

OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM VIÉS MULTICULTURAL

Fernanda Costa GARCIA¹

RESUMO: Vivemos em um país de grande diversidade étnica e cultural, onde os estereótipos regionais, sociais, étnicos e culturais acabam sendo a principal marca desta pluralidade. Para que esta situação comece a se modificar, torna-se imprescindível o aprofundamento nos estudos das “minorias”, não só linguísticas, mas também socioculturais. Faz-se necessário analisar o modo pelo qual a cultura das “minorias” é deixada de lado dentro da escola. Desse modo, o presente trabalho tem como foco a reflexão acerca do Multiculturalismo em Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Plurilingüismo; Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: We live in a country of great ethnic and cultural diversity where regional, social, ethnic and cultural stereotypes end up being the main mark of plurality. If we want that this situation begins to change, it is essential to get deeper in the studies of "minorities", not only linguistic but also cultural "minorities". It is necessary to examine the way culture of "minorities" are left out in the school. Thus, this paper focuses on the debate about Multiculturalism in Portuguese Language Textbooks.

Keywords: Multiculturalism; Multilingualism; Portuguese Language Textbooks.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, muito tem se falado da necessidade de um aprofundamento das questões multiculturais por parte da educação escolar. Sendo assim, na qualidade de linguista aplicada, meu foco nesta temática se centra na relação do multiculturalismo com a língua(gem) utilizada em contexto de ensino, ou, no meu caso, mais especificamente, procuro entender como o multiculturalismo é trabalhado em Livros Didáticos de Língua Portuguesa².

Recentemente, devido as recomendações fornecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que enfatizam a importância do trabalho com a pluralidade cultural existente no Brasil, bem como a promulgação de leis que estabelecem o trabalho com a diversidade cultural e racial nas práticas escolares, houve um acirramento do debate multicultural, juntamente com a busca por práticas educativas mais apropriadas. Com a promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei 9.394/96, tornou-se obrigatório, nos currículos dos níveis Fundamental e Médio, em estabelecimentos oficiais e particulares do país, a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Além disso,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. Bolsista CAPES.

² Doravante, LDP

no ano de 2008 ocorreu a promulgação da Lei 11.645 (em anexo, texto integral), que se caracterizou como um passo adiante em relação a lei anterior, visando a garantir, também, o estudo da história e da cultura indígena. Assim, já está instituída a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na rede de ensino.

Faz-se, então, imprescindível o aprofundamento nos estudos das “minorias”, não só linguísticas, mas também socioculturais, para que o tratamento da problemática multicultural não se restrinja a estereótipos étnicos. Enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder (Pennycook, 1998, p. 30). Por isso, é necessária uma transformação naquilo que ocorre no ensino de línguas da grande maioria de salas de aula de nosso país, a começar pelos LDPs.

O presente texto segue estruturado da seguinte maneira: o multiculturalismo e sua relação com a globalização; em seguida, a problematização de conceituações de estado-nação, identidade e mestiçagem e suas conseqüentes repercussões na produção de material didático; e por fim, a discussão da questão do silenciamento de vozes frente ao multiculturalismo e ao plurilinguismo.

2. O MULTICULTURALISMO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

O multiculturalismo, termo que vem sendo crescentemente utilizado nos últimos anos, “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.” (Hall, 2003, p. 50). Não são recentes, de acordo com Hall (2003, p. 52), os movimentos de migração ou os deslocamentos dos povos responsáveis por produzirem sociedades étnica ou culturalmente “mistas”. Contudo, o autor destaca o fato de haver uma intensificação do multiculturalismo desde a II Guerra Mundial, como resultado de reconfigurações estratégicas das relações sociais em todo o globo. Dentre estas reconfigurações, cita a globalização, com suas tendências: a homogeneizante e, juntamente com esta, a chamada “proliferação subalterna da diferença” (Hall, 2003, p. 57). O contexto global é marcado pela luta incessante entre os interesses “locais” e os “globais”. Com isso, a eliminação das fronteiras nacionais, a diversidade local, bem como a identidade étnica, fortaleceram-se. E, conseqüentemente, tanto os acontecimentos locais são influenciados por atividades que ocorrem do outro lado do globo, como o inverso também é verdadeiro (Santos, 2005, p. 25-6).

No que se refere à globalização cultural, autores como Ritzer (1995) questionam se o termo globalização não acaba sendo empregado no lugar de ocidentalização ou

americanização, levando-se em conta que os artefatos culturais, os valores e os universos simbólicos que se globalizam são, em grande parte, norte-americanos. Se, desse modo, a globalização cultural estiver fadada à homogeneização, então os particularismos das culturas locais e nacionais encontram-se em risco (Ritzer, 1995, *apud*, Santos, 2005, p. 45-6). Entretanto, outros autores, como Robertson e Khondker afirmam que o que ocorre é um balanço entre a homogeneização e a diversidade, pois defendem a tese de que estas não são perspectivas opostas, mas sim complementares da realidade atual (Robertson e Khondker, 1998, *apud*, Santos, 2005, p.46). Assim, acontece uma hibridização ou crioulização resultantes da coexistência de tendências homogeneizantes e particularizantes (Hall e McGrew, 1992, *apud* Santos, p.46). Essas hibridizações se fazem presentes na arquitetura, na moda, nos hábitos alimentares ou no consumo cultural de massa. De acordo com Santos, a cultura é por definição “um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular. Poderíamos até afirmar que a cultura é, em sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade” (Santos, 2005, p.47). Mas, ainda, de acordo com este autor, os Estados têm esmagado, internamente, a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, dos meios de comunicação social, inclusive, do sistema educacional e, na maior parte das vezes, por todos eles em conjunto (Santos, 2005, p.48).

Portanto, o aprofundamento nos estudos com foco na diversidade cultural se faz indispensável para que se possa melhorar a educação dos(as) cidadãos/ãs da nação.

3. COMUNIDADE IMAGINADA - BRASIL

De acordo com Hall (2006, p.50), as culturas nacionais são compostas não somente de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Ou, segundo Benedict Anderson (1989), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. Para este autor, o termo *imaginada* se explicaria pelo fato de nem mesmo os membros das menores nações jamais chegarem a conhecer a maioria de seus compatriotas, apesar de terem, em suas mentes, a imagem viva da existência de uma comunhão. Já, o termo *comunidade* abarca o sentido de um companheirismo profundo e horizontal prevalecente em uma nação, deixando de lado a desigualdade e exploração que perpassam todas elas (Anderson, 1983, p.14-15). Seguido a isso, ao se falar em nação, tem-se, não apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos e sentimentos – um sistema de representação cultural. Segundo Hall, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no

interior da *representação*” (Hall, 2006, p.48). As pessoas, além de cidadão/ãs legais da nação, também participam da *idéia* de nação tal como representada em sua cultura nacional.

No Brasil, a ideia de nação miscigenada é atribuída à Gilberto Freyre (2006), como se aqui todos os(as) cidadãos/ãs convivessem harmonicamente diante de uma democracia racial prevalecente.

Apesar de Freyre (2006) ter escrito que não tinha nenhuma intenção pedagógica ao escrever *Casa Grande e Senzala* e, ainda, confessado que muito do que ele escreveu era baseado em “fortes intuições pessoais”, Robin Sheriff (2001, p. 05) acredita que o livro continua a servir como um tipo de narrativa original da cultura Brasileira, particularmente no campo das relações raciais. Tais intuições foram amplamente compartilhadas e continuam a convencer muitos a respeito da mistura racial, do hibridismo e da harmonia na sociedade brasileira. Tanto que Sheriff (2001, p. 04), em uma de suas pesquisas, mostra que a cultura brasileira não pode ser concebida como um produto monolítico de crenças e práticas uniformes, mas, sim, como um lugar de contradição, desigualdade e discordância.

Contudo, os materiais didáticos, na maior parte das vezes, quando tentam trazer à tona questões de diferenças culturais, acabam representando as diferenças entre os grupos a partir de algumas características mais comuns, entendidas como naturais deles e, conseqüentemente, reforçando os estereótipos já cristalizados, prestando, assim, um desserviço à educação.

4. MULTICULTURALISMO E PLURILINGÜISMO

Após anos e anos de ensino tradicional, enfim, emergiu como um problema o silenciamento de inúmeras vozes ao longo do processo de ensino e no próprio currículo. Viuse que não se faz suficiente, para a formação de cidadãos críticos, uma educação que se limite a trabalhar com conteúdos da cultura dominante ou que aborde a desigualdade reduzida exclusivamente à dinâmica de classe. Nos Estados Unidos, o multiculturalismo, de acordo com Silva (2007a, p. 88), surge como uma questão educacional ou curricular, quando

os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros e os homossexuais – iniciam uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, ou seja, a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual.

Assim sendo, a cultura desse grupo bastante particular, culturalmente e socialmente dominante, era tomada como se fosse a “cultura comum”. Por isso, grupos culturais dominados atentaram-se para o fato, reivindicando um currículo universitário que incluísse “uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas” (Silva, 2007a, p.88).

Aqui no Brasil, tratando-se de Ensino Fundamental, desde 1998, os PCNs prescrevem a inclusão do tema Pluralidade Cultural a partir dos Temas Transversais, colocando em pauta o trabalho com o multiculturalismo, a partir de uma perspectiva baseada em idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas:

O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros (PCN, 1998, p. 23).

No entanto, Silva (2007b, p.96) nos alerta para o fato de que por mais edificantes que possam parecer, tais sentimentos não nos permitem ver a identidade e a diferença como processos que envolvem relações de poder. Para o autor, a identidade e a diferença, vistas de um modo mais crítico, como uma questão de produção social, por exemplo, possibilita que as relações entre as diferentes culturas não sejam tratadas como uma questão de consenso, de diálogo ou de comunicação, mas sim como uma questão que envolve relações de poder. Além disso, Silva (2007b), ainda, afirma que a noção de tolerância também apresenta superioridade por parte daqueles que se mostram “tolerantes”. E, ainda de acordo com o mesmo autor, a idéia de respeito implica certo essencialismo cultural, como se as diferenças culturais fossem fixas ou definitivamente estabelecidas, restando somente respeitá-las. Contrariamente, sob um ponto de vista mais crítico, através das relações de poder, as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas. “Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2007a, p.89).

Ademais, juntamente com a abordagem crítica do convívio da diversidade cultural, faz-se imprescindível que a escola passe a tratar a língua como plural, assim como nos diria Bakhtin (1988, p. 96):

a língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior destas diferentes perspectivas.

Mesmo sendo tão perceptível a presença de uma gama variada de dialetos, socioletos e outras línguas em território nacional, o que acontece com o ensino da língua em salas de aula é o prevalemento da vontade enunciativa monolíngue e monofônica da escola. E a língua única valorizada “expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e

verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (Bakhtin, 1988, p.81).

Apesar de vivermos num mundo tão heterogêneo, linguística e culturalmente, percebemos que ainda existe muita resistência da escola em aceitar e trazer para dentro das salas de aula, efetivamente, o plurilinguismo e o multiculturalismo como reflexão e, conseqüentemente, para os materiais didáticos. Por isso, quando o livro didático parece, enfim, atentar-se para o problema da diversidade, trazendo enunciados com marcas de variedades linguísticas, o trabalho se restringe ao monolinguismo, ao que pode ser trabalhado como língua apenas, deixando de lado outro viés imprescindível para abordar efetivamente a questão: a multiplicidade de vozes. A variedade linguística do outro não é questionada como uma voz em diálogo, como a representação de outra cultura. Falta, portanto, que seja levado em conta o fato de que “vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios.” (Miotello, 2008, p. 172)

Se pensarmos nas idéias de Vigotski (1994, *apud*, Paula, 2008, p. 235), para quem “o aprendizado é completamente social, entendido em um processo histórico-cultural, considerando que as transformações e as realizações da espécie humana acontecem a partir da diversidade de contextos culturais e históricos vivenciados,” a escola desfavorece o aprendizado de muitos alunos, os quais tiveram suas vozes silenciadas historicamente e continuam não encontrando seus contextos linguístico-culturais valorizados no ambiente escolar.

Falta, portanto, que se enxergue o quanto a educação, ao longo dos tempos, funcionou e ainda funciona como um espaço privilegiado para alguns, ao mesmo tempo em que esse mesmo espaço colabora para reforçar e desigualdade e a subordinação de outros. Ou, ainda, nas palavras de Giroux (1995, p. 86),

corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização freqüentemente funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da ‘minoría’.

Assim, torna-se indispensável pensarmos como Silva (2007a), quando este afirma que a igualdade não tem como ser alcançada exclusivamente através da igualdade de acesso a um

currículo hegemônico. A igualdade depende, sim, de efetivas modificações do currículo existente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização do acesso à escola a partir dos anos sessenta foi apenas um primeiro passo rumo à mudança no retrato educacional brasileiro. Contudo, outros passos são necessários frente a uma educação efetivamente democrática. Para isso, não podemos mais deixar de questionar o silenciamento de inúmeras vozes na escola e nos materiais por ela utilizados. Do mesmo modo como não podemos limitar os objetos de ensino a conteúdos da cultura dominante e justificar a desigualdade reduzida exclusivamente à dinâmica de classe.

Pensando o LDP como o resultado de um trabalho coletivo e histórico, calcado no interior de uma determinada cultura que, por vezes, compõe-se a partir de múltiplas culturas que se entrecruzam (ou não), faz-se indispensável a atenção para as questões tão atuais de um tratamento de boa qualidade à temática do multiculturalismo no contexto da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do romance**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 27 de junho de 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34 ed. Rio de Janeiro: Editora Redord, 1998.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T (org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HALL, S. A Questão Multicultural. In _____. **Da Diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (org), **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

PAULA, Luzia de Fátima. Considerações sobre a proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de língua portuguesa”. In: OLIVEIRA, F. C. de; MIOTELLO, V.; COVRE, A. M. P. M. e *et alli*, **Arenas de Bakhtin. Linguagem e Vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998[1990].

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil**. Salvador/Rio de Janeiro: Editora. Pallas, 2004.

SANTOS, B.S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SHERIFF, Robin E. **Dreaming Equality: color, race, and racism in Urban Brazil**. Londres: Rutgers University Press, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. A produção social da identidade e da diferença, In: _____ (org.), **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

ANEXO**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.