente é feita uma apresentação dos conceitos de identidade e diferença, assim como de educação intercultural e ensino crítico de línguas, e, posteriormente, é apresentada a prática da análise sob a perspectiva das teorias discutidas.

Palavras-chave: Identidade e diferença. Educação intercultural. Ensino crítico de línguas. Novas Configurações Familiares.

Abstract: This study analyzes the representations of identities in the context of family in the textbooks distributed by PNLD program - National Textbook Program, Modern Foreign Language / 2014 from the perspective of Cultural Studies on Identity and Difference discussed in Silva (2000), the concept of Intercultural Education in Candau (2012) as well as the notion of Critical Language Teaching, based on the vision of education for freedom and education to transgress of Paulo Freire and bell hooks. Initially, a presentation of the concepts of identity and difference is made, as well as intercultural education and critical language teaching, and subsequently the practice of analysis from the perspective of the discussed theories is presented.

Key-words: Identity and Difference. Intercultural Education. Critical Language Teaching. New Family Configurations.

Submetido em 08 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 18 de março de 2016.

Introdução

A pesquisa tem como proposta a análise das representações das identidades no contexto da família nos livros didáticos distribuídos pelo programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, Língua Estrangeira Moderna/ 2014. Este é um programa federal do Ministério da Educação que disponibiliza livros didáticos para as escolas

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Palmas. E-mail: santoslcsh@gmail.com

públicas de todo o país; as escolhas do programa para 2014 têm validade para o triênio 2014/2015/2016. Os critérios para a inscrição das obras é especificado em edital, os títulos inscritos são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático. Esse guia apresenta resenhas das obras aprovadas, e é disponibilizado às escolas participantes que escolhem, dentre os livros constantes no Guia, o material que desejam utilizar.

As representações das identidades no contexto da família nos livros didáticos serão analisadas, neste trabalho, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais sobre identidade e diferença discutido em Silva (2000), o conceito de educação intercultural em Candau (2012), assim como a noção de ensino crítico de línguas, apoiada na visão da educação libertadora e para a transgressão de Paulo Freire e bell hooks.

O estudo seguirá apresentando as seções: identidade, diferença e cultura, logo depois educação intercultural, o estudo crítico de língua estrangeira – inglês, o caminho metodológico da pesquisa e a prática da análise, seguida das considerações finais.

1. Identidade, Diferença e Cultura

As perspectivas identitárias, nas mais diversas áreas disciplinares, vêm sendo desconstruídas, no sentido de uma crítica à noção de identidade integral e unificada. Consoante Hall, “estamos observando, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de ‘identidade’” (2000, p.103). Concepções racionalistas, essencialistas e cartesianas do sujeito têm sido colocadas em xeque. No terreno escorregadio sobre o qual se encontra a noção de identidade, Silva (2000) aponta para a estreita relação entre identidade e diferença e reflete sobre como se dá sua produção social levantando as implicações políticas que envolvem o processo. A diferença e o multiculturalismo têm sido assunto central nos discursos que envolvem as práticas pedagógicas atuais. Para Silva (2000), o chamado multiculturalismo tem se apoiado “num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (2000, p.73). Para o autor, nessa perspectiva, a ideia de diversidade é especialmente problemática, uma vez que naturaliza e essencializa a diferença e a identidade, ao invés de percebê-las como produto de uma construção social, cultural e intensamente política; elas possuem laços estreitos de dependência entre a afirmação e a negação. Consoante Silva,

As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2000, p. 75)

Percebidas como produtos de uma construção social, identidade e diferença são atos de criação linguística. A linguagem e as práticas discursivas engendram relações de poder, representações, identidades sociais e crenças, e envolvem estruturas sociopolíticas de dominação e poder. A partir da linguagem, identidade e diferença se instituem no discurso e na relação com o outro; elas são atravessadas e estruturadas pela linguagem, e essas práticas discursivas carregam uma natureza de mudança social.

Sobre o vínculo identidade, diferença e linguagem é preciso considerar as relações dialéticas entre momentos discursivos e elementos de práticas sociais. Fairclough (2001) percebe a investigação do discurso como forma de prática social e coloca que a ideologia interpela os sujeitos – permitindo a concepção de que um dos mais significativos efeitos ideológicos do discurso é a constituição do sujeito. Para o autor, as ideologias são construções da realidade que refletem as identidades sociais num contexto de relações de dominação:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

A identidade e a diferença são, dessa maneira, o corolário de um processo de produção simbólica e discursiva assimétrico. Ambas estão sujeitas a relações de poder e a variáveis de força. Para Silva, “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (2000, p. 81). Elas traduzem o desejo de grupos sociais por garantir seu acesso privilegiado aos bens sociais. As relações de poder presentes nos processos de diferenciação que marcam as identidades e as diferenças incluem, continuamente, operações de “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”;

“racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).” (SILVA, 2000, p. 81).

Ao problematizar os binarismos em torno dos quais são forjadas a identidade e a diferença é possível enxergar a hierarquização desse processo. Tomada como a norma, uma identidade arbitrariamente escolhida, assume características positivas em contraste com as quais as outras identidades só podem assumir características negativas, tornando-se assim não *uma* identidade, mas *a* identidade. Consoante Silva,

Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países.” (SILVA, 2000, p. 83)

A preponderância das identidades hegemônicas, no entanto, são constantemente espreitadas e intimidadas pela presença da diferença, do outro, sem os quais ela não se estabeleceria. Segundo Bhabha,

Finalmente a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação - isto é, ser *para* um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem. Para Fanon, como para Lacan, os momentos primários dessa repetição do eu residem no desejo do olhar e nos limites da linguagem. (BHABHA, 1998, p. 76).

Identidade e diferença são fortemente ligadas a sistemas de significação (significados social e culturalmente atribuídos) e, conseqüentemente, também a sistemas de representação. A representação, num registro pós-estruturalista, é engendrada como sistema de signos, como marca material. Conforme Silva (2000) afirma, “a representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.” (2000, p. 90); ainda incorpora atributos de indeterminação, ambigüidade e instabilidade. Para Silva,

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (2000, p. 91)

Por meio da representação, a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder; pois o poder de representar implica no poder de instituir e designar as identidades. Representação e identidade têm, então, implicações pedagógicas significativas no contexto curricular e dos livros didáticos. Silva (2000) argumenta em favor de uma estratégia pedagógica e curricular que:

[...] levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. (2000, p. 94).

A incoerência de uma abordagem ao multiculturalismo em educação como uma questão de tolerância e respeito à diversidade é notável; antes é necessário problematizar, questionar e promover espaços onde se possa discutir como a diferença é ativamente produzida imbricada em relações de poder.

2. Educação Intercultural

O termo globalização encerra em si um conjunto de significações com carregado peso político e ideológico; ele pode significar a homogeneização, o apagamento de identidades e a diluição de marcas culturais de minorias. Essa realidade globalizada é marcada “por profundas desigualdades e forças opressoras que, em um movimento centrípeto, buscam manter o equilíbrio e a estabilização” (BAKHTIN, 2004, apud, ROCHA, 2010 p. 55). No tocante a educação, aos que se encontram na periferia desse movimento tem restado a conformidade com a invasão cultural pautada na “conquista, manipulação e messianismo de quem invade.” (FREIRE, 2001, p. 285). Para Freire (2001), toda invasão cultural implica em um sujeito que invade e que parte de seu lugar histórico-cultural para penetrar outro espaço histórico-cultural e sujeitar estes ao seu sistema de valores. Para Freire (2001), as relações entre invasor e invadido se dão da seguinte maneira:

“O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.” (2001, p.285)

Nesta perspectiva, a escola se apresenta como espaço de “produção, circulação e consolidação de significados, como espaço privilegiado de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular.” (COSTA, 1998, p. 38 apud FLEURI, 2001, p. 45). No Brasil, a Pluralidade Cultural consta como um dos temas curriculares transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (Brasil, 1997), irrompendo como uma oportunidade de proposta educativa que considera a complexidade cultural do país. Num contexto de combates a processos de exclusão social inerentes ao processo de globalização econômica, “a educação intercultural propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos.” (FLEURI, 2001, p. 45)

O conhecimento concebido no campo da pesquisa e da educação está imbricado na complexidade do mundo contemporâneo, em que as relações entre culturas diversas são pungentes. Nesse contexto, verifica-se o debate entre os conceitos de monoculturalismo e multiculturalismo. De um lado o monoculturalismo traz o entendimento de uma cultura universal, essencialista e igualitária que pode legitimar, e o fez em vários momentos da história, a dominação de projetos civilizatórios, excluindo e subjugando minorias culturais - “a linguagem [...], da certeza e da verdade absoluta não pode senão formular a humilhação – humilhação do outro, do diferente, daquele que não satisfaz os padrões” (BAUMAN, 1999, p. 248).

De outro lado, o multiculturalismo observa cada povo e grupo social como possuidores de culturas próprias; enfatiza a historicidade e o relativismo do processo de construção de suas identidades, mas corre o risco de justificar, entretanto, a fragmentação e a criação de guetos culturais, produzindo desigualdades e discriminações sociais. (FLEURI, 2001). Sobre a melindrosa atitude multicultural, Bauman observa:

“Ser gentil” e a tolerância que isso representa como símbolo de comportamento e linguagem podem muito bem significar a mera indiferença e a despreocupação que resultam da resignação (isto é, da *sina*, não do *destino*): o Outro não irá embora e não vai ser como eu, mas eu não tenho meios de forçá-lo a ir-se ou mudar. Como estamos condenados a dividir o espaço e o tempo, vamos tornar nossa convivência suportável e um pouco menos perigosa. Sendo gentil, eu atraio gentileza. Espero que minha oferta de reciprocidade seja aceita; tal esperança é minha única arma. Ser gentil é apenas uma

maneira de manter o perigo a distância; como a antiga ânsia de proselitismo, é resultado do medo. (1999, p. 248).

Para além do monoculturalismo e do multiculturalismo, surge a perspectiva intercultural que emerge do contexto de lutas contra os processos de exclusão social. Nessa perspectiva, o outro deve ser respeitado justamente em sua alteridade. Para Bauman,

[...] é preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho, [...] minha ligação com o estranho é revelada como *responsabilidade*, não apenas como neutralidade indiferente ou mesmo aceitação cognitiva da similaridade de condição (e certamente não através da desdenhosa versão da tolerância: “Fica-lhe bem ser como é. Que o seja. Só que eu jamais seria assim.”) [...] A uma sina comum bastaria a *tolerância* mútua; o destino comum requer *solidariedade*. O direito do outro à sua estranheza é a única maneira pela qual meu próprio direito pode expressar-se, estabelecer-se e defender-se. É pelo direito do Outro que meu direito se coloca. “Ser responsável pelo Outro” e “Ser responsável por si mesmo” vêm a ser a mesma coisa. (BAUMAN, 1999, p. 249).

A educação intercultural valoriza o potencial educativo dos conflitos buscando por meio deles a interação e a reciprocidade entre grupos identitários diversos que têm como resultado o crescimento e o enriquecimento cultural mútuo; a interculturalidade sustenta a relação crítica e solidária em ambientes culturais plurais. O foco central da prática educativa intercultural aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como sendo “constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.” (CANDAU, 2012, p. 244).

O interculturalismo se traduz numa prática educativa que concebe a relação entre diferentes culturas apoiada, para Fleuri (2001), nos parâmetros da intencionalidade que motiva a relação entre os grupos culturais diferentes, no entendimento da relação entre as culturas na prática educativa, e na ênfase dada aos sujeitos da relação.

Na perspectiva do primeiro parâmetro, a intencionalidade, uma atitude educacional intercultural promove a relação intencional entre grupos culturais diferentes; a proposta da mudança se dá exatamente nessa diferença entre compreender a diversidade cultural não como um fato, mas como uma oportunidade de promover mudanças nas projeções dessas relações. O segundo parâmetro, aponta para as relações entre culturas na prática educativa. As culturas são percebidas não como objetos de estudo, mas como “o modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade.” (FLEURI, 2001, p. 53). Por fim, o terceiro

parâmetro que desenha a educação intercultural é a ênfase dada aos sujeitos da relação. A relação entre diferentes culturas se dá efetivamente entre as pessoas e não entre as culturas de uma maneira abstrata. Consoante Fleuri,

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se *da interação entre sujeitos*. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes*. (FLEURI, 2001, p. 53)

Para Nanni (1998, p.51-55, apud, FLEURI, 2001, p.54) a prática intercultural na educação exige três mudanças no sistema escolar: a realização do princípio da igualdade de oportunidades – é preciso reconhecer o papel ativo dos grupos populares na elaboração das estratégias educativas; a formação e a requalificação dos educadores – procurando a superação da concepção monocultural e etnocêntrica da educação tradicional; e de maneira relevante, da reelaboração dos livros didáticos.

Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a muitas culturas, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores e talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório. (FLEURI, 2001, p. 55)

Assim, o livro didático deve ser capaz de promover a circulação de informações entre os sujeitos, a partir de seus mais variados contextos sociais e culturais, de maneira que exista uma relação de interação, sintonia e solidariedade entre as diferentes identidades envolvidas no processo educacional.

3. O Ensino Crítico de Língua Estrangeira – Inglês

Na percepção de hooks² (1994), ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação; “nenhuma educação é politicamente neutra” (HOOKS, 1994, p 37, tradução nossa)³. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e é fortemente marcada política e culturalmente. Sob a perspectiva crítica do ensino de línguas, aqui,

² Neste texto foi mantido o formato requisitado pela autora que assina suas obras em minúsculo alegando que o mais importante em seus livros são as ideias e não quem ela é.

³ [...] no education is politically neutral.

especificamente do ensino da língua inglesa (LI), a consciência de que tanto a cultura quanto a aprendizagem de línguas situam-se num lugar permeado por relações de poder não pode ser deixada de fora da sala de aula. Uma experiência educacional desprovida de criticidade traz, na melhor das hipóteses, “uma experiência educacional superficial, e na pior, um processo subliminar de alienação auxiliado pela língua estrangeira (LE).” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.20). “O imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (BOURDIEU; WACQUANT, 2011, p. 17). Sobre linguagem, imperialismo cultural e ensino de línguas, Rocha (2010) pondera:

Nesse contexto, em que a linguagem, com seu caráter multissêmico e heteroglóssico, medeia relações de poder entre indivíduos nas diversas atividades sociais em que se encontram envolvidos, passa a ser vital para qualquer campo de investigação e construção de conhecimentos atentar, entre outros fatores, para questões do imperialismo cultural e linguístico vigentes na contemporaneidade. (ROCHA, 2010, p. 59)

A natureza da educação de segunda língua exige, para Pennycook (1990), que entendamos nossa prática educacional “em termos sociais, culturais e políticos mais amplos e é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua.” (PENNYCOOK, 1990, apud SIQUEIRA, 2010, p.27). Em uma prática de ensino de LE que se assume emancipatória, aos alunos, deve ser oportunizada a chance da utilização da língua-alvo para reflexão sobre temas de caráter político-social, tais como classe, etnia, gênero, sexualidade, etc. Em sua obra *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom*, hooks (1994) define a transgressão como um ato de resistência e empoderamento; e ainda sobre a sala de aula ela observa que,

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um lugar de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, nós temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/as colegas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir. Esta é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 1994, p. 207, tradução nossa).⁴

⁴ The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.

A educação como prática da liberdade é o cerne da Pedagogia Crítica de Freire (2005) para quem “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” (FREIRE, 2005, p.41). A educação que discutimos sob esse prisma promove uma atitude crítica e pressupõe o ensino não só de habilidades específicas, mas também da capacidade de interrogação e questionamento; capacidade de entendimento dos mecanismos de produção da diferença e a possibilidade de contato com esse outro diferente, não somente celebrando essa diferença, mas a questionado. O ensino de línguas vinculado à prática da liberdade se traduz em “possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes”. (SILVA, 2000, p.100). “Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir mais do mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (SILVA, 2000, p.101).

4. Caminho Metodológico da Pesquisa

Esta seção apresenta os passos percorridos e os meios utilizados para o desenvolvimento deste estudo. A pesquisa realizada pode ser caracterizada como qualitativa, utilizando-se do estudo de caso e tendo como instrumento de pesquisa a análise dos livros didáticos de língua estrangeira / Inglês, distribuídos pelo Ministério da Educação por meio do programa PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. A abordagem qualitativa interessa a este trabalho por sua característica de preocupação com o aprofundamento da compreensão de um determinado comportamento em um grupo social. A abordagem qualitativa analisa os aspectos das relações sociais que não podem ser quantificados através de dados estatísticos (SILVEIRA et al., 2009, p.31).

Por se tratar de um estudo sobre identidades, diferença e educação intercultural, é preciso atentar-se para o fato de que a subjetividade do sujeito não pode ser medida em números. É preciso antes preocupar-se com a compreensão e explicação das dinâmicas que caracterizam as relações sociais.

Quanto aos procedimentos, este estudo lançará mão do estudo de caso, modalidade amplamente utilizada nas ciências sociais em geral. Para Fonseca (2002), o estudo de caso,

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

O contexto da pesquisa se estabelece no recorte do material didático indicado pelo programa PNLD – programa do governo federal que busca subsidiar o trabalho docente nas escolas públicas da educação básica por meio da distribuição de coleções de livros didáticos que passam por avaliação junto ao Ministério da Educação. Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras; os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Por meio do Guia, as escolas escolhem dentre as obras selecionadas aquela que melhor atende as necessidades do seu projeto político pedagógico. A execução do programa acontece em ciclos trienais alternados; a cada ano são adquiridos e distribuídos livros para um dos segmentos – anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio⁵.

O recorte para esta pesquisa se delimita no material utilizado na primeira das séries iniciais do Ensino Fundamental (6º ano), e mais especificamente, as duas obras de maior utilização no município de Palmas, segundo relatório da SEMED - Secretaria Municipal da Educação (relatório anexo), a saber, as obras *Vontade de Saber Inglês*, de Mariana Killner e Rosana Amancio, e *It Fits*, obra coletiva produzida por Edições SM com Wilson Chequi como editor responsável. Nas duas obras foram selecionadas as unidades referentes ao tema família para as observações propostas pela pesquisa; na obra *Vontade de Saber Inglês* unidade 7, e na obra *It Fits*, unidade 2.

⁵ Fonte: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>

5. Análise dos Dados: A Representação da Família nos Livros Didáticos de Língua Inglesa do Programa PNLD 2014 – Identidade, Diferença e Educação Intercultural.

O tema família foi selecionado como parâmetro para a análise desse estudo em função da sua relevância no contexto da construção de identidades sociais, e por ser palco e microcosmo das relações históricas, sociais e políticas da nossa civilização. “Desde Freud, família (...) tem aparecido como referencial explicativo para o desenvolvimento emocional da criança.” tendo sido considerada o “*locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis (...) ou como núcleo gerador de inseguranças e desequilíbrios.” (SZYMANSKI, 1995, p. 23). Esse entendimento levava em consideração o modelo de família nuclear burguesa, composta de pai, mãe e filhos, exatamente nessa ordem hierárquica; “toda família que se afastava da estrutura do modelo, era chamada de *desestruturada* ou *incompleta*”. (SZYMANSKI, 1995, p. 23).

Nesse contexto, a aceitação do modelo familiar burguês como norma e não como modelo historicamente construído, implica na aceitação dos valores, regras e crenças atrelados a ela. Implica na aceitação, como verdade estabelecida, das relações baseadas no poder e na obediência, na hierarquia e na subordinação; e ainda na interiorização do “discurso implícito de incompetência e inferioridade, referindo-se àqueles que não *conseguem* viver de acordo como o modelo (...) essa sensação de ser *diferente, menos do que, e incompetente*.” (SZYMANSKI, 1995, p. 25).

Num viés intercultural, este estudo busca a compreensão das novas configurações familiares e como elas se constroem e são representadas no contexto da sociedade atual. Ponderar sobre as novas constituições de família nos direciona a pensá-la como uma construção histórica e social, a qual é permeada por diferentes valores e contradições sociais. Nesse sentido, as representações de identidade e diferença no contexto familiar podem dar espaço tanto à rejeição quanto à aceitação desses novos arranjos que estão, indiscutivelmente, sob a influência de todo um contexto de modelos de ordem hegemônica.

Nas obras observadas, a página introdutória das unidades didáticas que apresentam o tema *Families* trazem fotos de arranjos familiares variados, orientando os alunos a pensarem sobre as imagens e a fazerem comparações com suas próprias famílias.

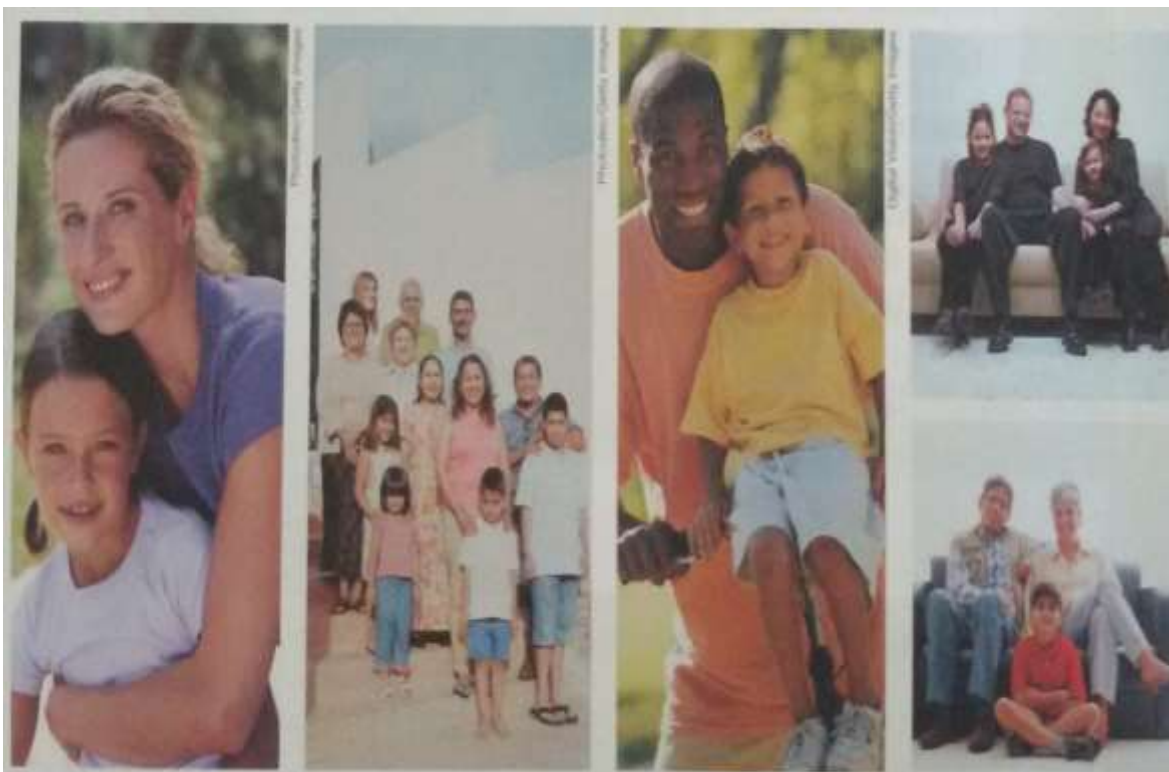
Na obra *Vontade de saber inglês*, as perguntas que direcionam o *warm-up* aparecem logo abaixo das imagens: “a) O que as fotos acima representam? b) Você se identifica com

alguma dessas fotos? Por quê? c) De quantas pessoas a sua família é composta? E quem são elas? d) Como você descreveria sua família? e) Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e as diferenças entre elas?” (KILLNER; AMÂNCIO, 2012, p. 90)

FIGURA 1:



FIGURA 2:



Na obra *It fits*, as perguntas aparecem antes das imagens: “1. O que todas essas imagens têm em comum? 2. Você já conhecia algumas das pessoas mostradas aqui? 3. Sua família é parecida com alguma das famílias mostradas nas fotos?” (CHEQUI, 2012, p. 28)

FIGURA 3:



FIGURA 4:



A seleção de imagens para a representação da diversidade de arranjos familiares nas duas obras é abrangente e, de certa maneira, fortalece o entendimento de que famílias são

construtos sociais e históricos, negando as relações de poder hierárquicas do modelo familiar burguês. É possível observar famílias numerosas com até 12 membros e famílias compostas de apenas duas pessoas; famílias de diferentes etnias e *entre* diferentes etnias; famílias compostas por pai, mãe e filho; famílias que contam com avôs e avós, tios e tias; famílias de pai e filho; famílias de mãe e filha; família com dois pais, família de avô, avó e neto; família com mãe cadeirante, família de mãe, dois filhos e uma filha com síndrome de *Down*; famílias ricas e famosas – brancas e negras; famílias pobres e nem tão famosas – brancas e negras. O que permanece da observação das imagens escolhidas para introduzir o tema da unidade didática, no entanto, é o sentimento de que família não é um conceito dado, natural e imutável; elas são antes forjadas na necessidade do contexto no qual se estabelecem, influenciadas por processos históricos, às vezes na mão, às vezes na contramão dos significados mais conservadores do conceito.

Silva (2000) aponta para as implicações políticas que envolvem a relação entre identidade e diferença. Quando tomada como uma norma, uma identidade que é escolhida arbitrariamente, no caso desse estudo, a família nuclear burguesa, assume características positivas tornando-se a identidade; “Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2000, p. 83). Sob esta ótica, os modelos familiares que não vão ao encontro dessa identidade hegemônica assumida pela família composta por pai-mãe-filhos, acabam por incorporar o discurso implícito de incompetência e inferioridade, admitindo para si “essa sensação de ser *diferente, menos do que, e incompetente.*” (SZYMANSKI, 1995, p. 25).

No viés da interdisciplinaridade, entretanto, as obras analisadas apresentam não somente as identidades familiares hegemônicas, mas também, e principalmente, a diferença, a identidade do Outro. Consoante Bhabha, “é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem [...] os momentos primários dessa repetição do eu residem no desejo do olhar e nos limites da linguagem.” (BHABHA, 1998, p. 76).

Para Mussalim (2012) “a linguagem se apresenta como lugar privilegiado em que a ideologia se materializa” (2012, p. 116). Nessa perspectiva, o espaço da sala de aula de língua estrangeira se apresenta como um espaço privilegiado de concretização de políticas de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o

universo simbólico de sua cultura particular.” (COSTA, 1998, p. 38 apud FLEURI, 2001, p. 45). O livro didático aparece aqui como peça chave de um processo que se quer intercultural, no sentido de promover uma relação de solidariedade entre as diferentes identidades envolvidas no processo educacional. A proposta das obras indicadas pelo PNLD e analisadas nesse estudo mostra-se consoante a uma proposta educativa que considera a complexidade cultural do país, e, por conseguinte, no caso específico desse trabalho, da complexidade dos arranjos familiares contemporâneos.

Considerações Finais

Para Fleuri, “a educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* [...], visando a promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito” (FLEURI, 2001, p. 53). Ela se apresenta como um processo complexo que envolve vários fatores e várias dimensões; trata-se de uma interação entre sujeitos, uma relação de troca e reciprocidade entre pessoas que reconhecem seus direitos e sua dignidade. “Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes*.” (FLEURI, 2001, p. 53).

Conforme Nanni (1998, p. 51-55, apud, FLEURI, 2001, p. 54), a realização dos objetivos de uma educação que se intitule intercultural exige ao menos três mudanças no sistema escolar: a reelaboração dos livros didáticos, a realização do princípio da igualdade de oportunidades, e a formação e requalificação dos educadores.

De início, os livros didáticos, que para o autor são escritos na perspectiva cultural hegemônica para o Outro previamente julgado e representado, precisam inadiavelmente de reelaboração. Nesse ponto, é possível observar que os critérios estabelecidos pelo PNLD para a aprovação das obras que são apresentadas aos professores e professoras para a escolha do material didático que melhor atende a cada escola, resultaram em publicações que de certa maneira permitem uma leitura menos preconceituosa e menos discriminatória das identidades representadas. Antes, trazem a representação da diferença por meio da qual os educandos e educadores se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

À parte, então, da reelaboração dos livros didáticos, há ainda a tarefa de fazer valer o princípio da igualdade de oportunidade nas escolas, por meio do reconhecimento do papel ativo do educando na elaboração e escolha das estratégias educativas, somadas à formação e requalificação dos educadores, dos quais “depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo [...] é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar.” (FLEURI, 2001, p. 55). A operacionalidade da educação intercultural se dá, para Nanni (1998) como,

Um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais. (NANNI, 1998, p. 50 apud FLEURI, 2001, p. 55).

A educação intercultural, a educação para a transgressão e libertação, como em hooks e em Freire, não acontece, então, abstratamente. Ela se dá entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos de aproximação e interação, e que por meio dessas relações provocam mudanças, reforçam a consciência de si, da própria identidade e dessa forma, anulam a legitimidade de relações de sujeição e de exclusão social.

REFERÊNCIAS

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

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de Educação*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 – 250, jan.-mar. 2012. Disponível em < www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em 22/01/2016 às 17h01min.

CHEQUI, Wilson. *It fits: inglês, 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. In: *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 16, 2001, p. 45 a 62. Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>. Acesso em 21/01/2016 às 11h25min.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. Extensão e Invasão cultural. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire. Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 281 a 304.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu Silva. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

KILLNER, Mariana; AMANCIO, Rosana Gemima. Vontade de saber inglês, 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, Kleber Aparecido (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol I. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 53 a 79.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, Engel e Silveira, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: pro uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol I. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 25 a 52.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu Silva. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “Teorias” de famílias. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Org.). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995.