



ALEX SANDRO CAIEL DA SILVA

**O DISCURSO CONTEMPORÂNEO DO RESPEITO À
DIVERSIDADE CULTURAL E A PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO**

PORTO ALEGRE
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ALEX SANDRO CAIEL DA SILVA

**O DISCURSO CONTEMPORÂNEO DO RESPEITO À
DIVERSIDADE CULTURAL E A PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, desenvolvida no Centro Universitário Ritter dos Reis, como requisito parcial do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rejane Pivetta de Oliveira.

PORTO ALEGRE
2010

ALEX SANDRO CAIEL DA SILVA

**O DISCURSO CONTEMPORÂNEO DO RESPEITO À
DIVERSIDADE CULTURAL E A PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras à banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Rejane Pivetta de Oliveira
Centro Universitário Ritter dos Reis

Prof. Dr. Maria de Nazareth Agra Hassen
Centro Universitário Ritter dos Reis

Prof. Dr. Sandra Mara Corazza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2010

Dedico aos meus pais, que, mesmo distantes, sempre serão para mim fonte de inspiração, à minha amada esposa, Cléia, pela compreensão e à minha linda filha, Pietra, pela luz que sempre irradia.

A minha orientadora, Prof.^a Rejane Pivetta de Oliveira, que me deu o privilégio de ser seu orientando fazendo com que esse estudo fosse prazeroso.

Às Prof.^{as}. Maria de Nazareth Agra Hassen e Sandra Mara Corazza, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação.

Ao Centro Universitário Ritter dos Reis, pela acolhida.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente as propostas de ensino do livro didático de língua portuguesa, destinado a alunos da 5ª série do ensino fundamental, à luz do princípio do respeito à diversidade cultural, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Teoricamente, nosso trabalho apóia-se nos conceitos de representação, diversidade e diferença cultural, situando-se na vertente dos estudos culturais e pós-coloniais, conforme sobretudo formulações de Homi Bhabha, Stuart Hall e Raymond Williams. A concepção dialógica de linguagem, proveniente do pensamento lingüístico e cultural de Mikhail Bakhtin, também embasa este estudo. Metodologicamente, o trabalho vale-se da análise interpretativa de unidades de ensino previamente selecionadas do livro em foco, especialmente os textos e atividades de leitura, verificando-se se tais materiais didáticos, de larga circulação nas escolas públicas brasileiras, contribuem para uma educação intercultural ou se reproduzem formas de dominação, especialmente em um país como o Brasil, marcado não só pela diversidade cultural, mas também por profundas diferenças sociais e econômicas. A dissertação é composta por três capítulos: no primeiro, discutimos os conceitos necessários ao embasamento teórico de nossa análise; no segundo, procedemos à análise propriamente dita do *corpus* selecionado; no terceiro, abordamos o conceito de tradução cultural como categoria capaz de produzir um conhecimento que contemple processos de negociação com a diferença. O estudo indicou que o discurso do respeito à diversidade cultural, defendido nos PCN e amplamente presente na pedagogia contemporânea, não se traduz na proposta do livro didático, o qual acaba se transformando em instrumento de dominação e de homogeneização cultural, seguindo a mesma lógica de consumo do mercado capitalista. Por fim, apontamos o quão problemático é o fato de que tal imposição discursiva ocorra no âmbito do livro de língua portuguesa, que lida justamente com o mais privilegiado dos instrumentos de diálogo: a linguagem.

Palavras chave: Representação Cultural. Diversidade. Diferença. Escola. Livro didático.

ABSTRACT

This study aims to critically examine the proposals for the teaching of Portuguese language textbook aimed at students from 5th grade of elementary school, under the principle of respect for cultural diversity, contained in the National Curricular Parameters (PCN). Theoretically, our work relies on concepts of representation, diversity and cultural difference, to stand at the side of cultural studies and postcolonial, as above formulations of Homi Bhabha, Stuart Hall and Raymond Williams. The dialogic conception of language from the linguistic and cultural thought of Mikhail Bakhtin, also supporting this study. Methodologically, the work draws on the interpretative analysis of teaching units previously selected book's focus, especially the texts and reading activities, checking whether such instructional materials, large movement in Brazilian public schools, contributing to an intercultural education or reproduce forms of domination, especially in a country like Brazil, marked not only by cultural diversity, but also by profound social and economic differences. The dissertation consists of three chapters: the first discusses the theoretical concepts necessary to our analysis, in the latter proceeded to the actual examination of the corpus, to finally approach the concept of cultural translation as a category capable of producing knowledge that includes procedures for negotiating with a difference. The study indicated that the discourse of respect for cultural diversity, defended the NCP and widely present in contemporary pedagogy, not reflected in the draft of the textbook, which is eventually transformed into an instrument of domination and cultural homogenization, following the same logic consumption of the capitalist market. Finally, we point out how problematic is the fact that this levy discourse occurs within the Portuguese-language book, which deals specifically with the most privileged instruments of dialogue: the language.

Keywords: Cultural Representation. Diversity. Difference. School. Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REPRESENTAÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE	13
2.1 IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO CULTURAL	17
2.2 COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÃO CULTURAL	22
2.3 ESCOLA E REPRESENTAÇÃO CULTURAL	25
3 LIVRO DIDÁTICO E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS	29
3.1 ESCOLA E LIVRO DIDÁTICO	30
3.2 AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
3.2.1 Análise da Unidade I – A Ação do Texto Narrativo	36
3.2.2 Análise da Unidade II – A Organização do Enredo	41
3.2.3 Análise da Unidade III – Recursos da Linguagem Poética	44
3.3 LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO	50
4 TRADUÇÃO CULTURAL	54
4.1 CONTATOS CULTURAIS: DIVERSIDADE X DIFERENÇA	54
4.2 CONFLITO, INCOMPATIBILIDADE E DIFERENÇA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE MEDIAÇÃO	66
4.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL	68
5 CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	79

1 INTRODUÇÃO

Encontramos presente na pedagogia contemporânea um forte discurso do respeito à diversidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de maneira direta, expõem a necessidade de a escola constituir-se em um espaço democrático, que acolha a diversidade e a diferença formadora do tecido social brasileiro.

A abordagem que privilegiamos nesta dissertação com referência à diversidade e à diferença cultural serve-se do referencial teórico dos estudos culturais e pós-coloniais, sobretudo Hall (2003) e Bhabha (2007). Para este último, o conceito de diversidade não corresponde exatamente ao de diferença: enquanto o primeiro se refere ao local de produção cultural, o segundo está relacionado às significações que emergem dessa diversidade (2007). A diferença, para o autor, refere-se à variedade de visões e percepções, construídas com base em representações culturais de sujeitos com identidades diversas, que têm, portanto, diferentes formas de enunciar e significar o mundo (BHABHA, 2005). Hall (2003), por sua vez, salienta que o multiculturalismo não significa a negação do monoculturalismo, mas, efetivamente, o diálogo entre a diversidade cultural existente, ou seja, existindo diversas representações culturais, sem, todavia, que uma reconheça a outra, na verdade o que se tem são monoculturas separadas. Hall (2003) quando fala em híbridos culturais colabora para a nossa abordagem das questões referentes à educação, pois também entendemos que as manifestações plurais e diversas passam pela crítica às desigualdades e às formas de opressão que subsistem nas relações sociais e se legitimam institucionalmente, como nas práticas levadas a efeito pela escola.

A abordagem do tema merece a atenção dos educadores, uma vez que os princípios dispostos nos PCN estabelecem um horizonte para a ação pedagógica. Entretanto, importa destacar que a presente dissertação não tem o objetivo de analisar os pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas destacar o fato de que, assumindo a força de política de Estado, tal documento constitui-se em um discurso que necessita traduzir-se em prática, a despeito das críticas que lhe possamos atribuir.

Um outro instrumento que caracteriza a intervenção pública do Estado na educação escolar é o livro didático, com sua ampla rede de distribuição e interesses econômicos, aos quais o processo educacional não é imune. Além desses fatores externos que por si só bastariam para questionar a presença maciça do livro didático nas salas de aula das escolas brasileiras, há ainda a veiculação, em seus conteúdos, de uma série de determinismos e conceituações generalizantes, supostamente válidos para todos os públicos. Será que este instrumento educacional corresponde de fato ao propósito de promover a cidadania e o respeito à diversidade? Esta é a questão que o presente trabalho pretende enfrentar, a partir da análise do livro didático de língua portuguesa destinado a alunos da 5ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Assim, considerando o discurso presente nos PCN, no que concerne o respeito à diversidade cultural, a análise do livro didático servirá para verificarmos se efetivamente o princípio da diversidade cultural é contemplado nas unidades de ensino, por meio de textos, questões e atividades de retomada. Saber se o discurso da diversidade, bastante em voga na teoria contemporânea e presente nas concepções pedagógicas formuladas nos documentos oficiais, encontra acolhida no livro didático distribuído à escola pública constitui, portanto, a reflexão central deste trabalho.

A presente dissertação não optou por um trabalho de campo e de contato direto com a comunidade escolar, visando colher dados sobre a recepção concreta das propostas didáticas desenvolvidas. Por mais que julguemos produtivo esse tipo de investigação, pela riqueza de elementos que acrescenta à reflexão teórica, sua complexidade ultrapassa os limites desta pesquisa, que, no futuro, poderá acolher tais desdobramentos empíricos.

Não obstante, não podemos deixar de salientar o diálogo que este estudo estabelece com outros trabalhos acadêmicos recentes que tratam de questões semelhantes às que discutimos. Nesse sentido, Tonini destaca que:

Pelas diferenças, as identidades são definidas e classificadas, autorizando e legitimando uma hierarquia territorial binária entre elas. Entre uma série de relações traçadas a partir dessa leitura, argumenta-se que essa produção identitária é uma continuidade do Projeto da Modernidade e do processo civilizatório ocidental, nos quais a diferença é vista com estranhamento, sendo inferiorizada. (2002, p. 13).

Posição semelhante encontramos na presente dissertação, já que o livro didático analisado não abriu possibilidades, ou antes restringiu, o diálogo com as diferenças, num claro intuito de manter um *status* hegemônico. Na tese mencionada, consta que os discursos encontrados nos livros didáticos analisados

fabricam [...] uma [...] matriz bipolar – 'desenvolvida' e 'subdesenvolvida' – diante de tantas diversidades históricas, socioeconômicas, culturais, étnicas, etc. e conseguem erguer fronteiras impenetráveis, que funcionam para conformar as identidades em dois territórios, anulando outras possibilidades. (TONINI, 2002, p. 36).

Assim, não há possibilidade para o diálogo entre as diferenças; ou se está de um lado ou de outro. Dessa forma, resta impossibilitada a efetividade de um espaço intercultural na escola a partir do conteúdo do livro didático. Mais uma vez, a disposição do Estado, por meio do contido no PCN, com vistas a se construir na escola um espaço democrático e de interação, não se concretiza por meio dos conteúdos dispostos nos livros didáticos, por ele mesmo cancelados. Mais do que ratificar uma conclusão até certo ponto já sabida, nesta dissertação o que julgamos importante evidenciar são os meios pelos quais o livro didático acaba transformando-se em instrumento de inculcação ideológica.

Dessa forma, é indispensável, no capítulo inicial, realizar uma abordagem acerca do que são representações culturais e o conceito de cultura com o qual lidamos a fim de melhor situarmos nossa investigação. Com isso, a partir da leitura de Raymond Williams, embasamos o conceito de cultura, definindo-a como uma forma de ver coletiva constituída a partir do conjunto de determinada sociedade, permitindo aos sujeitos desse grupo extrair significados de suas práticas e representações.

Esse conceito é de vital importância nesta dissertação, pois a existência de uma gama variada de representações culturais, e, por conseguinte, de uma variada forma de ver e de significar o mundo, possibilita-nos compreender efetivamente o que é um processo intercultural. Não obstante, veremos que as diversas representações culturais constituem as diferentes identidades formadoras do tecido social.

Já no segundo capítulo será analisado o livro didático, *corpus* da presente dissertação, no intuito de verificarmos a abordagem que traz acerca das questões culturais, e se essas contemplam o discurso contemporâneo, especialmente o contido nos PCN, do respeito à diversidade cultural, e mais do que isso, a integração das diferenças no processo de construção do conhecimento. Para isso, será procedida uma descrição geral do livro e, após, analisadas algumas unidades que de alguma forma propiciam uma abordagem acerca de questões culturais, de forma a depreendermos o conceito de diversidade colocado em prática no livro didático, analisando-o criticamente. Não obstante, o capítulo ainda discutirá, a partir do disposto nos PCN, um conceito de escola capaz de viabilizar o discurso da interculturalidade e do reconhecimento das diferenças, contrapondo-o à análise anterior.

O livro em foco é o de Língua Portuguesa destinado aos alunos da 5ª série, do projeto Araribá, publicado pela Editora Moderna. A escolha desse livro deu-se em 2008, quando foram distribuídos 5,7 milhões de exemplares dessa coleção às escolas públicas brasileiras, de acordo com a Associação Brasileira de Editores de Livros, constituindo-se no livro didático mais utilizado nas escolas públicas brasileiras. Por sua vez, a preferência pelo volume da 5ª série do ensino fundamental deve-se ao fato de ser uma fase de transição na trajetória de formação do educando brasileiro, que passa nesse momento a distinguir de maneira mais evidente campos disciplinares do conhecimento.

Por fim, no terceiro capítulo, discutimos uma proposta de trabalho didático apoiada no princípio da *tradução cultural*, entendendo-o como um modo de conhecimento capaz de não apenas levar à compreensão da diversidade, como dos conflitos e das diferenças que permeiam as relações sociais e que não podem ser apagados nas práticas escolares, mas trazidos à tona como elementos fundamentais para a construção de uma democracia baseada na ética e na solidariedade.

Nesse capítulo, demonstramos ainda a importância do professor como sujeito mediador dos conflitos, inevitáveis no espaço da escola. Nesse contexto, trazemos para a dissertação um pouco dos conceitos de mediação aplicados na ciência da Administração, de onde origino meus estudos acadêmicos de graduação, bem como, da prática docente no Ensino Superior de disciplinas de negociação, que consideram profundamente as questões culturais. Enfim, realizar essa integração

entre minha área de formação e a do estudo aqui desenvolvido foi uma experiência extremamente valiosa, na medida em que no espaço da pesquisa pude viver a experiência de um “*entrelugares*”, o que contribui para o trabalho de tradução de conhecimentos, do qual resulta esta dissertação.

2 REPRESENTAÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE

As representações culturais são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, necessitam ser contempladas nas práticas escolares. São importantes na medida em que emergem da construção coletiva das pessoas de dada comunidade que levam para a escola as significações de mundo e sua forma de vê-lo. Assim, contemplar essa heterogeneidade no ambiente escolar possibilita o diálogo entre as diferenças, abrindo caminho para a interculturalidade e o respeito ao olhar do outro.

Mas, de fato, o que são representações culturais? Quais seus limites? Qual sua abrangência? O que constitui a cultura de um determinado grupo social? Este capítulo trata exatamente dessas questões, para posteriormente reconhecermos as representações culturais contidas no livro didático.

Tomamos aqui a representação cultural de maneira ampla, como um conjunto de práticas que permite ao homem conhecer e dar sentido ao contexto onde se encontra inserido, levando em conta os aspectos religiosos, artísticos, científicos, tecnológicos. Consideramos, assim, como refere Williams “[...] os sentidos antropológico e sociológico de cultura como 'modo de vida global' ” (1992, p. 13), como modo de ver coletivo, que confere identidade aos sujeitos de determinada comunidade. Dessa forma, as diferentes representações culturais – traduzidas em práticas, comportamentos, criações, tudo enfim que componha uma rede de símbolos e uma linguagem – configuram diferentes identidades. Assim, só há identidade no contraste com outras identidades, todas elas relativas a diferentes contextos e formas de organização social. Nesse sentido, segundo Hall (1997), a identidade é relacional, isto é, a identidade, para existir, depende de algo fora dela, ou seja, de uma outra identidade. Dessa forma, a identidade se distingue por aquilo que não é, sendo, portanto, marcada pela diferença.

As diversas representações culturais constituem as diferentes identidades formadoras do tecido social. Portanto, o não reconhecimento das representações culturais, ou a submissão de uma em relação à outra, acaba pelo não reconhecimento da própria identidade.

Não é porque um grupo de pessoas conviva em dada comunidade que toda a produção nascida naquele meio seja dada como representação cultural daquele grupo. É necessário bem mais do que isso, é preciso que tais produções sejam compartilhadas por grande parte dos indivíduos dessa coletividade, enfim, concretizem o “senso comum”, mesmo considerando a existência de “tribos”¹ no interior de uma mesma comunidade.

O termo *senso comum* não é usado no sentido de massificação, mas sim na significação dada por Williams, qual seja uma produção originada a partir da consciência de indivíduos pertencentes a um determinado grupo, que juntos constroem e dão significados as suas práticas e modo de ver coletivos. Esse *senso comum* emerge daquilo que Williams chama de *Cultura Comum*, aquela continuamente refeita e redefinida pelas práticas coletivas da comunidade. O termo “*senso comum*” diz respeito ao modo de significar o mundo a partir da visão dos sujeitos que integram determinado grupo, onde as construções culturais ocorrem de maneira coletiva. (WILLIAMS, 1992) Assim, o termo *senso comum*, conforme referido por Raymond Williams, não é no sentido da reprodução automática de idéias prontas, fruto de uma cultura massificada.

Certamente, os grupos não são homogêneos; contudo, suas ações são compreendidas como uma forma de vida das pessoas, e não como práticas isoladas, destituídas de seu caráter de representação, com significados próprios. É importante salientar que toda ação produz um significado, todavia, isso não quer dizer que por ter uma significação seja uma representação cultural. O termo *representação cultural* implica que a significação das ações traduza modos de ser e agir de um grupo ou comunidade de pessoas, isto é, que se constitua em representação para as pessoas que vêem nela uma marca de identidade. Eagleton, ao analisar o termo *cultura*, argumenta:

¹ O termo *tribo* utilizado se refere a microgrupos estabelecidos a partir de interesses comuns, que dão cunho a pensamentos, hábitos e modos de vestir semelhantes. Como exemplo, podemos citar os *punks*. A cultura dessas tribos urbanas é informal, não existindo para o grupo projetos ou objetivos específicos, reforçando apenas um sentimento de pertença e de amparo. No fenômeno das tribos urbanas, segundo Maffesoli, “[...] o que está em jogo é a potência contra o poder, mesmo que aquela não possa avançar senão mascarada para não ser esmagada por este”. (MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998, p. 70.)

Uma expressão como “cultura dos cafés” significa não só que as pessoas freqüentam cafés, mas que algumas pessoas os freqüentam como um modo de vida, o que presumivelmente não fazem quando se trata de seus dentistas. Pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-imagem coletiva. (2005, p. 59)

Ora, é evidente que dentro de cada comunidade, seja ela social ou profissional, os sujeitos agirão por vezes de maneira isolada. Contudo, isso não quer dizer que o seu modo de agir, no caso concreto, represente os traços culturais do grupo a que pertence. Apenas quando um conjunto de pessoas de determinada comunidade passa a afirmar valores e conceitos da coletividade inicia-se o processo de formação de uma representação cultural. Portanto, as representações culturais limitam-se às ações coletivas das pessoas que convivem em determinada comunidade e acabam por abranger todas elas, concretizando uma ação de significação coletiva, ou seja, determina o senso comum da comunidade. Assim, representação cultural de senso comum é aquela constituída a partir da consciência coletiva do grupo envolvido, e não fruto de uma cultura industrial, produzida por poucos e “vendida” a muitos.

Não se pode deixar de lado a percepção de que na maioria das vezes as comunidades periféricas são constituídas por pessoas de diferentes etnias, diferentes histórias de vida, diferentes experiências, origens, o que pode acentuar ainda mais a dificuldade de definir as representações culturais dessas comunidades, uma vez que as formas de agir de cada indivíduo e a significação que conferem às coisas podem ter grandes diferenças, não constituindo um modo de ver coletivo daquele grupo social.

As representações culturais advêm de formações culturais anteriores, havendo um entrelaçamento entre umas e outras, constituindo um processo de hibridéz. Isso se dá a partir da heterogeneidade que constitui os grupos sociais, pois, se assim não fosse, as comunidades não passariam de abrigo a sub-comunidades, vivendo as pessoas isoladas umas das outras, sem uma representação cultural capaz de congregar o olhar e a ação coletiva do grupo, ao mesmo tempo que o diferencia de outros.

Se por um lado é possível afirmar que a falta de características identificadoras de determinada comunidade causa o enfraquecimento de suas representações

culturais; por outro, é possível dizer que as dificuldades que enfrenta faz surgir vontades e necessidades sociais coletivas, portanto, cria representações culturais. Assim, representação cultural pode ser conceituada, segundo Williams, como “[...] o sistema significativo através do qual [...] uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada” (1981, p. 13). Com isso podemos interpretar que as representações culturais não são um fim em si mesmo, mas propulsoras de novos processos culturais.

É bastante provável que cada grupo social determine diferentes representações culturais, todavia, também é possível concluir que as representações culturais só surgem a partir de elementos que se mostrem importantes para o conjunto da coletividade. Assim, uma determinada comunidade demonstrará suas representações culturais no campo da arte, se a arte for importante para a maioria dos sujeitos que a compõem; a religião será representada pela característica maciça das pessoas de uma comunidade se for importante para elas, e não diferentemente disso o processo educacional. Dessa forma, a representação cultural da escola só estará presente em uma comunidade que tiver a escola como elemento importante em sua constituição, manutenção e fortalecimento.

Partindo dos pressupostos de que a representação cultural está relacionada à vontade coletiva de determinada comunidade e que só serão constituídas vontades coletivas a partir do momento em que elas se mostrarem necessárias, é importante identificar os anseios coletivos que estão na origem das representações constituídas. Só assim poderemos reconhecer a cultura comum de determinado grupo. Portanto, para de fato podermos construir um processo educacional que efetivamente consiga integrar as diferentes representações culturais encontradas no ambiente da escola, é fundamental que ela se constitua como um espaço em que o sujeito possa se reconhecer – ou seja, a própria escola constituindo uma representação cultural – oferecendo não só a possibilidade de reconhecimento, mas também de construção e reconstrução de representações culturais. Segundo Williams “[...] uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros [...]” (1958, p. 335).

Podemos ter uma comunidade para a qual o processo educacional não configure uma representação cultural, ou, ainda, em caso positivo, poderá diferir da representação cultural de educação de outros grupos. As diferentes visões possíveis

diante de um mesmo tema, resultantes da diversidade de representações culturais de cada grupo, coloca-nos diante de diferentes formas de significação – e das possibilidades e impossibilidades de comunicação entre diversas culturas. Vale aqui lembrar o que diz Gomes:

[...] nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...

Mas se a ênfase na discussão da cultura no campo educacional se restringir ao simples elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer.

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (2003, p. 75).

As representações culturais vão se desencadeando a partir de outras representações culturais, e estas também acabam por influenciar aquelas, tudo isso a partir das vivências e experiências dos sujeitos de determinado grupo social, influenciados ideologicamente. Dessa forma, Williams assinala: “É, pois, aprendendo a estudar a natureza e a diversidade das formações culturais [...] que podemos caminhar na direção de uma compreensão mais adequada dos processos culturais”. (1992, p. 85).

2.1 IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO CULTURAL

Bakhtin² (1990) assinala que todo pensamento é influenciado ideologicamente, gerando o discurso do sujeito, que por sua vez também agirá

² Para Bakhtin, o pensamento se dá a partir do processo ideológico exercido no meio, ou seja, se dá de fora para dentro. É a partir da interação social que o sujeito concretiza seu pensamento, expresso ao seu interlocutor por meio da linguagem. Todavia, a palavra como instrumento da interação verbal não tem condições de dizer a totalidade do pensamento, assim, é necessário que no processo de enunciação haja um cuidado extra para verificar se o receptor está de fato compreendendo o que está sendo dito. Bakhtin afirma que o pensamento reflete algo que vem de seu exterior, que é recebido pelo sujeito a partir de sua aceitação ao discurso proferido, revestido de ideologismo, já que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É

dentro do processo social, criando um ciclo dinâmico. O conceito de ideologia em Bakhtin reveste-se do sentido amplo de impregnação de pontos de vista de toda e qualquer representação. Todo o signo é ideológico, pois carrega juízos e valores inerentes à relação dos sujeitos com a realidade. Portanto, ideologia não é um conceito que possa ser entendido, tal como na teoria marxista, como “falsa consciência”, imposta pelo sistema capitalista dominante. Assim, no reconhecimento das representações culturais de diversos grupos, não se pode nunca negligenciar o processo ideológico que permeia a identidade dos sujeitos. As representações culturais também são dinâmicas e influenciadas ideologicamente.

Dessa forma, o processo educacional, não se constituindo em representação cultural para um determinado grupo, ou seja, não sendo visto como relevante, a carga ideológica que influenciará os indivíduos do grupo será a de que a educação não passa de um processo supérfluo, na medida em que o pensamento do indivíduo não sofrerá influência dos demais indivíduos de sua comunidade. Sendo as representações culturais práticas constituídas pelos membros da comunidade, redefinidas e refeitas permanentemente, ocorre um processo de troca dos sujeitos uns com os outros. Com isso, o processo educacional não se constituindo efetivamente como um elemento de representação cultural, as múltiplas influências tendem a não efetivarem a educação como elemento importante no constructo cultural do grupo em questão.

A partir desse prisma, podemos caminhar em duas direções analíticas. Uma, a de que a comunicação entre diversas culturas não só existe, como é extremamente necessária, haja vista que os aspectos culturais formam um processo dinâmico e incompleto³. A segunda, na medida em que determinado valor, não constituindo uma significação coletiva, termina por não constituir no grupo uma representação cultural, o que poderá acontecer com um outro grupo, frente a esse mesmo valor. Em contato ambos os grupos, não efetivarão um processo de comunicação, a não ser que caminhem para um espaço neutro, onde será possível o

assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN, 1990, p. 95).

³ “O que torna possível a comunicação entre diferentes culturas, conforme argumenta Zizek, [...] é que aquilo que faz com que o outro seja de difícil acesso, em primeiro lugar, é o fato de que (?) ele ou ela nunca é (in)completo, nunca é totalmente determinado por um contexto, mas sempre em alguma medida “aberto” e ‘fluente’. [...] Toda cultura, portanto, tem um ponto cego interno em que ela falha em apreender ou estar em harmonia consigo mesma, e perceber isso, na visão de Zizek, é compreender essa cultura mais completamente”. (EAGLEATON, 2005, p. 139).

diálogo entre as diferenças postas, ocupando aquilo que Eagleton, em relação à cultura, chama de “ponto cego interno”. (2005, p. 139). Ainda, em sentido semelhante, Woodward afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. (2000, p. 17).

Por outro viés, estando o sujeito desprovido de determinada representação cultural, no sentido de que as representações culturais dos grupos diferem umas das outras, podendo, por exemplo, o tema educação ter uma significação coletiva para um grupo e não para outro, em contato com um grupo que a tem constituída poderá sofrer a influência ideológica desse contato, desde que passe a percebê-la como relevante. Todavia, mesmo assimilando a significação do conteúdo para o grupo em que está em contato, não quer dizer que terá condições de influenciar seu grupo originário, uma vez que tenderá a se inserir no novo grupo. Não obstante, não se pode deixar de considerar que esse indivíduo, ao mesmo tempo em que recebe a influência ideológica da representação cultural do grupo de contato, também recebe a influência ideológica do grupo a que pertence. Assim, se determinados valores constituem uma representação cultural para determinada coletividade e, ao mesmo tempo, nada ou pouco signifique para outra, isso acaba acarretando um conflito interior no sujeito que transita entre as duas. Assim, a influência do grupo de pertencimento, ou seja, onde o indivíduo se encontra mais tempo inserido, mantendo com ele laços de afetividade, é mais forte. Em conseqüência, o indivíduo, mesmo que inserido em um ambiente educacional, nesse caso, o grupo de contato, acaba por não considerar o processo educacional como relevante para sua vida, instalando um conflito de identidades no interior do espaço escolar. Nesse sentido, ao se referir aos laços culturais, Junqueira afirma que:

O ser humano é, assim, moldado pela sociedade e assimila sua cultura desde o nascimento. Como resultado, a cultura de determinada sociedade se torna tão familiar aos indivíduos que fazem parte dela, que diante dos seus olhos tudo parece natural, como se fosse um desdobramento da natureza humana. Em contrapartida, a cultura de outros povos é vista com estranheza: costumes exóticos, sem sentido, absurdos ou mesmo cômicos. (2002, p. 19-20).

Assim, temos que o pensamento é influenciado ideologicamente, tanto como as representações culturais são influenciadas por outras representações culturais; em sentido contrário temos que o pensamento individual não é capaz de influenciar determinada representação cultural. Todavia, específica representação cultural é capaz de influenciar determinado indivíduo. Diante disso, o sujeito, ao ser influenciado por uma representação cultural inexistente em seu grupo de pertencimento, terá mais condições de identificar-se a ela na medida em que se desprender do seu grupo de origem.

Ora, estando o sujeito na maior parte do tempo inserido na comunidade a que pertence, e esta, sendo desprovida de determinada representação cultural - por exemplo, a significação de educação para o grupo - a tendência é de que o discurso, ou melhor, a falta dele, influencie as ações do sujeito. A ausência de discurso específico fica evidente com o fortalecimento de outros discursos, que se destacam no seio da comunidade. Assim, a falta de discurso é criada por outros discursos. Isso ocorre na medida em que as diferentes percepções se contrapõem e não se deslocam para um campo neutro em que efetivamente possam reconhecer-se mutuamente e dialogarem.

As representações culturais dos grupos sofrem influências de outras representações culturais, preenchendo o vazio próprio da incompletude de todo e qualquer grupo social. Todavia, isso ocorre quando as diversas formações sociais se deslocam para um local que possibilite o diálogo entre ambas, constituindo uma relação intercultural. Por outro lado, nas comunidades desprovidas de determinadas representações culturais, a partir de uma liderança que surja no grupo, poderá se constituir uma representação cultural, desde que as palavras proferidas estejam carregadas de conteúdo acolhido por seus ouvintes, e esses assumam o discurso como coletivo, cujo resultado seja o mesmo almejado por todos. Neste sentido, acentua Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95).

Todavia, segundo o conceito de “cultura comum”, de Williams, esta não se configura quando emerge de valores criados por poucos que depois passam a ser vivenciados passivamente pelos demais integrantes do grupo, que neste caso Williams denomina “cultura em comum”. (1958, p. 335). Entretanto, se iniciadas a partir de poucos e transformada, adaptada, influenciada pelas experiências e práticas do grupo, podemos afirmar o surgimento de uma representação cultural de senso comum.

Não obstante, partindo da premissa de que o pensamento é influenciado ideologicamente, é preciso avaliar se os enunciados contidos no livro didático utilizado na escola são capazes de ressoar em seus interlocutores, ou seja, se as representações culturais neles e por eles construídas são capazes de promover o diálogo com as culturas de seus leitores. Isso poderá possibilitar à escola traduzir em prática o discurso contemporâneo do respeito à diversidade cultural.

Ainda, na mesma esteira, há de se considerar os problemas sociais evidentes, em países como o Brasil, onde milhares de pessoas permanecem em situação de miséria, sem acesso à saúde, habitação, alimentação, saneamento básico, emprego, entre outras necessidades básicas. O olhar das crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas, marcadas ideologicamente por todas as experiências que vivenciam no dia-a-dia, é o mesmo olhar com que contemplam o espaço escolar e identificam o discurso protagonizado pelo livro didático. Mas será que esses sujeitos, na realidade em que vivem compreendem, o sentido de todos aqueles conteúdos que lhes são transmitidos? Dificilmente podemos compreender o pensamento infantil dissociando-o das influências advindas de sua experiência social, “pois se a mente humana é modificada, no desenvolvimento social e por meio dele, uma ênfase necessária dos estudos sociais é o estudo das formas culturais”. (WILLIAMS, 1992, p. 15).

Bakhtin (1990), em seus estudos da linguagem, argumenta que a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e isso só ocorre no processo de interação social. Assim, os enunciados contidos no livro didático só participarão da consciência de seus leitores a partir do momento que estes perceberem que são agentes ativos no processo de interação social, facilitado pelo conteúdo ideológico de socialização proposto pelo conhecimento construído em sala de aula.

Desconsiderar a cultura do outro é impor outra cultura, e isso pode se transformar em elemento desagregador. A criança, por sua vez, como integrante de determinado contexto social, sofre influências do meio onde está inserida. É ali, a partir daquele grupo social, que inicia todo um processo de formação de conceitos; de pensamentos ideologicamente carregados. Assim, "[...] a realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais". (BAKHTIN, 1992, p. 113).

2.2 COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÃO CULTURAL

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização. (MORIN *apud* PETRAGLIA, 1995, p. 68-69).

A complexidade não deve ser confundida com o complicado ou difícil, mas sim entendida sob a ótica da Teoria da Complexidade abordada por Morin. Se a escola não consegue dar conta de um processo interdisciplinar e transdisciplinar que conecte as disciplinas e lhes deem sentido frente às expectativas dos alunos, muito dificilmente conseguirá conectar as diferentes formas de representação cultural presentes no espaço escolar. Dessa forma, a escola pretenderá fazer prevalecer a

sua representação cultural, num claro, por mais que dissimulado, processo de homogeneização cultural e de não reconhecimento da diversidade social.

A escola, constituindo-se como um espaço de integração cultural, onde todas as representações que nela habitam sejam reconhecidas e entrelaçadas, possibilita uma dinâmica de construção de verdadeiros indivíduos, capazes de reconhecerem na diversidade o grande estímulo de desenvolvimento social. Neste sentido, assinala Petraglia:

[...] nós, seres sociais, fazemos parte de uma sociedade, mas a sociedade só pode se constituir pelas interações entre os indivíduos que somos. Dessas interações nasceram qualidades emergentes, a cultura, a educação, e são elas que fazem de nós verdadeiros indivíduos. Ou seja, se não houvesse esta rotação dos indivíduos para a sociedade e da sociedade para os indivíduos, nós seríamos apenas primatas de última linha, nós não poderíamos desenvolver nossas qualidades individuais. (1995, p. 82).

Todavia, o contexto escolar tende a continuar sendo o âmbito de inculcação de um arbitrário cultural⁴, sendo o livro didático uma ferramenta eficaz nesse sentido. Por certo, a cultura que prevalece e, portanto, tida como o paradigma referencial a toda e qualquer outra representação cultural, é aquela formada a partir das classes dominantes e providas de recursos econômicos, às quais o processo de educação demonstra estar a serviço. Para Bourdieu:

De fato, as classes mais desfavorecidas do ponto de vista econômico não intervêm jamais no jogo da divulgação e da distinção, forma por excelência do jogo propriamente cultural que se organiza objetivamente em relação a elas, a não ser a título de refugio, ou melhor, de natureza. O jogo das distinções simbólicas se realiza, portanto, no interior dos limites estreitos definidos pelas coerções econômicas e, por este motivo, permanece um jogo de privilegiados das sociedades privilegiadas, que podem se dar o luxo de dissimular as oposições de fato, isso é, de força, sob as oposições de sentido. (2005, p. 24-25).

A partir dessa leitura, é possível começar a refletir se o atual discurso pedagógico de respeito à diversidade cultural realmente é uma prática no espaço

⁴ "[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do feito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece [...]". (BOURDIEU, 2005, p. 119-120).

escolar ou apenas um discurso que serve para dissimular a prática de imposição de um arbitrário cultural, conforme refere Bourdieu. Se efetivamente pretender-se estabelecer na prática o reconhecimento e o diálogo com a diversidade cultural existente, as ferramentas e processos de aprendizagem empregados no ambiente escolar devem propiciar a reflexão sobre as diferentes representações culturais certamente existentes no contexto da escola. Dessa forma, as ferramentas utilizadas no ambiente escolar tem a possibilidade de favorecer ou não uma perspectiva de inclusão das representações culturais da comunidade escolar. Dentro disso, o livro didático, como ferramenta do processo educacional, constitui-se como mecanismo potencial de efetivação desse discurso de inclusão cultural, sob pena de não passar de mero reforço de modismos pedagógicos.

Ora, na medida em que o livro didático pretende estabelecer um padrão a ser tomado como referência, poderá não estar pondo em prática o objetivo precípua da escola, e o tão alardeado discurso do respeito à diversidade cultural.

Como pretendemos que o discurso proferido pelo livro didático seja atraente se for revestido de uma lógica social que não considera as diferentes representações culturais? Assim, a partir da compreensão da diversidade e do respeito a outras representações culturais, buscando o diálogo com as diferenças que emergem, no ambiente escolar, o livro seria um veículo para que a sala de aula fosse um espaço de descoberta, de aproximação, onde o aluno pudesse perceber-se valorizado no seu próprio contexto e entendê-lo como fonte de seu aprendizado, em conexão com diferentes representações culturais que considere o espaço do outro.

Sobre o prisma da complexidade há de se considerar que é exatamente a diferença, a heterogeneidade que constitui o ambiente complexo⁵. Assim, desconsiderar a diversidade formadora de representações culturais, em face de uma

⁵ O termo complexo aqui empregado tem relação com a teoria da complexidade descrita por Morin (*apud* PETRAGLIA, 1995), ou seja, uma interdependência entre infinitas unidades constituintes de um todo, não existindo hierarquização entre umas e outras, mas existindo a necessidade de todas se relacionarem para formar um todo. Por outro lado, esse todo não se trata da soma das partes, mas sim da integração delas.

cultura que se pretende hegemônica, é esfacelar o todo, rompendo com o princípio hologramático⁶ proposto por Morin. Para Ardoino:

A experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente também mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio (na primeira acepção do termo). Uma das significações mais profundas (e talvez intoleráveis) do plural é o caráter inelutável desse reconhecimento e dessa aceitação do outro, alteração (fenomenal, concebida como jogo dinâmico e dialético do outro, inserida numa duração), muito mais ainda do que alteridade eidética (somente “idéia” do outro), mas todas duas superando amplamente a simples noção de diferença porque ambas levam em conta a heterogeneidade, aqui constituída principalmente de desejos, interesses e intencionalidades, e mesmo de estratégias antagônicas. (2005, p. 553).

Assim, reconhecer a diferença e dialogar com ela, segundo Ardoino, não é tarefa fácil, é até mesmo dolorida. Todavia, é em função desse encontro que reconhecemos e somos reconhecidos.

2.3 ESCOLA E REPRESENTAÇÃO CULTURAL

O livro didático, via de regra, não tem presente que o aluno, ao transpor o portão da escola, traz consigo toda uma “carga” adquirida no seu cotidiano. O livro didático poderá fomentar o diálogo entre as diversas concepções culturais, construídas a partir de relações sociais distintas, incentivando esta relação. Para Said “[...] todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”.(1993, p. 26). Diante disso, não caberia à escola o papel de promover um trabalho pedagógico que resultasse na construção de sentidos da diferença?

⁶ O princípio hologramático proposto por Morin vai exatamente no sentido de reconhecer que a sociedade é complexa como um todo. Dessa forma, deve considerar as diferenças e integrá-las, tornando-as interdependentes para que então possam formar o todo social. “A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2000, p. 55)

A partir de sua vivência, a criança passa a se constituir enquanto sujeito social ativo, interagindo com os demais sujeitos de determinada comunidade. Os valores, as culturas, as práticas do seu meio vão lhe marcando enquanto indivíduo. Entretanto, ao chegar à escola, a criança se depara com outras realidades, outros valores, outras práticas, e lhe é sugerido o apagamento de sua bagagem anterior em prol do “socialmente correto”⁷. Nesse contexto, o livro didático, com seus textos, suas interpretações pré-definidas, suas verdades absolutas, em que não há, ou há muito pouco, espaço para o eu, espaço para leitura de cada indivíduo, instrumentaliza a relação com a linguagem, gerando a massificação das pessoas em nome da manutenção de uma sociedade civilizada, o que acaba por impor uma cultura constituída a partir de um grupo a todos os demais. (EAGLETON, 2005).

Assim, os aspectos culturais são controlados no ambiente escolar, especialmente pelos meios impressos utilizados, como materiais didáticos, reduzindo o espaço para a manifestação da diversidade. Colaborando com a tese de Williams, Eagleton assinala: “[...] são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade”. (2005, p. 18). Sendo assim, é provável que a constituição dos aspectos culturais trazidos pelo livro didático busque a hegemonia cultural, não possibilitando o diálogo entre as diversas manifestações culturais.

Contudo, sendo o pensamento fruto do fenômeno social, não desconsiderando que o próprio fenômeno social é produzido pelas ações dos sujeitos, ou seja, o pensamento ao mesmo tempo em que é determinado é também determinante, as crianças, ao adentrarem a escola e serem “convidadas” a realizarem uma leitura pré-determinada do livro didático, afastada da realidade social em que vivem, podem sofrer um choque de modelos culturais.

Todavia, não se pretende que o livro didático contemple exclusivamente a realidade periférica, mas sim que possibilite o diálogo entre diversas formações sociais e culturais. Para Bourdieu, a escola tem “[...] função de integração cultural. (2005, p. 205), que, no processo educacional brasileiro, é proposta a partir dos PCN, como pode-se perceber a partir do seguinte excerto:

⁷ O termo utilizado é no sentido dos conceitos determinados pela sociedade, dados como verdades absolutas, sem espaço para o questionamento, que tem o claro intuito de assujeitar o indivíduo.

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 freqüentemente 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. Nesse sentido, 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. (PCN, 1997, p. 68).

Não cumprindo esse papel, a escola encerra um ciclo de aculturação e de exclusão do indivíduo, não contribuindo para a formação do homem integral, ser crítico e capaz de construir por si só sua cidadania a partir de sua inserção efetiva no meio social.

Desconsiderar toda essa bagagem de (des) conhecimentos que a criança traz consigo para a escola é desprezar o processo de transformação que a educação deve se propor. Os livros didáticos destinados aos professores trazem, em seu interior, respostas aos exercícios propostos. Se falássemos exclusivamente em regras gramaticais tal procedimento não causaria, crê-se, muito espanto, mas ao falarmos em interpretação textual, não há como negarmos que restringem as representações culturais experienciadas pelos alunos. Ora, primeiramente, não permite ao professor sua própria interpretação, que, por sua vez, seguindo o disposto no livro referencial, cobrará dos alunos as respostas dadas por este. Desse modo, cerceia o discurso da criança impedindo-a, de construir a partir do texto sua própria interpretação, de desbravar o conteúdo descrito livremente por entre as linhas. Reprime, assim, sua capacidade criativa. A quem serve este tipo de educação?

Se realmente pretendemos uma escola crítica e transformadora, no sentido de nos descobrirmos a cada dia, de contradizermos nossos próprios conceitos, necessitamos reconhecer o outro, integrá-lo ao nosso horizonte, permitindo o diálogo entre diferenças.

Dessa forma, a escola e os instrumentos que utiliza, dentre eles o livro didático, deve ser capaz de conectar os distintos saberes em prol de um processo de ensino-aprendizagem integralizador. Conectar os distintos saberes é reconhecer a diversidade cultural, é entrelaçá-la, é perceber que a construção de diversas formas culturais se dá a partir de diversas construções sociais.

Essa dinâmica cultural tem de ser observada pelo livro didático para que possa dialogar com seus interlocutores. Para que possa construir um diálogo proficiente, que gere entendimento, que dê frutos, há necessidade de se levar em consideração a complexidade que forma cada indivíduo, e, por conseguinte, o conjunto social.

O livro didático, como ferramenta de desenvolvimento social no contexto escolar, deve ser capaz de relacionar os diferentes saberes, de considerar o outro como diferente e ao mesmo tempo como igual, de ensinar e ao mesmo tempo de deixar-se preencher. Com isso, propiciaria ao aluno fazer suas próprias interpretações, favorecendo sua interação com diferentes concepções culturais.

3 LIVRO DIDÁTICO E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

Neste capítulo buscaremos verificar a forma como as representações culturais são abordadas pelo livro didático, não perdendo de vista que o livro em foco é destinado a alunos das escolas públicas brasileiras. Nossa análise demonstrou que, mesmo os livros didáticos referendados pelo Ministério da Educação (MEC), como é o caso do em estudo, não conseguem favorecer a integração cultural.

Não podemos menosprezar a importância do livro didático como ferramenta de democratização do conhecimento no espaço da escola, porém, por outro lado, não podemos desconsiderar que pretende, de maneira dissimulada, disseminar uma cultura hegemônica, em um verdadeiro processo de aculturação. Ao professor cabe, enquanto mediador do diálogo entre o livro e os alunos, construir uma troca entre as diferentes representações culturais existentes no espaço escolar.

Oliveira, ao analisar o livro didático no que se refere à questão étnico-cultural, faz a seguinte observação:

É caso, por exemplo, quando o livro apresenta no primeiro volume (p. 110) imagens de duas simpáticas senhoras idosas e pede ao aluno que indique qual *dessas mulheres você gostaria que fosse sua avó?* O detalhe é que o livro está desconhecendo a presença do aluno não-branco, vez que as duas senhoras mostradas são brancas. Infere-se claramente que, com essa atitude, o livro didático coloca os não-brancos fora do universo sócio-cultural brasileiro. (2004, p. 2).

Da mesma forma, no momento em que o livro didático traz, em seus textos, casarões maravilhosos, largas avenidas asfaltadas, ruas limpas e charmosas, ambientes seguros, carros luxuosos, crianças bem vestidas e além de tudo, representadas na maioria das vezes por personagens brancos, desconsidera o espaço de seus interlocutores. Há uma evidente necessidade de, uma vez por todas, transformar o modo de construção de saberes representados pelo livro didático, “[...] livrando-o de uma visão que insiste em desconhecer a existência de uma diversidade étnica e cultural na sociedade brasileira.” (OLIVEIRA, 2004, p. 4).

O livro didático necessita ser coerente com uma política educacional que contemple no espaço da escola uma pedagogia de fato intercultural, em que as

diferentes representações verdadeiramente se inter-relacionem e se reconheçam. Nas páginas dos livros encontramos imagens e textos que trazem uma significação que necessita ser compreendida por seus interlocutores como forma de inclusão. O livro didático, quando destinado a alunos cuja etnia não é contemplada em seus conteúdos, contribui para formar uma convicção de exclusão, na medida em que de nada adiantará o processo educacional, uma vez que o sucesso e as melhores condições de vida estão reservadas aos brancos. Parece que quando o livro didático trás em suas páginas estas representações passa aos seus interlocutores este significado. Assim, há de adequar-se o livro didático de modo que seus significados possam ser democratizados.

Para que possamos encaminhar nosso objetivo de analisar se o livro didático contempla diferentes representações culturais, é necessário buscar respostas para as questões: Que representações culturais são produzidas e veiculadas pelo livro didático em análise? O livro promove o diálogo com as representações culturais dos seus possíveis leitores?

3.1 ESCOLA E LIVRO DIDÁTICO

O processo educacional sinaliza na direção de que a escola é uma grande, talvez a principal ferramenta de propulsão das pessoas menos favorecidas economicamente para uma melhor colocação social. Dessa forma, pensa-se que a escola, como o espaço de produção e disseminação do conhecimento, possibilite aos seus frequentadores interagirem plenamente em seu interior, percebendo e demonstrando as diversidades, fazendo dialogar as diferentes representações culturais. Soares (2008) salienta:

[...] as escolas não podem ignorar os efeitos produzidos por outros locais pedagógicos. É mais do que dizer que os/as professores/as devem levar em conta a vida cotidiana dos/as alunos/as, porque os alunos e alunas a trazem para dentro da sala de aula. São locais onde o poder se organiza e se exercita. São espaços que produzem significados a respeito da família, de sexualidade, de gênero, de raça, de justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os indivíduos. (p. 47-48).

Assim, a construção de conceitos não se dá somente no espaço escolar, muito antes, se iniciam no espaço social da casa onde os alunos vivem. É a partir desse contexto que os aspectos culturais são percebidos, bem como outras representações culturais são produzidas. Não se quer dizer, com isso, que as representações culturais sejam imutáveis, muito pelo contrário, como bem frisa Hall (1997), exatamente por isso a escola tem de ser capaz de construir, a partir da diferença, as possibilidades de desenvolvimento do aprendizado intercultural.

Não se pode conceber a escola como uma mera transmissora “[...] de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens”. (CARVALHO, 2004, p. 3-4). Assim, para que a escola produza uma cultura integradora, tem de ser um espaço que some a cultura da escola, constituída a partir de uma série de saberes e conhecimentos convencionados no seio social, com as culturas das crianças, constituídas a partir das experiências vividas na família e na comunidade de onde se originam. O resultado dessa equação forma uma cultura própria da escola, uma cultura integralizadora, construída a partir do reconhecimento das diferentes visões existentes. Nesse sentido, a citação a seguir demonstra bem a existência desses diferentes olhares:

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

– Que é que você vai ser quando crescer?

Pergunta inevitável, necessária, providente, que ninguém questiona.

– Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico!

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados no nome do seu filho (ao ser, obviamente) ... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista ...

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que 'vai ser quando crescer', mas que simplesmente é, por enquanto ... É que ele sofre de leucemia e, por isto mesmo, não vai ser nem médico, nem mecânico e nem ascensorista. Que é que seu pai lhe diz? Penso o pai, esquecido de todos os 'futuros possíveis e gloriosos' e dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, se aproxima dela com toda a ternura e lhe diz: 'Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo ...'

É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança.

São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança. (ALVES, 1984, p. 5).

Posto isso, transparece a importância de relacionar cada coisa diretamente à realidade com que cada um convive. Desconhecer a identidade do outro é desconhecer a possibilidade de um outro olhar, é desconhecer a diferença, é alienar o espaço que deveria ser o propulsor da construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Quando a escola não propicia um diálogo entre as diferenças que a permeiam, estabelece uma barreira invisível, que acaba excluindo aqueles que não conseguem se adaptar.

Não se pode negar que crianças de diferentes classes sociais olhem para a escola e vejam significados completamente diferentes. Sendo assim, a escola tem de ser capaz de se deslocar pelo olhar de cada criança, de perceber suas representações culturais e interligá-las umas às outras, na constituição de um verdadeiro espaço intercultural. Nesse sentido, é válido lembrar a lição de Machado de Assis, em “Conto de Escola”:

Com franqueza estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.” (MACHADO DE ASSIS, 2008, p. 8).

Representações culturais estão carregadas de valores, de padrões de moral próprios, constituídos a partir de uma diferente condição social. Não construindo esse espaço, a escola exclui e relega ao esquecimento crianças e jovens que não se veem contemplados no processo de construção de novas representações culturais partilhadas por todos.

A escola, ao reconhecer as diferenças específicas, as realidades locais onde está inserida, não irá se despir completamente de todos os aspectos culturais que historicamente a formam, nem das representações de saberes que fazem parte da tradição. Contudo, se a escola pretende de fato concretizar o discurso contemporâneo do respeito à diversidade, necessariamente precisa constituir em seu âmbito um espaço de diálogo e interação entre as diferentes representações culturais. Caso contrário, a situação descrita abaixo, dificilmente será rompida:

[...] a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de selecção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e facções de classes sociais com poder simbólico e cultural. (CARIA, 1992, p. 177).

Não obstante, pensa-se que não há como distanciar as questões culturais da constituição da identidade pessoal do sujeito. Assim, a partir do momento que somos constituídos em um mundo de significações, é importante buscar conhecer o significado das diferentes práticas existentes na escola para os alunos que a freqüentam.

É inegável que a cultura regula as práticas sociais e determina valores e comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, é importante salientar que os alunos, ao chegarem no espaço da escola, o fazem com comportamentos próprios do meio de onde se originam, constituído por representações culturais próprias. Por outro lado, pensa-se que, no espaço da escola, outras representações culturais ditam outros valores e diferentes comportamentos. É exatamente entre um e outro que existe uma lacuna a ser preenchida pela aproximação e entrelaçamento dessas diferenças, e é no ambiente da escola, pela prática docente e suas ferramentas, que isso será articulado e construído.

As comunidades são muito mais do que um mero espaço de organização social, pois nelas se constroem “estruturas de sentimentos”, ligadas a condições objetivas e materiais da realidade, conforme afirma Williams (2000). Para o autor, os conceitos e práticas culturais cristalizam visões e atitudes que exprimem “sistemas de percepção e de sensibilidade”. Essa ideia pode ser melhor explicitada nas palavras de Cevasco, ao comentar o conceito de Williams:

A estrutura de sentimento é então uma resposta a mudanças determinadas na organização social, é a articulação do emergente, do que escapa a força acachapante da hegemonia, que certamente trabalha sobre o emergente nos processos de incorporação, através dos quais transforma muitas de suas articulações para manter a centralidade de sua dominação. (2001, p. 157-158).

Não obstante, a escola deve ser capaz de criar condições para a emergência de novos padrões de comportamento, que estruturam novas formas de relações

sociais, mais permeáveis às diferenças. Mas como se alcançar isso se as ferramentas utilizadas não permitem, ou dificultam o diálogo entre as diferenças? Sim, para que a escola possa efetivamente ser esse espaço de transformação, é preciso articular novos processos de significações constituindo-se em um *locus* de crescimento e desenvolvimento do sujeito e, por conseguinte, da sociedade.

Não há dúvidas de que a escola é um espaço social, onde deve acontecer a interação entre as pedagogias e as experiências de vida de cada um que está inserido nesse contexto, conduzindo a um processo de aprendizagem. Por outro lado, não podemos desconhecer que a comunidade de onde se origina cada um é um espaço social que também produz experiências. Dessa forma, a escola não pode limitar-se a fornecer conhecimentos dispostos em livros e apostilas; a escola precisa ser um espaço de construção de convívio, assim como com a comunidade a que pertence. Pensa-se que assim a escola possa desenvolver uma prática intercultural.

Não é possível que a escola, em seu fazer, ofereça uma educação de massa, sem reconhecer a diferença existente em seu interior. A escola não poderia ser um espaço de homogeneização cultural, conforme Carvalho assinala: “Trata-se, porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todos, já que tende a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades específicas.” (2004, p. 4).

Posto isso, pensa-se que há necessidade de que as ferramentas educacionais utilizadas na escola vão ao encontro das especificidades dos seus alunos. Assim, o trabalho do professor é fundamental para desencadear um processo de diálogo entre as diferenças.

Caso o professor fique preso às pretensões homogeneizadoras do livro, não conseguirá concretizar em sua sala de aula o princípio pedagógico do respeito à diversidade cultural.

A escola, por meio de sua prática pedagógica, em última instância desencadeada pelo professor, poderá definir ali um espaço de inclusão, por meio das práticas em que as culturas, por mais diferentes que sejam, tenham condições de se manifestar, numa relação de igualdade. Nesse sentido,

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é

incluído. É por meio da diferenciação social, que essas classificações da diferença são “vivas nas relações sociais.” (WOODWARD, 2000, p. 14).

A escola, por mais que tenha uma tendência natural, como salienta Woodward (2000), de trancar-se em um “universo autônomo e autárquico”, poderá efetivamente concretizar a multiculturalidade, a partir do momento em que se constituir em um universo aberto e flexível, disposto a integrar e respeitar as diferenças, e a partir disso construir um espaço plural, democrático, integralizador, onde seus frequentadores visualizem ali um espaço próprio de convivência.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aqui, em primeiro lugar, descreveremos o livro didático utilizado como *corpus* de pesquisa. Trata-se do livro de Língua Portuguesa do Projeto Araribá (2006), indicado para utilização na 5ª série do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, nos anos de 2008 a 2010. O livro foi organizado pela Editora Moderna, constando no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, vinculado ao Ministério da Educação, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O livro é estruturado em 8 unidades, sendo que em cada uma delas há um tópico principal considerado a “Chave da Unidade”. O primeiro texto da unidade, destinado à leitura, é seguido de exercícios de interpretação. A seguir, há proposta para a produção textual por parte dos alunos, seguindo o “Estudo da Língua”. Há ainda um segundo texto para leitura, denominado “Texto B”, e a partir dele um novo incentivo à produção textual; mais uma vez o “Estudo da Língua”, uma abordagem acerca da “Ortografia”, encerrando a Unidade com um “Projeto em equipe”. Todas as unidades têm a mesma estrutura.

Sendo o foco da pesquisa a questão cultural e o diálogo que o livro didático (im)possibilita no ambiente escolar, a partir das inúmeras diferenças existentes, escolhemos 3 unidades que sugeriam, pela sua constituição e pelos textos propostos, a discussão acerca do tema cultura, relacionado às diferentes etnias,

formas de constituição de diferentes grupos e seus distintos comportamentos. As unidades escolhidas foram a 1, 2 e 7.

3.2.1 Análise da Unidade I – A ação no Texto Narrativo

No primeiro texto disposto na Unidade I, temos a impressão de que será aberta uma discussão sobre as diferenças entre culturas. Do texto intitulado “O Índio” (ANEXO B), de autoria de Edson Rodrigues dos Passos, inicialmente extrai-se o seguinte excerto:

A funcionária da secretaria não conseguiu esconder o espanto quando, na manhã de segunda-feira, abriu preguiçosamente a portinhola e deparou-se com um pataxó sem camisa com o umbigo preto para fora, dois penachos brancos na cabeça e a senha número “um” na mão, que sem delongas disse:
Vim matricular meu filho. (p. 10).

A partir da inserção do índio no espaço escolar, o texto cria a expectativa de que haverá uma troca de conhecimentos culturais distintos, ensejando um processo de interculturalidade. Sem dúvida, o texto, pelo excerto acima, permitiria uma abordagem sobre a importância das diferenças culturais e da variedade cultural caracterizadora da sociedade brasileira. Entretanto, após a ansiedade de todos na escola pela chegada do índio, e sobre o comportamento que este traria para o ambiente escolar, no primeiro dia de aula chega o pataxó, assim caracterizado:

O porteiro abriu o portão – sem que ninguém entrasse – e fitou ao longe o final da avenida; surgiu entre poeira e o derreter do asfalto um fusca, pneus baixos, rebaixado, parou em frente da escola, o rádio foi desligado, tal o silêncio da multidão que se ouviu o rangido da porta abrir, desceu um menino roliço, chicletes, boné do Chicago Bulls, tênis Reebok, calça jeans, camiseta, walkman nas orelhas, andou até o porteiro e perguntou:
– Pode assistir aula de walkman? (p. 11).

Quando todos esperavam um índio e todas as representações culturais próprias do seu povo, chega à escola um menino completamente fantasiado pela cultura branca da sociedade de massa. O problema não está exatamente no texto,

que até pode ser lido ironicamente, mas no fato de o livro não abrir nenhuma discussão a respeito do porquê dessa representação, questionando se para ser aceito o índio deveria se tornar igual, ou se há a imposição de uma cultura que quer ser homogênea, ou como poderia acontecer o convívio entre diferentes culturas. A única questão que leva a uma discussão acerca de cultura é assim proposta:

Discuta com seus colegas de grupo: qual ou quais destas afirmações traduzem melhor o que vocês pensam sobre questão cultural indígena apresentada pelo texto?

- É bom que todos tenham a oportunidade de partilhar os avanços tecnológicos.
- É uma pena que os povos percam sua identidade.
- Eu uso esses produtos, mas um índio usando é muito estranho. (p. 13)

Nota-se que não há nenhuma questão que conduza à interculturalidade, ou seja, que proponha a relação entre culturas diferentes, pois as alternativas se mostram excludentes. O texto não formula em si uma crítica ao sistema de aculturação capitalista, não sendo exatamente a melhor escolha para constar como matéria de discussão cultural. O pouco alcance do texto poderia ser minimizado com a análise crítica proposta pelo livro, mas isso não se realiza, ao contrário, reafirma a idéia dicotômica de que, ou se é índio, ou se desfruta dos avanços tecnológicos ocidentais – sem nem tocar no próprio processo de aculturação do homem dito civilizado, para quem é permitida sem estranheza a ostentação de todos os signos da indústria do consumo. Assim, o debate sobre a identidade e o diálogo entre as diferenças culturais é superficial, servindo antes para reforçar preconceitos e valores hegemônicos.

O que isso pode representar para os alunos que utilizam este livro como referencial didático na sala de aula? Como sentem-se ao perceber as diferenças entre suas práticas e as dispostas no livro? Sentirão a obrigação de agir conforme o índio, para se adaptarem ao que o sistema social espera das pessoas, ou seja, que vinculem sua identidade a bens de consumo? Ou isso poderá reforçar o sentimento de exclusão, trazendo, em consequência, a percepção de que a escola não é uma alternativa viável?

Ainda há uma outra passagem no texto ilustrativa, aliás, do quanto o livro não favorece a percepção do outro:

A notícia subiu e desceu rapidamente os corredores do colégio, atravessou as ruas do bairro, transpôs a sala dos professores e chegou à sala da diretora, que levantou e, em brado forte e retumbante, proclamou:
 – Mas é um índio mesmo?
 Era um índio mesmo. O desespero tomou a alma da pobre mulher;[...]. (p. 11).

O trecho destacado deixa claro que lidar com a diversidade é algo que traz espanto, assim, é melhor trabalhar num processo de aculturação do que de diálogo entre as diversas representações culturais. Ou seja, o texto reproduz exatamente a percepção vigente, trabalhando na contramão da crítica.

Ainda, na página 18 da mesma unidade, há um texto intitulado “O coração roubado”, de autoria de Marcos Rey (ANEXO C). No texto, temos crianças de famílias bem organizadas, cuja representação cultural da leitura de obras literárias está presente; um mundo onde as crianças crescem e tornam-se profissionais bem sucedidos, no caso, desembargador. Percebemos ainda a representação de um espaço urbano constituído com infraestrutura adequada. Não obstante, os personagens apresentados no texto são todos brancos, dando a entender que a organização familiar e o sucesso profissional estão vinculados a essa etnia. Verificamos o seguinte trecho:

Eu cursava o último ano do primário e como já estava com o diplominha garantido, meu pai me deu um presente muito cobiçado: *O coração*, famoso livro do escritor italiano Edmondo de Amicis, *best-seller* mundial do gênero infanto-juvenil. (p. 18).

O excerto acima revela uma personagem que vive uma situação típica da família burguesa, isto é, a conquista, sem maiores esforços, de um “diplominha” como garantia de uma posição na sociedade, ao lado do consumo de produtos culturais que, por sua vez, reforçam essa posição. Nos exercícios propostos pelo livro didático, não há intenção alguma de aproximar universos culturais, o que esvazia as significações do texto, uma vez que as atividades não abrem espaço para outras formas de percepção que não as já previamente determinadas. Como exemplo, destacamos os seguintes exercícios propostos pelo livro:

- 2 - Compare a crônica que você acabou de ler com o texto “O índio”.
- Pode-se dizer que ambos apresentam um final inusitado? Justifique.
 - Há semelhanças no tratamento dado à linguagem?
 - E quanto às reflexões que a crônica e o texto provocam no leitor, o que se pode dizer?
 - Podemos dizer que os dois foram construídos com base em acontecimentos cotidianos. Quais elementos comprovam essa afirmação?
 - A partir das características observadas nesses dois textos, o que você pode concluir a respeito da crônica?

As questões acima demonstram que, por mais que insinuem a possibilidade de o aluno opinar, há ênfase à análise formal, sem relação com questões sociais e econômicas, visando à reflexão sobre a diferença.

Seguindo a análise da Unidade I, encontramos mais um texto apresentado para estudo, chamado “Encontro de Tom com o príncipe”, fragmento da obra *O Príncipe e o Mendigo*, de Mark Twain (ANEXO D). Aqui encontramos uma aproximação entre a realidade vivida pelo personagem Tom com a dos alunos de boa parte das escolas públicas brasileiras, na grande maioria sabidamente pobres, vindos de famílias de poucas posses e que experimentam na pele as mais profundas mazelas existentes em um país com profundas desigualdades sociais. No texto, podemos claramente perceber algo que verificamos em nosso cotidiano, ou seja, o uso da força, por parte da autoridade pública, como mecanismo de proteção dos interesses dos mais abastados, em detrimento dos menos afortunados, num claro processo de exclusão, como bem sinaliza Woodward: “A diferença é sustentada pela exclusão” (2000, p. 9). O texto mostra lados completamente opostos, que não se comunicam, mas se anulam mutuamente. Não obstante, a violência exercida pelos soldados no texto em destaque remete à violência muitas vezes presenciada pelos estudantes em suas comunidades, remetendo os alunos a perceberem como uma prática do Estado o exercício de um poder autoritário sobre os pobres, para reafirmar e legitimar uma cultura superior exercida pelos afortunados. Destacamos a seguinte passagem:

No mesmo instante, um soldado agarrou-o brutalmente, deu-lhe uns tabefes e atirou-o para o meio da multidão, gritando:
 – Aonde pensa que vai, patife? (p. 28).

Por mais que a história prossiga, e o príncipe, a pedido, troque de papel com Tom, termina demonstrando claramente um mundo de exclusão, quando o soldado, pensando que o príncipe era Tom, mais uma vez o agride. Novamente, observamos que este texto poderia favorecer atividades que provocassem um debate sobre a violência policial presenciada diariamente e veiculada nos meios de comunicação, principalmente, ou totalmente, contra aqueles desprovidos de posses, mas não é o que acontece. Vejamos que a questão número 2, abaixo, trata a violência como prepotência, ou seja, não enfrenta diretamente um problema social existente na sociedade. Assim, os exercícios propostos limitam-se a uma retomada simples do texto, considerando aspectos de fácil percepção, inviabilizando uma análise que leve em conta a compreensão mais complexa a respeito dos fenômenos sociais. Vejamos:

1 – Conte resumidamente para um colega da classe o trecho da história do príncipe e do mendigo que você leu.

O esquema com os principais momentos da ação pode ajudá-lo a lembrar-se da sequência certa.

2 – Prepotente é aquele que abusa da autoridade, do poder. Tanto o soldado quanto o príncipe da história foram prepotentes. Explique por quê.

3 – Ao final do trecho, o príncipe sai pelas ruas de Londres e Tom fica no palácio. Que dificuldades Tom e o príncipe poderiam enfrentar em ambientes tão diferentes daqueles que conheciam?

Quem poderiam ser os inimigos ou adversários de Tom e do príncipe?

4 – Você conhece alguma outra história de aventura? Conte-a para seus colegas.

Como ser um príncipe? Como ser bem sucedido? Como alcançar uma outra condição social, além da alternativa posta pelo texto, em que o príncipe troca de lugar com o mendigo, que supostamente tem uma vida mais interessante, com mais aventuras, do que a vivida no castelo. A saída apresentada pelo texto pode ser classificada como ingênua⁸, pois não questiona em nenhum momento as condições sociais que produzem as desigualdades. Tampouco a interpretação proposta pelos autores do livro didático instiga a reflexão sobre as possibilidades, no contexto contemporâneo, de interação entre classes sociais. Questões como essas poderiam ser trabalhadas na tentativa de instigar um diálogo entre as diferenças, num

⁸ A obra de Mark Twain, de 1882, segue o modelo do gênero de aventura, cheia de peripécias, até culminar em um final feliz. Mesmo assim, o livro não deixa de mostrar a rígida hierarquia social da Inglaterra Vitoriana, bem como os maus tratos presentes nas relações entre os personagens, embora não fuja de uma visão maniqueísta.

processo de ensino e aprendizagem, já que, os lugares são construídos pelos sistemas de representações a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar (WOODWARD, 2000) O livro didático em análise não tem a intenção de concretizar um processo intercultural, que permita ao aluno perceber a diversidade não como melhor ou pior, mas numa condição exclusiva de simplesmente ser diversa.

Dessa forma, da análise da Unidade I, percebe-se claramente que os textos existentes possibilitariam uma série de abordagens acerca das diversidades étnicas, culturais, sociais e econômicas. Todavia, as questões propostas pelo livro não foram nessa direção, tendo a intenção exclusiva de receber dos alunos respostas fechadas e objetivas, demonstrando o que o Guia do Livro Didático⁹ já salientou, ou seja, o livro em análise oportuniza “[...] poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos”. (2008, p. 142).

3.2.2 Análise da Unidade II – A Organização do Enredo

Na história da página 49 (ANEXO E), intitulada *O presente dos magos*, escrita por O. Henry, que desencadeia o estudo do texto nas páginas seguintes, a trama se desenrola a partir de duas crianças que não tinham o que dar de presente uma a outra no Natal. A menina vendeu os cabelos para arrumar dinheiro e comprar o presente; o menino vendeu um relógio de ouro que havia herdado, com o mesmo objetivo. Claro que não desconhecemos o caráter literário do texto, antes de mais nada uma criação ficcional, sem objetivos moralizantes. Contudo não podemos desprezar as condições de leitura dos textos, aspecto que parece passar ao largo das propostas de atividades do livro didático.

Em nenhum momento o livro trabalha com as condições de vida de seus possíveis leitores. Isso poderia levar ao questionamento sobre algumas

⁹ O Guia Nacional do Livro Didático consiste em uma ferramenta do Ministério da Educação, que analisa todos os livros editados com recursos públicos destinados à distribuição às escolas públicas brasileiras, detalhando o livro e sua aplicação. O referido instrumento acompanha os livros distribuídos e é destinado ao professor, que ao lê-lo, passa a ter um breve conhecimento do livro com que irá trabalhar. Todavia, causa estranheza o fato de o Guia identificar que o livro em foco não possibilita o desenvolvimento do aluno como um indivíduo crítico e reflexivo, e ao mesmo tempo, a autorização do governo para sua utilização nas escolas públicas brasileiras. Estamos frente a um fato completamente incoerente (ou não) que merece ser destacado.

representações da história. As condições de moradia das crianças, que residem em apartamentos, os belos e bem tratados cabelos da menina, o relógio de ouro herdado pelo garoto, a valorização dos bens materiais, reafirmando o ter em relação ao ser. Como as crianças que não tiverem dinheiro para comprar um presente e nada de valor para vender irão se sentir?

O livro didático, ao invés de buscar fortalecer e contrastar as diversas representações culturais, transita por histórias que não são capazes de desencadear esse processo, e fica debruçado, por longas seis páginas, sobre exercícios pouco convidativos ao desenvolvimento da reflexão crítica. Essas formas textuais são capazes de demonstrar as diferenças culturais e a importância de cada uma delas no contexto social? Os PCN apresentam de maneira clara e inequívoca toda uma orientação à pluralidade cultural e afirmação do entrelaçamento das diversas culturas, reafirmando a inexistência de uma cultura melhor. Todavia, o livro didático em análise, por mais que numa primeira leitura possa demonstrar uma discussão acerca da questão étnica e cultural, efetivamente não o faz com uma profundidade mínima necessária à construção de uma escola verdadeiramente integradora.

É importante destacar que, quando se fala em diferenças culturais, não há como dissociá-la das desigualdades sociais, ao menos na nossa sociedade, onde determinadas práticas culturais estão diretamente ligadas a condições econômicas. Assim, aqueles que não têm determinadas condições econômicas não acessam determinados bens culturais, com isso construindo-se representações culturais diferentes face às condições econômicas das pessoas. Dessa forma, quando os textos encontrados no livro didático apresentam determinadas condições sociais às quais se ligam representações culturais, demonstram e reafirmam a existência de culturas superiores e, por conseguinte, a existência de culturas inferiores. Ao fazer isso, o livro didático cumpre o papel de afirmação do poder de uma minoria provida economicamente que utiliza o espaço escolar como meio de separação de classes e de exclusão social, por mais que faça isso de maneira completamente dissimulada.

Quando, na página oitenta do livro, surge o trabalho referente a questões culturais, pensa-se que finalmente será contemplado o discurso do respeito à diversidade cultural. Pensa-se. Efetivamente o que temos são apenas duas páginas, cuja proposta mais otimista é do levantamento de eventuais alunos oriundos de diferentes nacionalidades, para que, a partir disso, verifiquem-se as festas

tradicionais desses países. Além disso, verificamos, mais uma vez, a valorização de culturas européias, não sendo mencionado nada sobre africanos, orientais, etc.: “Com o auxílio do professor, a classe fará um levantamento para saber se há alunos de nacionalidade ou ascendência estrangeira (italianos, portugueses, espanhóis, etc.)”. (p. 80). (ANEXO F).

Ora, fica claro o “desconhecimento” de culturas africanas, presentes em muitas escolas públicas, principalmente as de periferia, com alunos que delas se originam, efetivamente por ter perdurado no Brasil um período escravocrata. Qual a intenção do livro ao silenciar sobre isso? Com essa proposta, o livro caminha em direção oposta à concretização da interculturalidade, já que infere desconhecer outras etnias existentes no espaço das escolas públicas, ou, mesmo que de maneira inconsciente, remete as não mencionadas a um nível de inferioridade.

Entretanto, não basta, também, apenas dar o direito à existência do outro. É preciso o reconhecimento, e o local mais propício para que isso ocorra e seja incentivado deveria ser o espaço escolar. Dessa forma, as ferramentas utilizadas pela escola e, dentre elas, com grande destaque, o livro didático, pode ser, na medida que possibilite o diálogo entre a diversidade e as diferenças, o propulsor desse debate, por meio de propostas claras e efetivas, que de fato possibilitem o diálogo e a interação entre as mais diferentes representações culturais percebidas na escola, advindas das mais diferentes etnias e formas de organização social.

Nos demais textos e exercícios propostos ao longo da Unidade II, nada temos de diferente em relação ao texto “A” anteriormente mencionado, no que se refere à possibilidade de trabalhar com a diversidade e buscar integrá-las. O exercício que mais oportuniza uma aproximação com a diferença cultural está contido na página 70 (ANEXO G), cuja proposta é a de que os alunos recontem uma lenda conhecida em sua cidade ou sua região. Entretanto, mais uma vez, simplesmente pede que seja recontada uma lenda já existente e que seja conhecida pelos integrantes da cidade ou região. Em momento algum é sugerida a discussão sobre os valores e significados contidos em tais representações, o que poderia suscitar um debate acerca das diferentes percepções, buscando aproximá-las e construir um espaço de fato democrático e de integração.

Como se não bastasse, todos os outros textos, sejam prosa ou poesia, encontrados na Unidade II, dão conta de tradições de outras regiões do Brasil, não

existindo em momento algum qualquer menção a tradições da região Sul, onde o presente livro também é utilizado pelos alunos das escolas públicas.

3.2.3 Análise da Unidade VII – Recursos da Linguagem Poética

Nessa Unidade, a proposta do livro é trabalhar as questões relativas aos recursos da linguagem poética, trazendo à baila poemas de importantes poetas da literatura brasileira.

Na página 223, Unidade 7, é transcrito o poema “Sentimental” de Carlos Drummond de Andrade.

Sentimental

Ponho-me a escrever teu nome
com letras de macarrão.
No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
e debruçados na mesa todos contemplam
esse romântico trabalho.

Desgraçadamente falta uma letra,
uma letra somente para
acabar teu nome!

- Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!

Eu estava sonhando...
E há em todas as consciências um cartaz amarelo:
“Neste país é proibido sonhar”.

Além deste texto de Drummond, há também um poema de Castro Alves, poeta reconhecido por tratar da questão do negro, principalmente os horrores da escravidão, intitulado “Tirana de Lucas”, trabalhado na Unidade 7, na página 224 (ANEXO H). Esse poema é timidamente trabalhado nos exercícios da página 226, passando a idéia de que foi parar no livro de maneira ocasional e despretensiosa, uma vez que as questões que buscam analisá-lo de forma alguma exploram suas relações com aspectos culturais.

Tirana de Lucas

Minha Maria é bonita...
Tão bonita assim não há.
O beija-flor quando passa
Julga ver o manacá.

Minha Maria é morena
Como as tardes de verão.
Tem as tranças da palmeira
Quando sopra a viração.

Companheiro! O meu peito
Era um ninho sem senhor.
Hoje tem um passarinho
Pra cantar o seu amor.

Trovadores da floresta!
Não digam a ninguém, não...
Que Maria é a baunilha,
Que me prende o coração.

Quando eu morrer só me enterrem
Junto às palmeiras do val,
Para eu pensar que é Maria
Que geme no taquaral!...

(CASTRO ALVES. Antologia dos poetas brasileiros: poesia da fase romântica. Organização de Manuel Bandeira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.)

Os exercícios a propósito de ambos os poemas, tais como os de número 6, 7 e 8, assim dispõem:

- 6 – O poema “Tirana de Lucas” se refere a vários elementos da natureza. Copie no caderno as passagens que confirmam isso.
- 7 – Leia alguns significados que a palavra tirana pode ter.
 - I – Dança de roda com sapateados e requebrados.
 - II – Cantiga de amor, cantiga sentimental.
 - III – Mulher má, cruel e sem piedade.
 - IV – Que exerce domínio, que tem poder sobre algo ou alguém.
 - V – Má-língua.
- Transcreva os significados mais adequados para explicar o título do poema.
- 8 – Escreva em seu caderno o que há em comum entre os poemas.
 - a) Em relação ao assunto.
 - b) Em relação ao eu poético.

Notamos que os exercícios se restringem a uma análise simplista dos poemas, propondo ao aluno que dê a resposta já esperada pelo livro, não explorando, por exemplo, os aspectos do romantismo popular e folclórico existentes

em Castro Alves. Assim, o trabalho com o texto literário, deixando de lado a abordagem a partir de uma perspectiva cultural, não propicia o debate sobre as múltiplas significações assumidas pelo texto, na interlocução com os leitores e as diferentes épocas relacionadas a partir da leitura.

Em relação ao poema de Drummond, os exercícios propostos apagam completamente a possibilidade de relação entre sentimento amoroso e cerceamento de liberdade – mote que poderia aproximar os dois momentos históricos enfeixados pelos poemas: o Romantismo e o Modernismo. Ou seja, as questões literárias são isoladas das condições e das práticas condensadas nas obras. A própria literatura não é vista, enfim, como produção cultural, constituída e ao mesmo tempo constituinte dos processos sociais.

Na página 229 (ANEXO I), encontramos um trecho do poema I-Juca-Pirama de Gonçalves Dias:

Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi:
Sou filho das selvas,
Nas selvas cresci,
Guerreiros, descendo
Da tribo Tupi.

Primeiramente cabe frisar a excessiva fragmentação do poema, originalmente composto por um conjunto de estrofes distribuídas em dez cantos, o que já direciona para uma finalidade específica. Mais uma vez, o texto abordado possibilita uma discussão acerca das questões culturais, que poderiam ser trabalhadas de diferentes maneiras, visando contemplar a interculturalidade e a importância do reconhecimento das diversas representações culturais. Essa discussão poderia ser desencadeada demonstrando o tipo de imagem que o poema constrói do índio (o que, evidentemente, só seria possível com o texto na íntegra). I Juca-Pirama é um texto que se prestaria muito bem à discussão sobre o choque cultural, pois narra justamente o conflito entre duas tribos (Tupi e Timbira). Todavia, as questões propostas limitam-se a trabalhar aspectos técnicos, tais como as sílabas poéticas fortes, e quando tenta analisar questões relativas à cultura indígena, como a batida dos tambores, o faz de maneira completamente solta e superficial, com pouco

alcance de compreensão, além da tradicional relação entre forma e conteúdo, vista de maneira mecânica. Vejamos:

- d) As sílabas fortes marcam um ritmo tipicamente indígena. Que ritmo é esse?
- e) O que esse ritmo tem a ver com o conteúdo do poema? (p. 229).

Na página 230, o poema “Pássaro vertical” (ANEXO J), de Libério Neves, retrata um pássaro que voa livremente, sem ser atingido por um tiro e cair morto no chão. A própria construção visual do poema e a linguagem utilizada pelo poeta sugerem a liberdade que caracteriza o pássaro.

Pássaro em vertical

Cantava o pássaro e voava
 cantava para lá
 voava pra cá
 voava o pássaro e cantava
 de
 repente
 um tiro
 seco
 penas fofas
 leves plumas
 mole espuma
 e um risco
 surdo
 n
 o
 r
 t
 e
 -
 s
 u
 l.

Esse poema permitiria uma série de explorações de sentido, visando estabelecer um nexos com a realidade que encontramos em várias comunidades, através da discussão de temas como a violência, a relação entre vida, liberdade e morte, questões, aliás, que dizem respeito à condição humana, aviltada não só pelas precárias condições sociais, como também pela própria escola, ao oferecer materiais didáticos que tornam a relação dos estudantes com os textos meramente

burocrática, impedindo a reflexão sobre a sua condição de sujeitos. As questões propostas limitam-se a retomar as imagens apresentadas no poema, em momento algum possibilitando uma discussão que privilegiasse a diferença de pontos de vista.

Na página 240 (ANEXO L), o exercício 3 chama a atenção pelo completo distanciamento em relação à realidade da grande maioria dos alunos que freqüentam as escolas públicas brasileiras, especialmente as de periferia, onde o livro é utilizado.

Há uma proposta para se completar o texto dado com os adjetivos encontrados dentro de um retângulo. Os adjetivos são: claro, radioso, simpático, novo, rico, italiano saboroso. E o texto a ser completado é o seguinte:

Nas manhãs ___ e ___ de domingo, na praça juntavam-se moças e rapazes ___, de sapatos e roupas ___, às ___ senhoras que vinham comprar dos feirantes ___ seus ___ biscoitos e bolachas.

O texto, ao ser completado, a partir da proposta do livro, passaria a ter a seguinte forma:

Nas manhãs claras e riosas de domingo, na praça juntavam-se moças e rapazes simpáticos, de sapatos e roupas novos, às ricas senhoras que vinham comprar dos feirantes italianos seus saborosos biscoitos e bolachas.

Nota-se mais uma vez a completa dissociação entre a situação apresentada no texto e a possivelmente vivida pelos alunos. Os adjetivos não são abordados como qualificativos da experiência vivida, mas apenas como uma categoria gramatical sem relação com a realidade. Além do mais, o livro pressupõe uma única possibilidade de preencher as lacunas, não dando a oportunidade de o aluno brincar com a criação de novos sentidos.

Na página 245 (ANEXO M), há um fragmento do poema de cordel “500 anos de Brasil”, de José Francisco Borges. Primeiro, o texto foi fragmentado (prática, aliás, recorrente), mais uma vez mostrando o caráter pouco democrático do livro, que a seu bel prazer determina as partes que quer analisar. Senão, vejamos:

Cabral disse aos índios
 Estou cumprindo o meu papel
 e eu vou provar que sou
 um forasteiro fiel
 vou mandar ler pra vocês
 uma história de cordel (p. 245).

Já nesse fragmento poderia ser trabalhada a questão do encontro de diferentes culturas, de um lado a européia, representada por Cabral, de outro, a indígena. Poderia ser abordada a forma como se deu esse encontro, e se as diferenças existentes foram respeitadas ou se uma cultura impôs-se sobre a outra por meio da força. Isso poderia abrir caminho para uma discussão sobre condições de respeito à diversidade nos dias de hoje.

Ainda:

E daí continuou
 a história deste país
 veio lá de Portugal
 a primeira diretriz
 que até a independência
 bem poucos foram feliz (p. 245).

Esse fragmento possibilitaria uma ampla discussão acerca das relações que se sucederam no Brasil a partir da colonização pelos portugueses. As diferentes relações entre os colonizadores e os índios, a questão escravocrata, as relações com os outros povos europeus que por aqui chegaram. A própria herança do cordel, deixada pelos portugueses e enriquecida pelas tradições da cultura nordestina brasileira é um tema que traz à tona inúmeras implicações culturais. No entanto, o livro não problematiza nem o encontro nem o choque de culturas.

O que temos nas propostas de atividades são determinações ao aluno para observar fragmentos, versos e melodia do texto, não fazendo um questionamento acerca das situações envolvidas com o encontro das diversas etnias ocorridas por conta da colonização do Brasil.

Todos os demais poemas constantes na Unidade 7, que certamente poderiam levar a diversas interpretações a respeito da diversidade caracterizadora da nossa sociedade, ficam limitados por propostas de exercícios completamente fechadas que não dão lugar para a criatividade, fazendo do livro didático um instrumento

antidemocrático, incapaz de dialogar com as diferenças e promover o diálogo entre diferentes representações culturais.

A partir da análise aqui procedida, claramente percebemos o apagamento das representações culturais no que elas têm de significativo para relativizar posições hegemônicas. Assim, é possível pensar que o livro está disposto a transferir aos alunos exclusivamente suas significações, e não concretizar uma troca de conhecimentos e visões de mundo. Sobre o livro em análise, o Guia do Livro Didático do PNL 2008 (ANEXO A) assim dispõe:

Entre os gêneros mais recorrentes na coletânea estão as tirinhas, as crônicas e os poemas. Entretanto, a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos lingüísticos que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, curtos ou fragmentados e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos. [...] As propostas de produção de textos escritos, em geral, se restringem ao universo escolar, não promovendo satisfatoriamente o aprendizado do aluno em outras situações socialmente relevantes. (p. 142-143).

Assim, se percebe que o livro didático de língua portuguesa do Projeto Araribá, destinado aos alunos da 5ª série do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, é incapaz de concretizar, enquanto ferramenta de aprendizagem, no ambiente escolar, uma proposta séria de democratização e de valorização e reconhecimento das diferenças culturais. Da mesma forma, não dá conta de propiciar ao aprendiz relacionar suas experiências de vida às abordagens propostas pelo livro.

3.3 LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO

Notamos que os conteúdos e a linguagem dos textos destacados anteriormente abrem espaço para inúmeras relações entre as diversas culturas. Por outro lado, as questões de retomada trazidas pelo livro didático desconhecem toda a riqueza das construções textuais, limitando-se à análise formal dos textos. Dessa forma, temos que, se por um lado os textos existentes no livro didático poderiam

possibilitar o encontro das diferenças, por outro, as questões propostas limitam-se à repetição do já pré-concebido.

O entrelaçamento de diferentes discursos permite o entrelaçamento de diversas comunidades e de suas representações culturais. Nesse sentido, assinala Bakhtin:

[...] os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, e uma sociedade, assim como elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, processos discursivos pelos quais os sujeitos também são instaurados em “contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação [...]” (BAKHTIN, 1981, p. 96).

Assim, se o livro didático não se empenha em construir esse espaço neutro de troca e de interação das diferenças, reafirma a carga cultural que se pretende hegemônica. Pensa-se que a escola e as ferramentas que utiliza têm um papel de mediação entre as relações existentes em seu interior. No momento em que o livro didático não possibilita uma relação entre as diferenças, limita a própria aprendizagem. Para Bakhtin, a consciência se constrói a partir da interação do “eu” com o “outro”, dessa forma, o livro didático necessita ser um espaço de interação, para que, possibilitando o diálogo, possibilite a interação dos diferentes sujeitos no meio social da escola. Conforme salienta Freitas, seguindo Bakhtin,

[...] sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (FREITAS, 1997, p. 320).

Para a formação do sujeito apropriado de sua própria consciência, precisa-se, na abordagem do livro didático, que o aluno possa construir seus próprios significados e que sua linguagem seja expressão de pensamentos e valores concebidos a partir da interação com o outro. Interação não é estar em frente ao outro, mas sim estabelecer com ele uma relação empática, deslocar-se de si e sentir com o outro. É ser com o outro. Quando o livro didático não se propõe a analisar a

linguagem e a significação trazida pelos textos não dá vazão a que os alunos façam uma livre interpretação dos textos que lê. Dessa forma, não possibilita diálogo algum, não favorece a interação, mas tão somente a transmissão de algo pré-existente. Assim, limita o aluno, não lhe dando possibilidade de desenvolver sua própria consciência. Com isso, o livro didático não se constitui como uma ferramenta para a construção do conhecimento, nem de si, nem do outro, nem do mundo inerente à linguagem. No fundo, o maior equívoco do livro didático de língua portuguesa é a própria concepção monológica de linguagem com que ele trabalha.

Para Bakhtin, a alteridade da linguagem não é o espaço puro de assimilação, em que o receptor assimila pacificamente o que lhe é transmitido, mas sim um espaço de participação ativa, onde o outro possa concordar, discordar, inovar, enfim, possa realmente se construir como sujeito do diálogo. (CLARK, 1998). Portanto, quando falamos em interculturalidade, nos referimos necessariamente a um discurso, produto e produtor de práticas, no qual as diferentes representações culturais se encontrem e interajam umas com as outras.

Confrontando o discurso enunciado pelos textos encontrados no livro didático com o desejo do livro em realmente concretizar o diálogo entre esse discurso e seus receptores, uma análise segundo a filosofia da linguagem apresentada por Bakhtin apontaria a necessidade de contextualizá-lo, buscando compartilhá-lo com a história, com a cultura, com as experiências e com os conhecimentos e as relações sociais de todos os envolvidos. Nesse sentido salienta Orlandi: “[...] relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, isto é, são entendidas como heterogêneas, contraditórias, e em fluxo, constituintes das práticas discursivas das quais atuamos”. (2001, p. 21).

A partir da observação do contexto social de seus interlocutores, buscando identificar as representações culturais existentes, a escola poderá pautar sua proposta pedagógica, utilizando o livro didático de modo a dialogar com as diferenças trazidas por seus alunos; sem imposições, determinismos, mas sim demonstrando toda a heterogeneidade formadora do tecido social, convidando o aluno a realizar esta troca de experiências.

Assim, a apropriação de outras representações depende do desenvolvimento da capacidade de cada sujeito, entretanto, não podemos entender desenvolvimento como rompimento com o que já se sabe e o devir, mas um relacionamento entre

ambos, constituindo, assim, um processo de interação social e de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido Schneuwly e Dolz, mencionando Marx e Engels, ressalta:

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 67s).

Assim, considerando o desenvolvimento como um processo progressivo, que depende de dados já concretizados para avançar em direção a outros dados, para a concretização efetiva da linguagem, pensa-se ser necessário considerar as experiências anteriores de cada sujeito.

Se o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto à outra, à medida que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as aptidões e as capacidades iniciais do aprendiz. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72).

Desse modo, como podemos inferir, a partir da teoria bakhtiniana, a consciência do eu só se dá na interação com o outro. Assim, sendo a interação o processo de troca e de relacionamento do sujeito em relação ao discurso proferido pelo outro, não há como viabilizar, no espaço da escola, a construção da consciência dos alunos quando esses não estiverem imersos em um processo de interação, mas tão somente em um processo de assimilação.

4 TRADUÇÃO CULTURAL

A compreensão da diversidade e o reconhecimento das possibilidades do outro são condições primordiais para o deslocamento das representações culturais para um outro campo, onde efetivamente possam dialogar em um processo intercultural.

Assim, na medida em que não reconhecemos outras possibilidades de sentidos, diversos dos nossos, ou os subjugamos, construímos uma barreira que impede o surgimento de uma zona comum de contato. Portanto, a idéia de tradução cultural implica a possibilidade de diferentes culturas deslocarem-se de seu campo próprio de significações, em direção a uma zona de contato, nem de um lado nem de outro, colocando-se em diálogo, o qual, certamente, não é livre de conflitos.

4.1 CONTATOS CULTURAIS: DIVERSIDADE X DIFERENÇA

As diferenças de pensamento, de práticas, de conhecimentos, de discursos, enfim, as diferentes representações culturais encontram-se e permeiam-se diariamente, entretanto, isso não quer dizer que haja um processo de comunicação entre elas. Para que efetivamente esses contatos ocorram de forma a permitir a reconstrução contínua de cada grupo, faz-se necessário que os estereótipos existentes sejam desconstruídos.

Desconstituir os estereótipos e reconhecer o outro é reconhecer-se a si mesmo. É construir um espaço onde as diferenças sejam reconhecidas tão somente como diferenças, e não como uma representação cultural submissa à outra.

Nesse processo, os grupos abrem-se um em relação aos outros, possibilitando a troca de experiências e valores, o que necessariamente implica a remodelação e a revisão das posições dos grupos. Negar a necessidade de mudança é enfraquecer o próprio grupo, que blindado em um mundo só seu,

construído por estereótipos variados, fica limitado às suas próprias verdades absolutas. Nesse sentido, Sousa afirma:

[...] não se tomem por verdades absolutas o que não passa de recorte da realidade, traduzido segundo convenções (e interesses) relativos a um determinado espaço e a uma determinada época, a um determinado grupo social, e mesmo a uma determinada pessoa [...]. (2004, p. 27).

Ora, quando se constituem estereótipos se constituem recortes da realidade e, sendo assim, o sujeito (grupo) fica limitado. Dispondo de poder, esse grupo vai em busca de reafirmar seus próprios modelos, impondo aos outros aquilo que crê ser a verdade, ou por interesses institui como sendo a verdade.

Nesse viés, a escola, como espaço de contato cultural, pode se constituir como outro campo, que propicia o diálogo entre as diferenças, ou, por outro lado, operar a reafirmação do poder da elite dominante, visando exclusivamente fixar as convenções sociais já determinadas. Nesse último caso, não poderá se constituir como um espaço de contato tão necessário à concretização da tradução cultural. Assim, tenderá a submeter os outros (alunos), àquilo que entende como verdadeiro, desconstituindo as diferenças ao invés de fazê-las dialogar. Pires, ao tratar sobre o tema, afirma:

Para fugir do enclausuramento dos estereótipos, para haver realmente a comunicação entre duas culturas, é fundamental o equilíbrio de poderes entre uma cultura e outra. Caso contrário, a tradução cultural poderá ficar comprometida, ou com excesso de preocupação com a cultura meta, ou com excesso de respeito pela cultura de origem. (2009, p. 23).

Como menciona Pires, para que de fato ocorra a comunicação entre duas culturas, há necessidade de um equilíbrio de poderes entre ambas. Assim, a escola, constituindo-se como um espaço de diálogo entre a diversidade e a diferença, propiciando o equilíbrio de forças entre a representação cultural dominante e a representação cultural dos alunos, será capaz de efetivar essa comunicação cultural. Pelas palavras de Fernandes, apesar de o Brasil se constituir, face sua formação histórico-social, como um país multirracial e pluriétnico, com uma vasta diversidade cultural,

[...] a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. (2005, p. 379).

Dessa forma, visando alterar essa lógica, há que se considerar as diferentes percepções e significados constituídos pelos grupos existentes na escola, a partir de suas práticas, suas histórias de vida carregadas de valores e crenças que necessitam ser respeitados. O desconhecimento do outro, de sua história, de seus valores e suas crenças dificulta o processo de autoconhecimento.

A escola, constituindo-se como um ambiente de contato cultural, cria condições “para que o aluno possa colocar seu potencial de aprendizado em ação, “para fora,” e não “enfiar” conhecimentos” (OUTEIRAL, 2009, p. 19). Assim, a escola, sendo o outro espaço, onde o aluno possa se expressar e colocar em ação toda a gama de representações que o constitui, e ao mesmo tempo, sendo um espaço de mediação, percebendo as representações dos alunos e fazendo-as dialogar com outras representações, num processo de interação cultural, possibilitará a efetivação de um espaço tradutório. Dessa forma, a escola se constituirá em um espaço de mediação, na medida em que a linguagem utilizada introduzir elementos familiares aos seus interlocutores. Comentando a tradução cultural, assinala Carvalhal, com referência aos aspectos encontrados em diferentes línguas: "Suprimindo alguns elementos que seriam desconhecidos ao leitor, introduzindo outros que lhe são familiares, o tradutor facilita sua aceitação, possibilitando uma acolhida mais imediata". (CARVALHAL, 2003, p. 244).

Transpondo-se a tradução de elementos lingüísticos para o plano das relações interculturais, quando se pretende constituir condições para que todas as representações culturais dialoguem entre si, é necessário que os diferentes grupos aceitem o convívio mútuo, ou seja, que os grupos estejam abertos a concretizarem trocas. Em situação contrária, poderá o aluno sentir-se repellido do espaço escolar, muitas vezes tendo baixo aproveitamento, e em outros, abandonando a escola. Nesse sentido, afirma Fernandes:

A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação. (2005, p. 381).

Com isso, a escola, estabelecendo-se como um espaço que possibilite as trocas culturais, a partir do diálogo, criará condições à realização da tradução cultural, vez que essa se dá fora de uma e de outra cultura, ou seja, se dá em um espaço intermediário, onde cada grupo revisa seus conceitos e suas significações. Nercolini, nesse sentido ressalta que:

Para me aproximar de outra cultura e tentar traduzi-la para a minha, às vezes é preciso “desrespeitar” a minha própria, transgredi-la, romper com os seus limites e acolher o outro. A ruptura parece fundamental para não se reduzir o alheio ao que é próprio do meu mundo. (2005, p. 3).

Assim, para que esse outro campo funcione, é necessário que os grupos envolvidos se disponham a “desrespeitar”, termo utilizado por Nercolini, sua própria cultura. Havendo resistência em realizar essa transgressão, significa resistir à outra forma de representação cultural, estar fechado em sua própria cultura, ou seja, como afirma Pires, “culturas fechadas sobre si mesmas rejeitam o outro e a tradução, o que os leva à esclerose.” (2009, p. 29).

Com isso, os contatos culturais, por mais que ocorram diariamente, concretizam-se quando diferentes representações culturais colocam-se lado a lado. Isso exige disposição pra o diálogo, reconhecendo as diferenças, suas implicações, suas possibilidades, e ao mesmo tempo, abertura para a renovação cultural.

No conjunto das sociedades, diferentes grupos transitam, construindo espaços de fronteiras invisíveis, que por excelência constituem zonas de hibridez, pondo em contato permanente todas essas diferenças que eventualmente compartilham aspectos culturais umas com as outras. Entretanto, isso só ocorre porque o cotidiano reduz as diferenças existentes entre uma e outra.

Com o avanço tecnológico, a internet, a televisão, os espaços de contato são múltiplos, impossibilitando a existência de culturas puras. Entretanto, isso não significa que esses contatos sejam positivos e que as diferentes representações culturais se reconheçam e partilhem suas significações.

Assim, muitas formas de representações e significações passam a ser comuns a diferentes culturas, o que poderia levar a crer que o processo de interculturalidade e de tradução cultural esteja facilitado. Todavia, esses pontos que passam a ser comuns não se sobrepõem sobre as diferenças, que é o que necessita ser traduzido. Tradução cultural é a busca do entendimento das diferenças, lidas a partir do conjunto social e antropológico constituidor dos diferentes grupos. Isso faz com que o desconhecido seja explicado, por mais que não na sua completude, mas o suficiente para proporcionar o diálogo e o entendimento entre as diferenças. Nesse sentido Pires assinala:

A tradução introduz uma informação nova em outra cultura; explica uma cultura para outra; [...] modifica o saber e fertiliza o conhecimento, graças à associação de idéias das duas culturas, porque, com o contato com o diferente, a criatividade acaba gerando uma outra via, que não pertence nem à cultura de origem, nem à de chegada. (2009, p. 33-34).

Assim, havendo um deslocamento consciente para um campo neutro de contato entre duas ou mais culturas, buscando conhecer o desconhecido, visando compreendê-lo a partir da ótica do grupo da qual essa representação se origina, possibilita fertilizar o conhecimento, e com isso construir condições para essas diferenças se entrelaçarem umas com as outras em um processo de reconhecimento mútuo, criando condições de significações novas para ambos os grupos. Essa aproximação, realizada pela escola, possibilita-lhe que cumpra o papel de tradutor cultural.

Outro ponto que merece destaque, na discussão sobre esse papel da escola é a distinção entre diferença e diversidade cultural. Bhabha, afirma que “A diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade [...]” (2007, p. 227) e prossegue:

A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado. (2007, p. 228).

Assim, a diferença cultural trata das diferentes percepções dos indivíduos relativas a questões semelhantes, fruto da formação de vida do indivíduo no interior de seu grupo de pertencimento, ou seja, a diferença é constitutiva das práticas e significações de determinado grupo. Em síntese, Bhabha assim estabelece a distinção entre diversidade e diferença cultural:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da *cultura* ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (2007, p. 63).

Assim, segundo Bhabha (2007), a diversidade cultural está relacionada ao local onde a cultura se origina, podendo emergir afirmações no sentido de que diversos locais originam diferentes culturas, sem, todavia, analisar-se e comparar-se efetivamente suas práticas, visando confirmar a assertiva inicial. Por outro lado, diferença cultural são as diferentes significações e práticas produzidas por diferentes grupos na comparação a outros grupos, ou seja, o que efetivamente diferencia um grupo do outro. Dessa forma, pode-se afirmar que a diversidade cultural é o local de produção das diferenças culturais, sendo que, inexistindo diversidade cultural inexistirão diferenças culturais. Todavia, nem sempre a diversidade cultural produzirá diferenças culturais.

Não obstante, como salienta Bhabha (2007), as diferenças culturais poderão constituir-se como antagonismos sociais, portanto, estes não devem ser desconsiderados como se inexistissem, nem, por outro lado, contrapostos como sendo equivocados, mas sim negociados. Negociar é se deslocar da posição inicial em direção a um ponto de acordo, sendo o movimento de deslocamento uma abertura à compreensão do outro e, assim, de compreensão de si mesmo. Dessa forma, para que se possa caminhar em direção ao ponto de acordo, ou melhor, de encontro entre as diferenças culturais, há primeiramente de se reconhecer que se vive em um mundo constituído pela diversidade cultural. Assim, reconhecer a diversidade cultural é premissa para concretizar a interculturalidade.

Portanto, construir no espaço da escola um ambiente intercultural é romper com o discurso carregado de ideologias advindas das classes dominantes que pretendem perpetuar uma cultura hegemônica. Bhabha, ao referir-se sobre a sobrevivência das diferenças culturais, salienta a necessidade de contraposição ao discurso moderno que se pretende normal:

[...] intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e as histórias diferenciadas, de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade. (2007, p. 239).

A escola, ao reconhecer a diversidade cultural, torna-se capaz de compreender as diferenças advindas dessa diversidade. Todavia, somente isso não basta, há que se constituir, também, como propulsora do diálogo entre elas, demonstrando que uma representação cultural só existe em razão de outra representação cultural e que a percepção de uma representação cultural só é diferente na medida em que existam outras.

O livro didático à medida que souber relacionar as diferentes visões, promovendo um espaço de diálogo, não permitirá que determinada representação cultural se estabeleça como hegemônica, completa, devendo ser assim assimilada por todos.

Todavia, para que isso efetivamente ocorra, parafraseando Bhabha, há a necessidade de a escola reconhecer o *lócus* da enunciação do aluno, que se trata de algo aberto, constituído por toda uma bagagem heterogênea de crenças e valores socioculturais que constituem o indivíduo. (2007). Sem buscar construir esse conhecimento, fica inviabilizada a efetivação do respeito à diversidade cultural e do diálogo entre as diferentes percepções advindas dessa diversidade.

Para que efetivamente ocorra a tradução cultural, é necessário que o tradutor se desloque para um campo neutro, lugar capaz de relativizar seus conceitos, na busca da essência do outro. Nas relações interpessoais ocorre de modo semelhante, no diálogo entre o “eu” e o “outro”, há necessidade de buscar-se um espaço de diálogo, capaz de despir o “eu” de seus estereótipos e assim

compreender os propósitos do “outro”. Assim, a escola, por meio de seu corpo docente, posicionando-se como o “eu” para poder dialogar com o aluno, “o outro”, cria a consciência de que só se reconhecerá como “eu” na medida em que entender e compreender o “outro”. Assim:

Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. (TODOROV, 1998, p. 3).

Assim, as percepções variam de lado a lado, do “eu-outro” para o “outro-eu”, mudando suas significações na medida em que mudam suas formas de vida. Dessa forma, a compreensão mútua só ocorrerá a partir do momento em que o “eu-outro” se deslocar para o lado do “outro-eu” e assim o inverso. Sem esse deslocamento, dificilmente se poderá traduzir a cultura de lado a lado.

Posto isso, visando encaminhar uma forma adequada de se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente no espaço escolar, o educador Gadotti (1992), que tem se mostrado comprometido com a educação popular e comunitária, propõe uma educação multicultural¹⁰, como forma de reduzir a evasão escolar e melhorar o nível de aprendizado dos alunos. Por sua vez, conceitua educação multicultural como aquela que valoriza e respeita as diferenças socioculturais existentes no espaço escolar.

Assim, não basta a escola reconhecer a existência da diversidade cultural, precisa também reconhecer as diferenças advindas dessa diversidade e o seu valor na construção da sociedade brasileira.

Para efetivar o discurso contemporâneo do respeito à diversidade cultural, a escola assume o papel de mediadora das diferenças, entre os próprios estudantes e entre esses e a própria escola. Para isso, os instrumentos utilizados pela escola no auxílio à prática docente necessitam favorecer trocas de maneira equitativa, em que todos possam se reconhecer e reconhecer o outro.

¹⁰ O multiculturalismo pressupõe uma liberdade de escolha, onde, cada indivíduo, fosse livre para ser o que quisesse, sob a ótica cultural. Todavia, não se considerou que viessem a aderir às representações e significações do seu próprio grupo étnico, bem como, que fossem pressionados para se submeterem aos da maioria.

O livro didático, como ferramenta do processo pedagógico (na escola), precisa considerar as diferenças existentes no meio por onde circula, constituindo-se, assim, como um espaço neutro indispensável para a realização da tradução cultural.

A tradução cultural de que estamos tratando aqui diz respeito a traduzir os sentimentos, as representações culturais de pessoas de um mesmo território, porém, nascidos e criados em comunidades completamente diversas, fruto da constituição social de um país “multi colonizado”, caracterizado por suas profundas desigualdades sociais. Nesse sentido, assinala Pires:

A mesma tradução que acontece entre culturas acontece também entre pessoas, porque cada ser é um mundo diferente, com seus valores e sua forma de incorporar ideias ou rejeitá-las. O relacionamento pessoal é um microcosmo que, ampliado, revela a postura diante de diferentes culturas, isto é, a pátria é o *eu* plural, assim como o *outro* é a personificação da compreensão do *eu* sobre a outra cultura. (2009, p. 39).

Entretanto, para que o livro didático sirva como instrumento de mediação, é inevitável que se estabeleça como elemento flexível e ao mesmo tempo como espaço neutro. Flexível para que possa deixar o outro penetrar-lhe, constituir-se e transformar-se em seu interior. Neutro na medida em que não interfira nessa aproximação, apenas deixe-a acontecer. Essa equação possibilitará que o livro, pela sua liberdade, leve o outro a também ser livre, demonstrando suas significações a partir de sua visão, fruto de suas representações culturais.

Constituir-se como tradutor cultural e ao mesmo tempo como mediador é um bom desígnio para o livro didático, mas para isso acontecer há que se romper com determinismos e convenções que impedem a emergência de uma escola efetivamente intercultural. A articulação dessas diferenças, nesse outro local em que a escola constitui-se, é imprescindível na redução de conflitos que eventualmente possam emergir a partir do confronto das diferenças.

Dessa forma, o livro didático, constituindo-se como elemento propulsor de articulação e interação de diferenças, fazendo-as comunicarem-se de maneira des-hierarquizada, favorece a hibridação cultural, em que um conjunto de valores e de verdades coexistem, as diferenças são percebidas, compreendidas e assimiladas, demonstrando a existência da flexibilidade cultural já apontada por Hall (2003).

Assim, o conceito de hibridismo em Bhabha (2007) significa a impureza de qualquer cultura, ou seja, sempre uma conterà traços de outra. Sendo assim, não há como uma cultura pretender-se superior.

Todavia, a escola não pode esperar que apenas os alunos se desloquem de suas representações culturais, permanecendo ela própria incólume, pois nesse caso, supostamente pretenderia se estabelecer como uma cultura superior, conduzindo ao conflito, ao invés da aproximação. Assim, o livro didático, como um instrumento possível da prática pedagógica, poderá possibilitar o rompimento das oposições existentes, a partir da diversidade e das diferenças encontradas no espaço da escola, diluindo fronteiras que colocam uma em oposição a outra. Para Bhabha (2007) um espaço de tradução é um lugar de hibridismo, onde não prevalece *nem um e nem outro*; local de construção de uma nova ordem. O livro didático pode ajudar a construir essa nova ordem, em uma sociedade que efetivamente quer concretizar o discurso do respeito e da valorização do outro. Não há como uma cultura pretender ser superior à outra, pois a existência de uma cultura está exatamente relacionada à existência de outra. Assim, constituem-se como diferentes em uma linha horizontal, e não em uma escala hierárquica, em sentido vertical.

"O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação". (BHABHA, 2007, p. 64).

Assim, o livro didático, dentro de uma política que não pretende tê-lo simplesmente como produto comercial, desfaz-se completamente de qualquer pretensão de se colocar hierarquicamente em uma relação de superioridade face a seus leitores. Entretanto, isso dependerá do tipo de interação que o livro visa propor, através de seus textos e exercícios e, acima de tudo, da concepção de linguagem que o orienta. O reconhecimento da diversidade cultural pressupõe uma comunicação que dá lugar a visões diferentes, a partir de um conjunto diferente de significações. Dessa forma, os textos propostos, para além de uma compreensão puramente lingüística, mas encarados como produtos de um ato humano de criação de sentidos que marca uma posição diante do mundo (BAKHTIN, 1990), constituem-se em instrumentos privilegiados para propiciar o diálogo entre diferenças.

A interculturalidade pode ser alcançada, por meio do livro didático, à medida também que seus exercícios contemplem a diversidade de pontos de vista, permitindo ao aluno desenvolver suas representações culturais, dando vazão a toda sua carga criativa. Nesse sentido Souza, salienta:

Para Bhabha, para entender a representação, é primordial entender o lócus de enunciação do narrador, do escritor ou, enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque, diferentemente do conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito; é nisso – que Bhabha chama de “terceiro espaço” - que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais interagem e constituem o hibridismo. (2004, p. 119).

Podemos interpretar que o espaço da escola e suas ferramentas pedagógicas constituem-se potencialmente como esse “terceiro espaço”, de não predominância de *uma* ou de *outra* cultura, mas sim lugar de contato dessa diversidade e de diálogo dessas diferenças, dando margem a uma cultura em transformação. Possibilitar o diálogo das diferenças culturais, respeitando-as exatamente por essas diferenças, é reconhecer que as culturas se transformam e por isso são flexíveis, conforme afirma Hall (2003). Ao contrário, quando se quer estabelecer uma escala hierárquica entre as diferenças culturais, constrói-se uma barreira que impossibilita a transformação tanto da cultura que se pretende superior, quanto das outras, formando espaços de culturas imutáveis que tenderão a viverem em confronto, estabelecendo uma série de conflitos. Jares define conflito como:

[...] um tipo de situação na qual as pessoas ou os grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. Ou seja, o conflito é essencialmente um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como às mais pessoais. (2002, p. 135).

A escola não pode ser um espaço de incompatibilidades. Para isso, não pode confundir diferença com oposição, nem permitir que, por suas práticas e instrumentos, os alunos percebam seus interesses não contemplados, conduzindo a um choque de interesses que acaba levando muitas vezes à evasão do aluno.

Nesse sentido, recente pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), veiculada na Revista Educação do mês de junho de 2009, alerta:

O jovem olha para o papel, para a lousa, para o professor e não se sente conectado ao universo escolar. O resultado? Desinteresse. Esse foi o maior motivo de abandono dos bancos escolares segundo a pesquisa “Motivos da evasão escolar”, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e divulgada em abril. [...] Para Carlos Artexes, diretor de concepções orientações curriculares da Secretaria de Educação Básica do MEC, o resultado da pesquisa não é surpresa: [...] “A escola também precisa se aproximar dos sujeitos reais e atualizar seu conhecimento. É preciso garantir a essência da escola, que é aquisição e democratização dos saberes.” (2009, p. 49).

Assim, percebemos que o desinteresse dos alunos pela escola ocorre porque este não compreende o significado das práticas escolares, conduzindo não exatamente ao desinteresse do educando, mas ao conflito de interesses. Esses interesses conflitantes surgem a partir do confronto das diferenças e não do diálogo entre elas. Assim, reconhecer as diferenças, evitando qualquer tipo de estereótipo, romper com paradigmas monológicos de conhecimento, despir-se de preconceitos, contemplar o diálogo e a possibilidade de cada um mostrar-se e demonstrar suas significações são orientações básicas de qualquer livro didático que se proponha a concretizar o discurso do respeito à diversidade cultural.

Por sua vez, o estereótipo, para existir, necessita reconhecer a diferença, entretanto, recusa-a enquanto uma possibilidade de ver o mundo a partir de um conjunto de significações do sujeito, fruto de suas representações culturais. Nesse sentido Bhabha salienta que o

[...] estereótipo dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. (2007, p. 116).

Dessa forma não basta à escola reconhecer a diversidade e saber que essa diversidade produz diferenças, necessita, a partir dessas diferenças, conectá-las, construindo um espaço intercultural, que efetive a inclusão social. Porém, para que a escola, constituindo-se enquanto esse outro espaço de encontro das diferenças culturais, possa efetivamente cumprir esse papel, é necessário utilizar instrumentos

que caminhem na mesma direção. Dessa forma o livro didático emerge como veículo de um processo de comunicação entre as diferenças, ou seja, um meio de viabilizar um diálogo de mão dupla, favorecendo o respeito e a igualdade entre todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

4.2 CONFLITO, INCOMPATIBILIDADE E DIFERENÇA: O PROFESSOR COMO AGENTE DE MEDIAÇÃO

Afirmamos, no subcapítulo anterior, que a escola não é um espaço de incompatibilidades, por mais conflituosas que possam ser suas relações. Os conflitos existentes na escola não podem, de fato, desencadear incompatibilidades, sob pena de comprometer o processo de ensino/aprendizagem.

Nesse espaço onde os conflitos emergem constantemente a partir das diferenças culturais de seus membros, motivados por diferentes significações e formas de encarar a realidade, o professor estabelece-se como um importante agente na mediação dessas diferenças, com isso, evitando que aprofundem-se e tornem-se incompatíveis.

Assim, a incompatibilidade opõe-se à interculturalidade, vez que, estabelecida, impede o diálogo entre as diferenças e a percepção de que podem integrar-se. Por sua vez, os conflitos, como decorrência natural de uma diversidade cultural constituidora de diferenças culturais, sendo mediados pelo professor no espaço da escola, podem, inclusive, estabelecer um crescimento de todos os envolvidos, no momento em que perceberem que os diferentes pontos de vista são frutos de diferentes constituições sociais e culturais.

Contudo, para que o professor possa estabelecer-se enquanto mediador é necessário que a escola assuma-se como um espaço neutro, ou “terceiro espaço”, possibilitando o diálogo e a interação das diferenças. Constituir-se como um espaço neutro depende do grau de poder que a escola está disposta a exercer sobre seus membros. Quanto maior for o seu poder, menor será sua neutralidade, e será mais neutra, na medida em que o poder exercido for menor. Posto isso, acreditamos que os instrumentos utilizados pela escola precisam ser flexíveis, se esta pretende

constituir-se enquanto espaço efetivo de interação, possibilitando ao professor estabelecer-se como agente de mediação.

Por outro lado, utilizando-se de ferramentas carregadas de determinismos e autoritarismos, a escola dificultará ao professor estabelecer-se como mediador dos conflitos nascidos das diferenças. Assim, esses tendem a tornarem-se incompatíveis, o que poderá conduzir à redução do diálogo no ambiente escolar e o aumento de correlações de força, muitas vezes geradoras de violências.

Assim como as incompatibilidades podem se dar entre sujeitos, entre grupos, pode ocorrer também entre o aluno e a própria escola. Isso ocorre no momento em que o aluno não encontra nas práticas escolares acolhida às suas experiências culturais, e mais do que isso, seu diálogo com a escola é restringido, dado que não lhe é permitido manifestar-se enquanto sujeito carregado de uma série de significações próprias de sua cultura.

Notemos, então, que incompatibilidades, conflitos e diferenças permeiam todo o cotidiano, e a forma como são mediados determina se as diferenças estabelecerão um processo de ruptura, ou de integração.

Entretanto, diante da diversidade e das diferenças culturais, os alunos poderão pouco se interessar pelas práticas docentes, o que desafia o educador a construir propostas pedagógicas atraentes e contextualizadas, de acordo com as diferentes realidades. Diante desse universo desafiador, é importante que o docente constitua-se como agência interrelacionadora de culturas, atuando num “campo de lutas”, onde se entrecruzam múltiplas representações.

A responsabilidade (no sentido de responder as pressões da sociedade) de ser professor, mesmo diante das péssimas condições de trabalho, das dificuldades de manter relações saudáveis em ambientes educativos, por vezes hostis, assume, assim, uma dimensão política, pois não podemos deixar de reconhecer que a práxis docente é uma agência potencializadora das necessárias transformações pedagógicas, culturais e sociais.

Assim, não basta que apenas os conteúdos dos materiais didáticos proponham o diálogo intercultural; é necessário também que o professor incorpore à sua tarefa pedagógica a função de mediador dos conflitos que emergem na escola.

O momento atual exige uma Educação em que esteja presente a cooperação e a partilha na sociedade. Assim, o professor por meio do processo de mediação, atuará para criar condições favoráveis à interculturalidade. Como vimos, para exercer seu papel de mediador, o professor necessita perceber-se como agente produtor de atos interculturais, transformando esse processo em investimento e conseqüente motivação.

4.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO CULTURAL

A escola e seus procedimentos didáticos constituem-se em espaços potenciais de conflitos advindos da diversidade e da diferença inerentes às relações sociais. Assim, é difícil pensar a escola sem a ocorrência de conflitos em seu interior. Conflitos entre os alunos, entre esses e os professores, entre os alunos e as regras impostas pela escola, e assim sucessivamente. Bhabha denomina de “entre lugares” esse espaço onde as diversidades e diferenças culturais se encontram.

Ora, sendo a escola uma zona de conflito, os professores e os instrumentos que utilizam em suas práticas pedagógicas têm a função de mediar essas diferenças, constituindo-se a tarefa pedagógica como um espaço por excelência de negociação. Para Robins, “A negociação permeia as interações de praticamente todo o mundo em grupos e em organizações.” (2008, p. 335). Essa negociação mostra-se como a possibilidade de dialogar entre as diferenças, buscando conhecer os pontos em comum na direção de um acordo.

Assim como os professores, o livro didático também estabelece-se como um espaço de negociação, podendo, então, possibilitar uma melhor compreensão das diferenças de lado a lado. As representações culturais percebidas na observação dos diversos grupos sociais interferem diretamente na forma de negociação a ser executada. Assim, o livro didático, sendo flexível e ao mesmo tempo menos prescritivo, poderá se constituir em ferramenta capaz de efetivamente concretizar o discurso da diversidade cultural; do contrário, reiterará o processo educacional escolarizado como a imposição de um padrão cultural único. Nesse sentido, Veiga-Neto dispõe:

[...] a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. (2003, p. 10).

Todavia:

[...] os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstituir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura*. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11, grifo do autor).

Ora, falar em diversidade cultural é admitir as diferenças culturais e rechaçar a pretensão de uma cultura única e superior. Assim, quando se fala em discurso pedagógico contemporâneo de respeito à diversidade cultural, fala-se o óbvio, pois não há um monoculturalismo.

Entretanto, admitir a diversidade cultural e as diferenças decorrentes é admitir a existência de conflitos e, admitindo-os, a necessidade de negociar-se, buscando pontos de acordo. Assim, o livro didático, estabelecendo-se como instrumento de negociação, possibilitará o diálogo das diferenças, bem como se constituirá como importante ferramenta pedagógica. Caracterizando-se como espaço de negociação, colaborará na solução dos conflitos encontrados no “entre-lugares” que constitui a escola.

Contudo, para que efetivamente haja espaço para a negociação, parece necessário que as partes envolvidas considerem-se e reconheçam-se mutuamente, sem a intenção de prevalência de uma sobre a outra. Ora, não reconhecer o outro, a bagagem cultural que motiva suas reflexões e leituras do mundo é impossibilitar ou encerrar qualquer ciclo de negociação. Quando o livro didático fragmenta os textos, simplifica sua abordagem acerca das questões culturais ou as ignora, quando desconhece o espaço do outro, ou mesmo, o outro, inviabiliza-se como elemento de negociação. Com isso, sendo a escola um local por excelência de conflito, e pretendendo efetivamente dialogar com a diversidade e a diferença que lhe são próprias, utilizará instrumentos didáticos que favoreçam a negociação, sendo o professor o mediador desse processo. Estabelecer-se dessa forma possibilita a

resolução dos conflitos não por meio da imposição, mas da construção de um espaço onde as diferenças possam reconhecer-se e entrelaçar-se na realização de acordos. Nesse sentido, Guimarães salienta:

A resolução não-violenta de conflitos não é utopia ou ficção, nem significa submissão, passividade ou resignação. [...] O que ela proporciona é o resgate de cada envolvido, para si e para o oponente, como alguém capaz de obter acordos e de estabelecer pontes, transformando-o de peça em um conflito em sujeito no conflito. (2004, p. 20).

Ora, o livro didático, constituindo-se como elemento flexível e de reconhecimento da diversidade e da diferença, pode estabelecer-se como uma boa ferramenta para a resolução dos conflitos que emergem na escola. Todavia, notadamente no livro didático analisado, percebemos que, ao contrário, mostra-se como instrumento de afastamento, à medida que não reconhece a diversidade cultural ou a simplifica, desconsiderando toda a complexidade das interações sociais formadoras da própria linguagem.

Contudo, acreditamos que o processo de tradução cultural é uma realidade possível de se concretizar por meio, por exemplo, de materiais didáticos que possibilitem um entendimento entre as diferenças no ambiente escolar. Todavia, para que isso efetivamente ocorra, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam estar dispostos a caminhar na direção do *entre-lugares*, verificando nas diferenças elementos de aproximação, viabilizando o diálogo e consequentemente criando um espaço intercultural.

5 CONCLUSÃO

O processo educacional levado a efeito pela escola constitui-se importante instrumento para abrir possibilidades ao indivíduo de se estabelecer enquanto sujeito ativo na sociedade, como ente crítico e reflexivo.

No Brasil temos uma forte diversidade cultural, percebida na formação étnica do povo, nas diferenças econômicas e sociais que constituem a sociedade brasileira. Dessa forma, a educação escolarizada e todos os instrumentos e ferramentas didáticas utilizadas necessitam reconhecer e respeitar essa diversidade, possibilitando o diálogo das diferenças que daí emergem.

No curso desta dissertação, pela análise do livro didático em foco, buscamos verificar se o discurso do respeito às diferenças presente, especialmente nos PCN, estão contemplados na escola por esse importante instrumento, já que anualmente são gastos milhões de reais dos cofres públicos na confecção e distribuição de livros didáticos às escolas públicas brasileiras. Percebemos que efetivamente as questões referentes à diversidade cultural não se fazem presentes no livro didático analisado, que assim não possibilita o diálogo entre as diferenças. Tal estado de coisas pode ser entendido a partir do que aponta Santos:

[...] o Estado moderno, com a sua descendência de um regime de orientação para o mercado e de homogeneização e baseado no princípio do individualismo e da cidadania igualitária, é inerentemente incapaz de lidar com a diversidade étnica e social que caracteriza a maioria dos países. (2003, p. 593).

Na mesma esteira, percebemos que a diversidade e a diferença decorrente, bem como as formas de representação cultural que caracterizam nossa sociedade, nem sempre são visíveis aos olhos das instituições, dentre elas, a escola. Contudo, os diferentes grupos necessitam ter reconhecidas e integradas suas significações e visões de mundo para não se tornarem invisíveis por uma cultura homogeneizante. Nesse sentido, Santos afirma que:

Considerando diferentes comunidades ou grupos que buscam o reconhecimento constitucional da sua especificidade cultural ou social – imigrantes, mulheres, povos indígenas, minorias religiosas ou lingüísticas -, James Tully conclui que o que esses grupos buscam é a participação em instituições já existentes da sociedade dominante, mas de uma forma que reconheça e reforce os seus diversos modos de pensar, falar e agir, em vez de os excluir, assimilar e denegrir. (2003, p. 593).

Sabemos que as representações culturais diferem de um grupo para o outro, a partir de uma série de constructos ideológicos, no sentido bakhtiniano. Essa diversidade possibilita diferentes visões e significações do mundo, que se não respeitadas aumentam os conflitos naturalmente existentes no contato entre as posições diferentes.

Neste espectro, abordamos a escola como um espaço de conflito, onde se encontram as representações culturais estabelecidas a partir da elite dominante, que exerce o poder por meio das condutas sociais convencionadas ao lado das representações culturais das mais diversas comunidades de onde vêm os alunos. O livro didático, nesse contexto, em que muitas vezes constitui-se como material didático quase que exclusivo, tem um papel fundamental no sentido de favorecer uma interpretação do mundo a partir do princípio da tradução cultural. Dessa forma, possibilitando uma maior aproximação entre as diferenças, o livro didático poderia estabelecer-se como instrumento de negociação cultural, contribuindo para a formação de uma sociedade democrática.

Assim, quando percebemos que o discurso contido nos PCN não se efetiva na prática por meio do livro didático analisado, salta à vista um paradoxo, à medida que o discurso oficial é no sentido da valorização do respeito à diversidade e da democratização na escola e, contrariamente, o livro em análise, conforme comentado pelo Guia do Livro Didático, mostra-se amplamente anti-democrático.

Isso demonstra que, na verdade, o discurso oficial da diferença mascara seu caráter de homogeneização cultural, de modo que o discurso “teórico” do respeito à diversidade cultural cai no vazio, sem possibilidades de efetivamente traduzir-se em prática. Talvez isso explique o porquê de, mesmo os PCN indicando a necessidade do respeito à diversidade cultural, o Livro Didático analisado ser criticado pelo próprio Estado como anti-democrático. Assim, a tradução cultural não se apresenta como alternativa, em um Estado moderno erigido sobre o capitalismo e o lucro,

atendendo aos interesses de grupos econômicos, entre os quais as editoras de livros didáticos. Isso demonstra claramente que os livros didáticos reproduzem a lógica do mercado, que opera justamente o apagamento das diferenças, reproduzindo o mesmo sob a aparência do novo. Posto isso, construir na escola um espaço de tradução cultural, efetivando a interculturalidade, é um ato que requer a crítica permanente a todos os interesses envolvidos na manutenção de “[...] uma cultura homogênea [...] na prática [...] concebida para excluir ou assimilar outras culturas e assim negar a diversidade.” (TULLY, 1995, p. 58 *apud* SANTOS, 2003, p. 593).

Ao concluirmos nossa dissertação, percebemos que, efetivamente, por mais que o discurso pedagógico seja pelo respeito à diversidade cultural e à efetivação de uma interculturalidade no espaço da escola, muitas vezes ele assume máscaras que reforçam o exercício do poder, instituindo uma cultura homogeneizadora, com a exclusão e o apagamento de todas as demais representações culturais que se afastam dos sentidos legitimados pelos discursos dominantes.

É especialmente problemático que tal imposição discursiva ocorra justamente no âmbito do livro de língua portuguesa, que lida com o mais privilegiado dos meios de tradução: a linguagem. Acordo e desacordo, distância e proximidade, aceitação e crítica, tolerância e rigidez – todas essas são posições que o sujeito assume na linguagem. Mas acima de tudo a linguagem é mediação – o entrelugares por excelência. Nenhuma política de inclusão e reconhecimento da diferença, nenhum ideal de democratização do conhecimento será efetivo se o discurso que os enuncia apresenta-se como verdade irrefutável.

Com esta dissertação não pretendemos apresentar respostas, mas oferecer um ponto de vista crítico à pior das formas de dominação: aquela que subtrai o outro sob a máscara do respeito à diferença.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In. MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

_____. _____. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARIA, T. Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. In: **Sociologia – Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 12, p. 171-184, 1992.

CARVALHAL, Tânia. **O Próprio e o Alheio: ensaios de literatura comparada**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, Lisboa, p. 1-9, 2004.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

EAGLETON, Terry. **A Idéia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

ESCOLA, uma questão de desejo. **Revista Educação**, São Paulo, p. 48-51, jun. 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**. Aprovado em setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: UNICAMP, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 dez. 2008.

GUIA do Livro Didático. PNLD, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um Novo Mundo é Possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos**. São Paulo: Sinodal, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. rev. e amp. Porto Alegre: Artemed, 2002.

JUNQUEIRA, Cármen. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

MACHADO de Assis. **Contos de Escola**. São Paulo: Paulus, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998, p. 70.

MORIM, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

_____. **A Religação dos Saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NERCOLINI, M. J. A questão da tradução cultural. **Revista Eletrônica Portal Literal**, 2005. Disponível em <<http://www.portalliteral.com.br/artigos/a-questão-da-traducao-cultural>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do ensino fundamental. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 40, set. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: Princípios e procedimento. Campinas: Pontes, 2001.

OUTEIRAL, J. *et al.* **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. São Paulo: Revinter, 2009.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIRES, Mônica Kalil. **A Tradução Cultural em Romances Históricos**: análise comparativa entre Léon, L'Africain, de Amin Maalouf, e a incrível e fascinante história do Capitão Mouro, de Georges Bourdoukan. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

PROJETO Araribá: português/obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Áurea Regina Kanashiro. São Paulo: Moderna, 2006.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson, 2008.

SAID, E. **Culture and Imperialism**. Londres: Hardecover, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Rosângela. Pedagogias Culturais Produzindo Identidades. **Educação para a igualdade de gênero**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, Ano XVIII, Boletim 26, p. 47-54, nov. 2008.

SOUSA, Celeste Ribeiro de. **Do Cá e do Lá: introdução à imagologia**. São Paulo: Humanitas, 2004.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, Geração e Hierarquia Territorial dos Livros de Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 136 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3191/000245793.pdf?sequence=0>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-15, maio-jun.-jul.-ago. 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society 1780 – 1950**. Londres e Nova York: Columbia University Press, 1958; London: Penguin, 1985.

WILLIAMS, Raymond. **Culture**. London: New Left Books, 1981.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, T. T. da. (Org.); HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – Guia de Livros Didáticos – PNLD 2008

ANEXO B – Texto "O Índio"

ANEXO C – Texto "O Coração Roubado"

ANEXO D – Texto "O Encontro de Tom com o Príncipe"

ANEXO E – Texto "O Presente dos Magos"

ANEXO F – Exposição Cultural: festas tradicionais

ANEXO G – Exercícios (1)

ANEXO H – Poema "Tirana de Lucas"

ANEXO I – Exercícios (2)

ANEXO J – Poema "Pássaro em Vertical"

ANEXO L – Exercícios (3)

ANEXO M – 500 anos de Brasil

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)