

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

André de Barros Mucci

**PARA UM ENSINO DE PORTUGUÊS MULTICULTURAL: ANÁLISE DOS
CADERNOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Canen

Rio de Janeiro

2013

André de Barros Mucci

**PARA UM ENSINO DE PORTUGUÊS MULTICULTURAL: ANÁLISE DOS
CADERNOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Canen

Rio de Janeiro

2013

MUCCI, André de Barros.

Para um ensino de Português multicultural: Análise dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do 9º ano do Município do Rio de Janeiro/ André de Barros Mucci – Rio de Janeiro; UFRJ/Faculdade de Educação, 2013.

Xi, 92 f.: Il.; 2 cm

Orientadora: Ana Canen

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013

1. Multiculturalismo. 2. Currículo. 3. Linguagem. 4. Cadernos Pedagógicos. I. Canen, Ana. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título

André de Barros Mucci

**PARA UM ENSINO DE PORTUGUÊS MULTICULTURAL: ANÁLISE DOS
CADERNOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado por:

Prof.^a Dr.^a Ana Canen – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista – Parecerista
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo Andrade – Parecerista
Pontifícia Universidade Católica

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Dedico essa dissertação à minha família, por todo o apoio recebido durante minha formação, aos meus alunos, que me formaram professor, e a melhor revisora de todos os tempos, Milena, que por acaso também é o amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha irmã, por estarem sempre ao meu lado, seja me apoiando quando preciso ou chamando minha atenção quando necessário.

Aos meus queridos amigos – Pudro, Harijan, Andrezinho, Daniel e Carlos – por serem responsáveis pelos momentos de lazer sem os quais eu não conseguiria a tranquilidade necessária para produzir conhecimento.

Aos meus colegas de trabalho, super professores e funcionários, que não só contribuíram para minha formação como também fizeram da minha rotina um prazer.

Aos meus colegas de mestrado, que trilharam comigo um caminho de conquistas, no qual obstáculos foram superados por meio da união.

A todos que foram meus professores em diferentes fases da vida, porque, sem eles, eu não seria professor.

Ao professor Fernando Portela Câmara, meu mestre e mentor, que não só me ensinou o que fazer, mas também como fazê-lo.

À Shoreijikan, o templo da aurora dourada, onde meu espírito encontra abrigo e minha força de vontade é aprimorada.

Aos meus irmãos nas artes marciais, minha outra família, sem a qual o desenvolvimento da minha percepção de mundo estaria comprometido.

Ao querido professor Jorge Ricardo, uma pessoa de princípios imaculados, um verdadeiro agente da transformação social, sem o qual eu jamais teria entrado no mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa, que me acolheram e me ensinaram o que é realmente valorizar as diferenças.

À querida professora e orientadora Ana Canen, a única pessoa do mundo que consegue mesclar a extrema eficiência acadêmica à doçura feminina própria de uma mãe dedicada.

À Milena, meu amor, a flor do deserto. Obrigado por ouvir meus apelos e reclamações, obrigado por dividir comigo as angústias e as felicidades da vida, obrigado por me fazer gostar de gatos, obrigado por ser linda, obrigado por me amar tanto.

André de Barros Mucci

**PARA UM ENSINO DE PORTUGUÊS MULTICULTURAL: ANÁLISE DOS
CADERNOS PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

RESUMO

No campo dos estudos culturais, tem-se apontado para a necessidade de um ensino escolar que valorize as diferentes identidades culturais que formam a sociedade como um todo, e, claro, o corpo docente e discente da nação. É nessa linha que esta pesquisa se insere. A fim de contribuir para um ensino de Português multicultural, sem desvincular-se do conhecimento escolar específico, este trabalho tem como principal objetivo analisar os Cadernos Pedagógicos de Português do 9º ano do município do Rio de Janeiro, do primeiro e último bimestres de 2012, por meio do olhar multicultural do pesquisador. A pesquisa trabalhou dentro do âmbito da positividade, ou seja, significando os potenciais multiculturais e apontando os aspectos positivos do material didático citado, visto que o trabalho de crítica e denúncia já é feito em abundância e com muita competência pelos estudos acadêmicos no campo da Educação. A teoria se apoiou em autores e autoras dos estudos culturais, do multiculturalismo, do currículo e da linguagem (CANEN, 2000, 2002, 2005, 2009; MOREIRA, 2002, 2008, 2009; CANDAU, 2008, 2011; SILVA, 1996, 2009, 2010; SANTOS, 1997, 2010; HALL, 1992, 2006; GABRIEL, 2000, 2008). A análise de dados foi fundamentada em autores e autoras da análise de conteúdo e da análise do discurso (BARDIN, 2002; BAKHTIN, 1997, 2009; FOUCAULT, 2010; PÊCHEUX, 1996; BRANDÃO, 2004; ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, 2006); também foi feita a triangulação de dados entre os Cadernos Pedagógicos e as Orientações Curriculares do 9º ano do município do Rio de Janeiro. A relevância do estudo foi justificada pela raridade de pesquisas com materiais didáticos públicos e recentes, pela característica citada de trabalhar-se com a positividade e pela possível contribuição ao combate contra o preconceito, em todos os seus aspectos. Os resultados obtidos apontaram para uma satisfatória presença de potenciais multiculturais a serem trabalhados sozinhos e em conjunto com o ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Multiculturalismo, Currículo, Linguagem, Português, Cadernos Pedagógicos.

André de Barros Mucci

**FOR A TEACHING OF MULTICULTURAL PORTUGUESE: PEDAGOGICAL
NOTEBOOKS ANALYSIS OF PORTUGUESE LANGUAGE OF 9th SCHOOL
YEAR OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO**

ABSTRACT

In the field of cultural studies, it has been pointed the need for a school education that values cultural identities that form the society as a whole, and of course, the faculty and students of the nation. It is in this line that this research fits. In order to contribute to teaching Portuguese in a multicultural perspective without extricating itself from specific school knowledge, this work has as its main objective to analyze the so called Pedagogical Notebooks geared for the Portuguese 9th school year, in the municipality of Rio de Janeiro, including the instructions for the first and the last two months of 2012, through the researcher's multicultural look. The research worked within the framework of positivity, gleaning multicultural potentials in the material and pointing out its positive aspects. The theory relied on authors from cultural studies, multiculturalism, curriculum and language (CANEN, 2000, 2002, 2005, 2009; MOREIRA, 2002, 2008, 2009; CANDAU, 2008, 2011; SILVA, 1996, 2009, 2010; SANTOS, 1997, 2010; HALL, 1992, 2006; GABRIEL, 2000, 2008). The data analysis was based on authors of content analysis and discourse analysis (Bardin, 2002; Bakhtin, 1997, 2009, Foucault, 2010; Pecheux, 1996; BRANDÃO, 2004; ROCK and Deusdará, 2005, 2006). A triangulation of data was undertaken between the Pedagogical Notebooks and the Municipal Curricular Guidelines of the 9th year of the municipality of Rio de Janeiro. The relevance of the study was justified by the rarity of research on educational materials, in addition to its original feature that tries to work within a positive perspective and aims to contribute to the fight against prejudice in all its aspects. The results indicated a satisfactory presence of multicultural potential to be worked both alone and in conjunction with the teaching of the Portuguese language.

Key-Words: Multiculturalism, Curriculum, Language, Portuguese, Pedagogical Notebooks.

SUMÁRIO:

1	INTRODUÇÃO E PERSPECTIVAS.....
1.1	O problema e o objeto.....
1.2	Objetivos.....
1.3	Referencial Teórico.....
1.4	Metodologia.....
2	ANÁLISE DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS.....
2.1	Introdução aos Cadernos.....
2.2	Análise do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano, 1º bimestre de 2012.....
2.3	Análise do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano, 4º bimestre de 2012.....
3	ANÁLISE E COMPARAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SME.....
4	CONCLUSÕES E APONTAMENTOS FUTUROS.....
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

1 INTRODUÇÃO E PERSPECTIVAS:

1.1 O problema e o objeto

A significativa contribuição dos mais diferenciados grupos étnicos e sociais se fez fecunda desde o início do processo de formação do Brasil como nação soberana, atravessando toda a colonização até os dias atuais. Esse tipo de formação histórica, que contou com grande diversidade de identidades culturais, sociais, étnicas e religiosas, confere ao Brasil a característica de sociedade multicultural. Uma sociedade que convive, então, em um híbrido de diferentes valores e padrões morais, crenças e modelos sociais. Porém, apesar de coexistirem, essa vivência não é harmoniosa, estando essas diversas identidades presentes na mesma conjuntura populacional, mas ainda de forma bastante desigual, tanto em aspectos econômicos quanto nos aspectos sociais relativos à qualidade de vida e ao prestígio cultural.

Toda essa desigualdade existente na sociedade se repete na realidade da educação escolar. Contudo, a mesma realidade que oprime pode ser um espaço de combate à marginalização das diferentes culturas. É nesse sentido que se faz necessária a reflexão sobre a função social da escola. Sem comprometer o conhecimento escolar específico, que é também um instrumento em prol da igualdade de qualificação para o trabalho, a escola e seu material didático deveriam contribuir para a ascensão social de culturas discriminadas, combatendo estereótipos e preconceitos excludentes. A valorização do constante processo de resignificação da realidade, ou seja, da construção e reconstrução da própria identidade, deveria ser um dos princípios de nossos educadores. Nem o corpo docente nem o discente são homogêneos, e a própria heterogeneidade está em constante transformação.

Apesar de a escola ser esse possível espaço de combate à homogeneização identitária, a realidade acaba não contribuindo. Tais questões foram bem aprofundadas em diversas áreas das ciências sociais, mas é no multiculturalismo que os problemas de prestígio social, enfrentados por grupos culturais historicamente marginalizados, são mais enfatizados. A célebre frase do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS 1997: 122), resume brilhantemente a causa multicultural crítica, transformadora e libertária. É nesse sentido que diversos pesquisadores dos campos da educação e dos estudos culturais criticam o papel homogeneizador que a escola tem desempenhado, apontando para a necessidade de adotar práticas que levem em conta as diferentes identidades culturais (CANDAU, 2008; CANEN, 2009; MOREIRA E SILVA, 2009). O multiculturalismo é, então, uma opção teórica e um posicionamento político, que compreende e valoriza o fato da sociedade ser formada por identidades culturais plurais, numa amálgama de gerações, gêneros, etnias, ideologias e normas linguísticas.

Assim sendo, dentre as disciplinas escolares tradicionais, o Português (ou Língua Portuguesa) pode ser entendido como uma área privilegiada para a contribuição ao constante processo de ressignificação da realidade vivido pelos sujeitos escolares. Isso pode ser afirmado devido à sua matéria-prima; a língua, em um aspecto abstrato; e, em um aspecto mais concreto, a fala e a escrita dos alunos, ou seja, a manifestação individual da língua. O que está se afirmando aqui é que a língua deve ser considerada um dos mais importantes veículos de manifestação das identidades culturais. Todavia, assim como a própria realidade, o ensino de Português também possui seu caráter opressor, principalmente quando restringe o universo linguístico do aluno à chamada “norma culta” da Língua Portuguesa, o padrão de

maior prestígio social, sem contextualizar a necessidade do domínio dessa norma. O problema não está em ensinar a norma culta, ele reside no ato de imputar um padrão, muitas vezes distante da realidade linguística do aluno, sem explicar que é esse o padrão que poderá proporcionar maiores chances de ascensão social, principalmente no aspecto econômico. A pior consequência seria a formação de falantes jovens e adultos que se sentem oprimidos pela própria língua. Esse resultado pode ser verificado na constante adjetivação do próprio falar como “errado”, em contraste com a norma culta, que é “certa”. Essa temática já vem sendo debatida há anos por diversos linguistas. No entanto, as recentes manifestações contrárias à adoção do livro didático “Por uma Vida Melhor” (RAMOS 2011) provam a vivacidade do preconceito linguístico na sociedade brasileira.

É com todo esse contexto social em mente que me baseei em minhas experiências pessoais como aluno e professor de Português para delimitar o problema e para selecionar o objeto desta pesquisa.

Como aluno, tanto durante o ensino fundamental quanto durante o ensino médio, tive aulas de Português que enfatizavam o caráter opressor da língua, adjetivando-a como “certa” ou “errada”. Além disso, toda manifestação cultural que já não fosse socialmente prestigiada ganhava espaço apenas em seu caráter folclórico (CANEN 2005, 2008, 2009), ou seja, apenas como exemplos de festas, ritos, datas comemorativas, danças etc., sem contextualizar criticamente as identidades culturais. Deve-se reconhecer o valor de qualquer manifestação cultural, mesmo que apenas em um âmbito folclórico, mas o posicionamento crítico também se faz necessário.

Depois, já como aluno da graduação do curso de Letras e Literaturas, tive contato com teorias que me fizeram compreender melhor o método normativo do ensino escolar. Compreendi então, com o auxílio de excelentes professores, que cabe também ao professor

interpretar e ressignificar o material que ele utiliza, a fim de ressaltar um ou outro aspecto considerado relevante.

Agora, sendo professor de Português, redação e literatura do ensino fundamental e médio, percebo que a relação entre o professor e seu material didático não pode ser de passividade acrítica. Passei a entender que, mesmo se o material didático selecionado pela instituição não oferecer todos os recursos que eu julgar necessários, sempre poderei interpretar, ressignificar e subverter tal material, a fim de trabalhar com uma orientação multicultural. Entretanto, muitas vezes ouvi reclamações de colegas professores que questionavam a ausência da valorização pelos materiais didáticos das diferentes normas linguísticas e culturais. Concordei que tais análises realizadas são verdadeiras, porém, sempre achei importante enfatizar que o olhar do professor pode contribuir para a manifestação dessa valorização, contanto que ele consiga criar brechas potenciais (multiculturais, por exemplo) para o trabalho que pretende realizar.

Apesar de não ser professor da escola pública, acabei entrando em contato com os chamados “Cadernos Pedagógicos” do município do Rio de Janeiro, um material didático que vem sendo produzido para o ensino da escola pública municipal desde o ano de 2009. Se o problema era a ausência de conteúdo multicultural nos materiais didáticos já produzidos, considerei que seria muito produtivo investigar os potenciais multiculturais de um material recente e produzido para o uso de estudantes da escola pública.

Assim, levando em consideração tudo o que foi anteriormente exposto, de que forma seria possível trabalhar com um ensino de Português multiculturalmente orientado, já possuindo um material didático pré-estabelecido, e sem desvincular-se completamente do conhecimento escolar específico? Como enfrentar o problema de que, pelo senso comum, parte-se do princípio que, a fim de se trabalhar na escola com as temáticas da diferença, do

preconceito e das culturas, são necessárias palestras, eventos e atividades extraescolares, sendo isso deslocado do conteúdo escolar que é trabalhado nas disciplinas em sala de aula e apresentado pelos materiais didáticos escolhidos?

Esta pesquisa não se propôs a dar uma resposta definitiva para essa questão. A proposta aqui é a de analisar os potenciais multiculturais dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do 9º ano do município do Rio de Janeiro, não em uma intenção de identificá-los ou desvelá-los, mas no intuito de interpretá-los por meio de uma análise de dados com características qualitativas. Pretende-se, dessa forma, contribuir para a superação de preconceitos linguísticos e culturais.

A escolha pelo 9º ano em detrimento dos outros é justificada pelo aspecto singular desse período da vida escolar, em que o jovem está concluindo uma fase (ensino fundamental) e preparando-se para iniciar uma nova (ensino médio). Todos os conceitos trabalhados nessa fase servirão de base para o novo processo de formação durante o ensino médio. Outro fator é o fato de que, para muitas pessoas, o 9º ano pode ser o último ano de estudos formais, pois muitos são os que passam a trabalhar depois, largando os estudos. Por isso considero importante concentrar esta pesquisa no último material didático do ensino fundamental, com o qual os alunos tiveram contato antes de ingressar em suas novas fases da vida, sejam elas escolares ou não.

A opção pelos cadernos do 1º e 4º bimestres de 2012 se justifica pelo fato deste ser o ano de publicação mais recente, Assim, opta-se por analisar um material que já amadureceu ao menos 3 anos, sendo possível assim concentrar-se mais nos objetivos apresentados pela pesquisa, e menos nos desvios estruturais que costumam ocorrer em qualquer processo de criação muito recente. O 1º e 4º bimestres se justificam por serem o início e o término do 9º ano, possibilitando, então, que se saiba com que tipo de material o aluno tem contato quando

inicia o processo e quando termina. Não se optou por todos os cadernos, pois isso, apesar de aumentar a gama de materiais a serem analisados, faria com que a análise recaísse apenas nos aspectos mais claros, mais fáceis de serem identificados.

Foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2009 e 2011, sendo aquele o ano de publicação dos primeiros Cadernos Pedagógicos, e não foi encontrado trabalho algum que conjugasse uma análise de tal material didático, especialmente o relativo à Língua Portuguesa, a teorias do campo do multiculturalismo. Tal ausência de material no meio acadêmico justifica a pertinência desta dissertação

1.2 Objetivos

É bem verdade que os objetivos desta pesquisa podem ser divididos em duas perspectivas: a primeira é objetiva e de caráter mais imediato, enquanto a segunda seria uma projeção futura, idealizada, dependente da realização concreta da primeira. Os objetivos da primeira perspectiva são:

- Interpretar potenciais multiculturais nos Cadernos Pedagógicos, buscando categorizá-los de acordo com as características das vertentes multiculturais folclórica, crítica e pós-colonial.
- Identificar e interpretar o modo de trabalho e o significado assumido pelos termos “preconceito”, “diferença” e “diversidade”.
- Verificar se as questões investigadas nos Cadernos Pedagógicos são contempladas também pelas Orientações Curriculares do ensino público municipal.

- Trabalhar na tensão entre o universalismo e o relativismo, ou seja, na tensão entre o universal e o particular. Marca-se aqui a importância do trabalho com as culturas, marginalizadas e hegemônicas, mas não em detrimento do conhecimento escolar específico, assim como se desenvolve o argumento de que o conhecimento escolar específico não pode ser apresentado na supressão do trabalho com as culturas.
- Contribuir para as discussões acadêmicas nos campos do multiculturalismo, do currículo, da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa.

Já as pretensões relativas à segunda perspectiva são, como foi explicitado no início, projeções futuras, que dependem dos objetivos mais imediatos e de outras sérias modificações na estrutura da educação pública brasileira.

Todavia, e mesmo sabendo que um único movimento não será o responsável absoluto por essa mudança, ainda se tem como objetivo da pesquisa a melhoria geral da vida e prática escolares. Pretende-se realizar no aluno uma nova relação entre ele e o saber escolar que precisa ser desenvolvido e adquirido. Atualmente, tem-se um corpo discente subjugado pelo currículo disciplinar, o que torna esse saber imutável, pois fica instituído que cabe ao aluno adequar-se. Ora, é preciso inverter essa relação, é preciso que o conhecimento seja dominado, para enfim ser transformado. Parte-se do princípio, então, que a pesquisa poderá vir a contribuir para o desenvolvimento de ferramentas fomentadoras dessa inversão.

A última das pretensões mais amplas é relativa à vida do profissional de educação da rede pública brasileira. Sabe-se da constante desvalorização desse trabalhador, muitas vezes tido como o maior culpado pela situação em que nos encontramos. Espera-se então que a melhor formação do estudante, num sentido tanto científico como humanístico, implique

numa maior valorização do profissional atuante na educação pública, e que esse passe a ser realmente considerado trabalhador produtivo, já que, atualmente, não o é.

“independentemente do conteúdo do seu trabalho, o professor da escola particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais-valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção de mais-valia. O trabalho do professor de escola pública é, pois, considerado trabalho não produtivo”. (PARO, 2004: 53)

1.3 Referencial Teórico

É inegável que os conceitos de Cultura e Linguagem, como propostos por Stuart Hall (1992) após a *virada cultural* e a *virada linguística*, assumam certo papel de centralidade neste texto, por conta do campo do multiculturalismo, no qual me insiro.

A atual dinâmica social e psicológica de nossos tempos parece indicar que vivemos em nosso planeta um momento de transição, de gradual e por vezes contraditória substituição de um modo de compreender o mundo por outro. Estamos vivendo o profundo questionamento à percepção de um mundo surgida nos séculos XIV a XVIII, a partir da Europa Ocidental, no movimento histórico passível de ser nomeado como Modernidade.

Essa nova realidade carrega consigo novas formas de estabelecer certos paradigmas e conceitos, e uma das grandes mudanças de ponto de vista está relacionada à análise da Linguagem. Depois da virada pós-estruturalista de base foucaultiana, a linguagem deixou de ser vista como mera representação neutra de uma realidade estática e objetiva. A linguagem

passa a ser relacionada às culturas e às relações de poder do local, e a realidade por sua vez passa a ser concebida como algo fragmentado e relativo.

Em um capítulo intitulado *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*, Hall (1992) pretende analisar o novo paradigma que passa a ser delineado por meio da chamada *virada cultural*, e o faz muito bem ao separar questões puramente sociais das análises epistemológicas. É dentro do campo da epistemologia que a tradição crítica da escola de Frankfurt se faz notada, já que serve de base para a formação do conceito de pós-modernidade, que por sua vez é essencial para a virada linguística, pós-estruturalista. Logo, pós-estruturalismo e pós-modernismo são o que podemos chamar de os verdadeiros aspectos epistemológicos da *virada cultural*, e são também motivo de confusão, pois possuem campos semânticos muito próximos. Pode-se dizer que o segundo é mais amplo, enquanto o primeiro está mais relacionado aos aspectos da linguagem propriamente dita. O estudioso do campo do currículo Tomaz Tadeu da Silva explica que:

Assim, o pós-modernismo é definido por ideias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (...) e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção “realista” do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). O pós-estruturalismo, por sua vez, se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas. (SILVA 1996: 138)

Mesmo estando ciente da importância que o conceito de pós-modernismo tem para a concepção da nova realidade, pretendo aqui me restringir ao campo do pós-estruturalismo e de sua análise da linguagem. Retornando ao capítulo de Stuart Hall pode-se notar uma boa definição do que seria a construção de significado, ou seja, como funciona a representação e a classificação dos seres, objetos e conceitos: “O

significado surge, não das coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.” (HALL, 1992: 10). Ou seja, reconhecer na *virada cultural* a presença de um multiculturalismo é reconhecer que a própria língua não representa neutralmente a realidade, pois a cada cultura cabe um conjunto de significados. A escolha desses significados, por sua vez, define a cultura na qual o indivíduo se insere, por isso conceber a linguagem como representação objetiva de uma realidade também objetiva é assumir que existe apenas uma maneira “correta” de se enxergar o mundo, enquanto as outras maneiras estariam “equivocadas”. Esse tipo de visão fomentou a colonização de povos e o desaparecimento de várias culturas. É preciso compreender a cultura como um conjunto de aparatos cognitivos utilizados para significar a realidade, o mundo.

Sendo assim, pode-se dizer que o maior benefício trazido pelo pós-estruturalismo reside no reconhecimento do fato de que os significados não são pré-existentes, mas sim criados, e por isso não podem ser classificados como certos ou errados e sim como referentes a um ou outro conjunto de hábitos e tradições. Novamente nas palavras de SILVA:

A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. (SILVA 1996: 170)

Logo, a questão da produção de significados e a do domínio no uso da linguagem assumem posições centrais neste trabalho. Ademais, a definição do conceito

de cultura também assume caráter de centralidade, e é preciso dizer que o termo vai gradativamente se afastando de sua concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa, difundida pela pedagogia clássica, para se aproximar de uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e na sociológica (GABRIEL, 2000).

Além de objetivar a realidade em que o estudo está inserido e de definir a noção de linguagem com a qual se está trabalhando, faz-se necessário apresentar um breve panorama das divergências e imbricações do multiculturalismo no Brasil, ao mesmo tempo em que evidencio meu posicionamento.

Por ser um campo relativamente recente, o multiculturalismo está em constante transformação, sendo reinterpretado e assumindo diversos significados com o passar do tempo e com o desmembramento dos conceitos centrais. Essa mesma ausência de unicidade acaba se refletindo em suas aplicações nas políticas e práticas do campo educacional, o que, muitas vezes, faz com que o multiculturalismo seja alvo de críticas severas a seus pressupostos. Porém, algumas das possíveis diferenças internas não são necessariamente conceituais. Às vezes, o problema está na questão da polissemia do termo, principalmente no que tange o uso de prefixos (*multi-*, *inter-*, *trans-*). Ou seja, mesmo que diferentes autores do multiculturalismo utilizem fundamentações teóricas semelhantes, muitos são os que assinalam as problemáticas geradas por tal polissemia do conceito (CANDAU, 2008, 2011; CANEN E MOREIRA, 2005).

Contudo, as questões acadêmicas são secundárias, cronologicamente, às práticas multiculturais. De acordo com Candau (2008), não foi no campo educacional que se deu o surgimento do multiculturalismo, e sim dos confrontos de sujeitos e grupos sociais historicamente excluídos contra a opressão que sempre sofreram. Movimentos como os

de afirmação da identidade negra, homossexual etc. são os principais responsáveis pela produção multicultural inicial. A incorporação do campo pela Academia, e, conseqüentemente, por cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, contribuiu para a diversificação e o desmembramento de conceitos. Todavia, a autora salienta que, atualmente, já não se pode mais desvincular a relação existente entre educação e cultura, sendo inconcebível uma prática pedagógica “desculturizada”, quer dizer, que não leve em conta as questões culturais da sociedade (CANDAUI, 2008). O multiculturalismo é uma ferramenta para o debate das relações assimétricas entre os diferentes grupos sociais.

Voltando à questão da polissemia do termo, passemos a algumas de suas variações e especializações. Primeiramente, e ainda utilizando como embasamento teórico os conceitos de Candau (2008), distinguem-se duas abordagens centrais do multiculturalismo, uma *descritiva* e outra *propositiva*. Esta é participativa e crítica, enquanto que aquela apenas reconhece a existência. A abordagem descritiva entende a pluralidade das culturas como uma característica formadora das sociedades atuais e afirma a presença de tal pluralidade em todos os aspectos formadores dos sujeitos e instituições políticas e sociais, mas não problematiza as relações. Já a abordagem propositiva vê no multiculturalismo uma ferramenta para intervir e transformar a sociedade e as relações assimétricas de prestígio e poder.

Canen (2000, 2002, 2005, 2009) afirma que o conceito é chave para compreender uma sociedade formada por marcadores identitários plurais, como as diferenças de classes sociais; etnias; gêneros; padrões morais, culturais e linguísticos; religiões e outros. O multiculturalismo é, então, um movimento teórico e político que procura questionar as relações e dar respostas aos desafios decorrentes de tal formação

plural da sociedade. A educação é apenas um dos campos nos quais o conceito se insere, e será também o foco desta pesquisa.

Seguindo a linha teórica da autora, esta identifica três categorias centrais do multiculturalismo: a vertente folclórica, a crítica e a pós-colonial.

Em sua perspectiva folclórica, o multiculturalismo é trabalhado apenas de forma a representar diferentes culturas dentro do currículo, mas sem estabelecer relações de conflito com a sociedade e a cultura dominante: “trata-se de impregnar o currículo com noções que mostrem as festas, ritos, formas de pensar e sentir de diversos povos, raças, etnias, religiões e classes sociais.” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 64).

Já numa concepção de multiculturalismo crítico, questionar-se-á “(...) em que medida o currículo tem oferecido oportunidades para alunos e professores perceberem raízes históricas de preconceitos e discriminações, de modo a desafiá-los.” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 65), ou seja, não só reconhece a diversidade cultural como também passa a denunciar as relações desiguais de poder entre as diferentes culturas que compõem nossa sociedade, a fim de combatê-las (as relações desiguais).

Por fim, o multiculturalismo pós-colonial trará a noção de diferenças dentro das diferenças. Isso quer dizer que trabalhará com a ideia de que as identidades culturais não são puras: um indivíduo sofre diversas influências, construindo assim sua identidade de maneira híbrida. “A hibridização é, em linhas gerais, um processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas culturas, novas identidades, que são uma síntese das anteriores (...)” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 65).

Em estudos mais recentes, Candau (2011), também cunha três outras categorias que podem contextualizar as diferentes abordagens multiculturais: a assimilacionista, a

diferencialista e a aberta e interativa (interculturalismo ou interculturalidade). A primeira reconhece as diferenças entre os grupos culturais, mas os hierarquiza, construindo práticas políticas sociais e pedagógicas que promovem a assimilação das culturas marginalizadas pela hegemônica, o que descontextualiza e silencia a questão histórica das identidades de tais culturas. A segunda não só reconhece as diferenças como também adota políticas de igualização dos direitos políticos, civis e sociais, promovendo um combate à discriminação. A terceira abordagem foca a questão da hibridização, ou seja, das inter-relações entre os grupos sociais que compõem a sociedade, rompendo, assim, com a clássica visão essencialista de construção das identidades culturais. Ou seja, nessa perspectiva, as identidades são consideradas abertas e em constante processo de ressignificação da realidade, ou seja, em perpétua construção. É essa terceira vertente que recebe o selo de interculturalidade.

O presente trabalho reconhece um melhor embasamento teórico, uma ideologia participativa mais crítica e um leque mais vasto de possibilidades de inter-relações nas perspectivas de multiculturalismo pós-colonial, no caso de Canen (2009), e da interculturalidade, no caso de Candau (2011). Realmente, são posições mais críticas e que fornecem maior arsenal para os conflitos sociais enfrentados pelos grupos culturais marginalizados. Porém, este é um trabalho que se guiará pela positividade, logo, reconheço também a necessidade de essencialização momentânea de certas categorias, a fim de não desviar o foco de algumas lutas e de fortalecê-las, como, por exemplo, quando uma mulher negra deixa de lado sua parcela feminina para defender exclusivamente a causa do movimento negro. Reconheço também que a presença de festas, celebrações e ritos não é suficiente para garantir uma participação igualitária das culturas marginalizadas na sociedade, mas acredito que ainda assim essas atividades de cunho folclórico possuem sua

importância e contribuem para o debate. Meu posicionamento em relação a tais teorias está congruente àquele adotado pelo grupo de pesquisa do qual participo na pós-graduação em educação da FE – UFRJ.

Já na relação entre o multiculturalismo e a educação, ou, mais especificamente, entre aquele e o currículo, o posicionamento adotado é o da contínua interação. Na relação vida real/vida escolar, o aluno percebe que, na maioria das vezes, as diferentes culturas com as quais ele tem de conviver diariamente não possuem um espaço democrático na escola, ou seja, não são abordadas de forma a respeitar todo o conjunto de habitantes da instituição, que, assim como a sociedade, se constitui de diferentes tradições. Mesmo aspectos muito amplos, como as religiões e as tradições artísticas, são vistas de maneira muito restrita durante a vida escolar. Isso gera um sério problema de identidade, pois o aluno pode acabar considerando sua própria cultura inferior ou clandestina em comparação àquela apresentada na escola. A noção de que o conhecimento transmitido corresponde à descrição concreta da realidade é algo nocivo, e deve ser combatido sob uma perspectiva cultural crítica e interativa. Os autores Moreira e Silva (2009) afirmam que:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (MOREIRA e SILVA, 2009: 26)

O mesmo posicionamento encontra eco na produção conjunta de Canen, Oliveira e Assis, quando esses autores falam do currículo em uma prática multiculturalmente orientada:

O currículo, na visão multicultural, deveria trabalhar *em prol da formação das identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em*

uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais (grifos dos autores). (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 64)

Ou seja, para esses autores, as atuais noções curriculares presentemente impostas ao corpo discente não estão acompanhando as modificações sociais, tanto nas relações entre as pessoas e o conhecimento, quanto na produção deste. Existe um descompasso entre o que requisitado pelo currículo e a constante transformação social atravessada pelo alunado (MOREIRA E SILVA, 2009).

Gabriel (2000) reforça a não neutralidade do currículo, principalmente a partir da concepção de cultura trabalhada pela teoria educacional crítica. A autora afirma que não cabe ao currículo transmitir uma cultura homogênea às novas gerações sem problematizá-la, como pretendia a tradição positivista. Entende-se que o currículo ilustra uma política cultural por meio da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade. (GABRIEL, 2000; MOREIRA E SILVA, 2009).

Muito interessante também é a escolha do trabalho na *tensão* entre o universalismo e o relativismo, ou entre o universal e o particular. Trabalhar na tensão entre essas duas razões é a escolha de Gabriel (2000), com a qual eu corroboro. A justificativa se dá muito mais pelos objetivos finais semelhantes das duas correntes, a conteudista e a relativista, do que pelos diferentes meios utilizados por ambas para atingir tais objetivos.

De uma maneira geral, enquanto os conteudistas se apoiaram na razão pedagógica, pela qual a função formadora e transmissora de cultura da escola é enfatizada, os educadores populares valorizam a razão sociológica e antropológica na qual a ênfase é posta na diversidade cultural do universo da população escolarizada. Interessante observar que ambas se inscrevem na tendência da pedagogia crítica e em um projeto de sociedade progressista. Estas considerações apontam para a necessidade de se pensar a educação escolar no Brasil a partir da articulação das diferentes razões que estão em jogo. (GABRIEL, 2000: 43)

Acredito que os posicionamentos defendidos com relação aos conceitos de cultura, linguagem, multiculturalismo e currículo sirvam para caracterizar o trabalho como mais uma tentativa de contribuição para a formação de cidadãos críticos e humanistas, livres de preconceitos e defensores de uma sociedade justa e igualitária.

1.4 Metodologia

Quais são as opções metodológicas presentes nos atuais campos da educação e da linguística para que se possa trabalhar com o discurso ou com o texto? Por que escolher um método em detrimento do outro? A quem interessa dicotomizar os diferentes métodos, fazendo com que estes sejam vistos como blocos monolíticos, incapazes de imbricações ou hibridismos? Afinal; a análise de conteúdo e a análise do discurso são tão opostas a ponto de não ser possível tirar proveito de ambas, como metodologia, em um mesmo trabalho? Não se pretendeu aqui responder diretamente a todas essas perguntas, mas uma das intenções é a de colocar em questão alguns conceitos que parecem estar cristalizados, que perderam a dimensão dialética.

A ideia aqui presente foi a de construir, por meio da comparação entre a análise do discurso e a análise de conteúdo, um aparato teórico que sirva de base para uma análise de dados de características híbridas, cuja finalidade seja a de “evidenciar” potenciais multiculturais que poderiam estar presentes em um dado discurso (BAKTHIN, 1997, 2009; BARDIN, 2002; BRANDÃO, 2004; FOUCAULT, 2010; MAINGUENEAU, 2010; ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, 2006). A palavra “evidenciar” encontra-se entre aspas, pois, já marcando um posicionamento que vai de encontro às premissas da análise de conteúdo, não creio que um texto possua um significado “oculto” que precise ser “evidenciado” ou

“desvendado”, acredito que a função daquele que faz a análise do material seja a de “significar” o que ele pretende ali, ou seja, interpretar, sabendo que a sua interpretação não é a única possível, nem a mais “correta”.

Pretende-se também debater a necessidade de problematização da produção de conhecimento, base da análise do discurso proposta por Michel Pêcheux. Segundo o autor, a não problematização da produção do conhecimento é o lugar mesmo da (re)produção ideológica (PÊCHEUX, 1996). A análise de conteúdo não problematiza a produção do conhecimento, pois, mesmo sendo ainda um trabalho de interpretação, pretende ser validada cientificamente pelo recurso a técnicas de quantificação que legitimariam a leitura de um texto, garantindo a neutralidade do pesquisador. Ou seja, a ideologia presente nas práticas do produtor do texto e nas práticas do pesquisador não seria foco da análise. Minha proposta é a de trabalhar na tensão entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, pois acredito ser capaz de realizar uma interpretação textual que não problematize a produção em si do discurso analisado, mas que não desvincule o trabalho realizado da ideologia do próprio pesquisador, não se pretendendo, assim, neutra.

A fim de contextualizar meu posicionamento dialético entre a análise do discurso (AD) e a análise de conteúdo (AC), fez-se necessária uma comparação entre as duas práticas, apontando suas diferenças e marcando os aspectos que considero mais produtivos em uma ou em outra para o tipo de análise textual que pretendo realizar.

É preciso lembrar que existe uma tradição hermenêutica muito anterior a ambas as formas de análise. Sendo a hermenêutica “a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos” (BARDIN 2002: 14), pode-se dizer que essa se constitui de uma tentativa de interpretação para textos que se apresentem como ocultos, obscuros ou ambíguos. Segundo a

autora Laurence Bardin (2002), algumas experiências relativas à prática hermenêutica podem ser qualificadas como “tentativas de análise de conteúdo prematuras”.

Porém, a AC possui um traço distintivo em comparação à tradição explicitada acima:

a ‘atitude interpretativa’ recebe a contribuição de técnicas modernas desenvolvidas pelas ciências humanas no início do século XX, procedimento que deverá garantir ‘cientificidade’. Em outras palavras, nos trabalhos de AC, permanece a ideia de que há um ‘discurso aparente’ que precisa ser desvendado, mas agora a interpretação deverá ser guiada ‘por processos técnicos de validação’ (Bardin 1995:14; In: Rocha e Deusdará 2005: 3)

É possível ver, em Bardin (2002), que a AC tem sua origem nos Estados Unidos em pleno behaviorismo, vertente psicológica que pode ser considerada uma forma mais atualizada, para a época, de um positivismo enquanto filosofia da ciência. Existe, em AC, uma grande preocupação com o rigor metodológico, pois apenas esse pode servir de garantia para a pretensa “neutralidade científica”, que, por sua vez, garante que, ao analisar um texto, o pesquisador não estará imprimindo nele compreensões subjetivas. Ou seja, um rigor metodológico para um objeto muito heterogêneo (linguagem).

A concepção de “linguagem”, em AC, é influenciada, construída, com base nos esquemas “informativos” de comunicação, principalmente aquele criado por Roman Jakobson (formulação que prevê o encontro de seis elementos em todo processo de comunicação, a saber, emissor, destinatário, mensagem, referente, código, canal) (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005). Isso quer dizer que, no lugar do conceito de “discurso”, a AC trabalha com a noção “mensagem” (entendida como transmissão de informação). O objetivo da análise preconizada pela AC é o de atingir uma significação profunda, intencionada pelo locutor no próprio ato de produção da mensagem. Ou seja, existe um “significado verdadeiro”, que pode estar “obscuro” na construção da mensagem, seja por conta de

duplos-sentidos ou por conta de qualquer outra imprecisão linguística – cabe ao analista de conteúdo revelar aquilo que está oculto. Isso significa que o interlocutor não produz sentido no ato de comunicação, na verdade, ele “entende ou não entende” a mensagem.

Em suma, o trabalho de um analista de conteúdo consiste em: “estabelecer correspondências entre as estruturas semânticas ou linguísticas (o plano sincrônico ou horizontal da superfície dos textos) e as estruturas psicológicas ou sociológicas (fatores localizados num plano diacrônico ou vertical que determinam as características encontradas nos textos)” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005: 7). E, de acordo com o objetivo apresentado de busca das correspondências, Bardin define a AC como: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN 2002: 42).

O rigor metodológico é, assim, o fundamento da Análise de Conteúdo, uma vez que, por intermédio dessa característica, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as "aparências", os níveis mais superficiais do texto, residindo, nesse processo de descoberta, a desconfiança e o repúdio em relação aos planos subjetivo e ideológico, considerados elementos de deturpação da técnica. A explicitação de um ponto de vista pelo pesquisador, qualquer que seja a ótica explicitada, desvirtua os rumos da análise, ou seja, a ideologia é vista como o descaminho da descoberta científica (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005). Dessa forma, se para a AD o pesquisador é responsável por produzir uma intervenção no mundo, marcando sua ideologia, para a AC ele é um observador imparcial, apagando assim seus rastros na construção do objeto de pesquisa. Neutro e imparcial.

Já para a AD, a concepção de língua e de linguagem que serve de fundamento para sua teoria pode ser encontrada, em sua forma mais primitiva, na oposição entre as ideias de Ferdinand de Saussure e as de Mikhail Bakhtin. A célebre concepção dicotômica entre a língua e a fala, de Saussure, é questionada por Bakhtin. Se para Saussure a língua é um sistema abstrato e a fala é a manifestação concreta e individual do falante, para Bakhtin a própria língua já é concreta, fruto da manifestação individual de cada indivíduo, mas sempre na relação de alteridade. Assim, se para Saussure a fala não pode ser objeto de estudo, para Bakhtin é o contrário que ocorre.

Bakhtin, aliás, não só coloca o enunciado como objeto de estudos da linguagem como dá à situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. (...) O interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado. Da concepção de signo linguístico como um “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno: à de signo dialético, vivo, dinâmico. (BRANDÃO, 2004: 8)

Então, em decorrência da citação de Helena Brandão (2004), pode-se notar também que a importância dada ao interlocutor em AD é completamente diferente da importância dada em AC. Em AD, o interlocutor produz significado.

O papel desempenhado pelo pesquisador, em AD, é muito diferente daquele desempenhado em AC. Enquanto que nesta a ideologia é prejudicial, pois rompe com a neutralidade proposta, naquela a ideologia exposta pelas práticas do pesquisador adquire uma importância essencial. Isso pode ser confirmado em autores fundamentais de AD, como Bakhtin e Pêcheux.

Ao pautar sua crítica pela iniciativa de traçar um olhar baseado no materialismo histórico sobre a problemática da linguagem, Pêcheux formula a necessidade de perceber o ideológico como elemento constituinte da realidade linguística. Inaugura, com isso, a possibilidade de observar a relação entre o discursivo e o

chamado "extradiscursivo" segundo considerações de ordem distintas das que eram preconizadas pelas abordagens "tradicionais". Para Pêcheux, portanto, não se trata de dicotomizar o central e o periférico, e menos ainda de estabelecer a primazia de um sobre o outro. Em seu método, pretende-se transformar a natureza das relações entre o linguístico e o social. (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005: 13)

Para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes. (BRANDÃO, 2004: 9)

O termo “discurso” é, então, introduzido por Pêcheux em substituição ao que, em Jakobson, é designado por “mensagem”. A finalidade dessa substituição era a de garantir a construção de um objeto que rompesse com a ideologia behaviorista/positivista, caracterizadora dos estudos em ciências sociais na época. Já não se procura mais “revelar” uma verdade, que estaria no conteúdo de uma mensagem, e sim analisar um discurso, a fim de questionar as relações de produção e a ideologia manifestada ali.

Ora, mas afinal, em que pontos ambas as formas de análise se distanciam ou se aproximam daquilo que pretendo fazer, enquanto pesquisa em ciências sociais? Em um primeiro momento, e se atendo à origem de cada forma de análise, é possível dizer que há uma maior afinidade com a AD, por conta de ser considerada um tipo de análise qualitativa, enquanto que a AC seria a do tipo quantitativa. Minha pesquisa não está preocupada com o número maior ou menor de ocorrências de certos termos, que, dentro da AC, garantiria ou não a multiculturalidade do texto. Muito mais importante do que o número de ocorrências é a forma como o pesquisador vai ressignificar aquele texto, garantindo assim características multiculturais a este. Sendo o pesquisador um interlocutor do texto, e partindo do princípio que este irá ressignificar aquele material durante a sua pesquisa, posso afirmar que

novamente me aproximo aqui do tipo de análise privilegiada pela AD, já que parto da premissa de que o interlocutor também confere sentido ao texto, e que não há um significado verdadeiro que precise ser desvendado.

A importância dada ao conceito de Ideologia é um ponto controverso para a análise textual que pretendo realizar. Como diz Pêcheux “... as ideologias não se compõem de ‘ideias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 1996: 143). Essa citação me serve de base para afirmar que posso trabalhar com o conceito de ideologia partindo apenas da minha prática como pesquisador, sem que necessariamente eu precise levar em conta a ideologia daquele que produziu o texto com o qual estou trabalhando. É de pouca relevância o fato de o texto ter sido multiculturalmente orientado ou não, já que foi o olhar multicultural que ressignificou o material de pesquisa, a fim de criar, neste, potenciais multiculturais. Ou seja, a ideologia e o subjetivismo me acompanharam na pesquisa, mas não foram o foco no tratamento com o produtor do material a ser analisado.

A linha de multiculturalismo na qual me insiro trabalha com certas categorias. Essas categorias serão a base para a classificação dos potenciais multiculturais construídos a partir da pesquisa. O trabalho com categorias fechadas e a tentativa de classificação tendo-as por base me aproximam mais da AC que da AD. Tais categorias se dividem em: multiculturalismo folclórico, crítico e pós-colonial.

A proposta de apontar imbricações e afastamentos entre a AD e a AC no tipo de análise textual que pretendo realizar resultou em algo que não pude prever: a incapacidade de me filiar a apenas uma das escolas. Acreditei que, após o estudo sobre as características que marcam a AC e AD, poderia ao fim dizer a qual me filiaría para a realização da pesquisa. Porém, chegando ao fim do percurso, só posso afirmar que existem pontos de aproximação e de afastamento em ambas. Não estou mais preocupado com a classificação

do tipo de análise (se de discurso ou do conteúdo), agora o que me move é a possibilidade de realizar algo que possua certo rigor metodológico, mas que não se proponha a ser ciência na concepção positivista do termo.

Por fim, deixo para a reflexão um trecho de Maingueneau (2010), em que o autor expõe duas fronteiras da análise de discurso, uma inferior e outra superior. Esse trecho aponta para onde parecem caminhar os trabalhos de estudos culturais.

No lado da fronteira inferior, encontramos as múltiplas técnicas de análise de conteúdo (*content analysis*) em uso nas ciências sociais. Suas interpretações não levam em conta a discursividade. Contentam-se em extrair das produções verbais determinado número de informações com a ajuda de categorias, de maneira a ter acesso a certas representações, além do discurso. (...).

Em sua fronteira superior, em contrapartida, a ACD pode facilmente se transformar em crítica *parafilosófica* (grifo do autor). É esse especialmente o caso dos trabalhos – frequentemente inspirados em pensadores pós-estruturalistas franceses – de pesquisadores dos “estudos culturais”, que se filiam aos movimentos “gay”, “queer”, “pós-colonial” etc. Essas abordagens dissidentes, dirigidas contra um discurso dominante denunciado como totalitário, são profundamente reflexivas. O direito à crítica se fundamenta em uma reflexão sobre sua posição: como levar adiante uma crítica feminista em um mundo patriarcal, uma crítica gay em um mundo heterossexual etc? (Maingueneau, 2010: 75)

2 ANÁLISE DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

2.1 Introdução aos Cadernos

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) instaurou uma nova política curricular, a fim de buscar a melhoria na qualidade do ensino. Os Cadernos Pedagógicos, ou Cadernos de Apoio Pedagógico, surgiram dentro do contexto dessa nova política.

O trabalho pedagógico realizado pela SME/RJ, em conjunto com professores e profissionais da educação municipal, teria por base as Orientações Curriculares, os Cadernos Pedagógicos, os Descritores e as Avaliações Externas. No caso desta pesquisa, foram considerados e interpretados os dados a respeito do potencial para o trabalho com o multiculturalismo, presentes nos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do 9º ano do

ensino fundamental, e a posterior comparação com o que é requisitado pelas Orientações Curriculares.

Tal material de apoio pedagógico passou, então, a ser distribuído pela SME/RJ no ano de 2009. Todos os Cadernos Pedagógicos são disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME/RJ (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>), para acesso livre da população. Além disso, o material impresso é enviado bimestralmente a alunos e professores da rede. A nova política propôs que o material didático seja utilizado para reforço escolar, como proposta de tarefa de casa e como apoio à prática pedagógica realizada em sala. A SME/RJ procura esclarecer a função dos Cadernos Pedagógicos em sua Carta de Apresentação:

Espera-se que os cadernos possam contribuir como um recurso metodológico para a ação pedagógica cotidiana. Constitui-se em mais um apoio à disposição do professor que, em interação com os já disponíveis (livros, internet, projetos da escola e outras escolhas do professor), amplie as possibilidades de discussão de conceitos e de formação de habilidades. (SME/RJ, 2009, In: http://www.pucRio.br/pibic/relatorio_resumo2012/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Ana%20Carolina%20de%20Souza%20e%20Paula%20Gomes.pdf)

2.2 Análise do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano, 1º bimestre de 2012

Olá!

Bem-vindo ao 9º ano!

Este caderno é planejado para ajudá-lo a ser cada vez mais competente no uso da nossa língua portuguesa.

Você está chegando a um novo ano, a um novo momento da sua vida. Sua turma mudou?

Chegaram novos colegas ou permaneceram os mesmos?

Certamente você não é igual ao que foi no ano que passou....

O que caracteriza as pessoas? O que as faz diferentes umas das outras?

É fácil conhecer as pessoas verdadeiramente?

Nossa história de vida e nossas memórias contribuem para o nosso jeito particular de ser?

E como deve ser a convivência com o outro?

Em diferentes textos, neste caderno, nós o convidamos a refletir sobre essas questões.

Na primeira atividade, vamos começar a reflexão sobre identidade.

(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p.2) (grifos meus)

O pequeno texto introdutório do primeiro Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) de 2012, do nono ano, inicia-se por uma calorosa saudação, trazendo o aluno para um ambiente amistoso, propício para um início de processo educativo. Em dado momento, o texto transfere a noção de novidade, partindo da externalidade para a interioridade: Novo ano, novos momentos, nova turma, novos colegas e, por fim, o próprio aluno. Não há pergunta, o texto afirma que o aluno já não é o mesmo do ano passado, o que o prepara para o seguinte questionamento; “O que caracteriza as pessoas? O que as faz diferentes umas das outras?”. Ao questionar o aluno sobre a noção de “diferenças”, o Caderno (SME, RJ, 2012) antecipa a reflexão sobre “identidade”, que rapidamente aparece como sendo o foco da primeira atividade do material. Como o trecho problematiza a noção de diferença, para em seguida passar à noção de identidade, pode-se afirmar que o multiculturalismo crítico se faz presente. Tem-se, aqui, a noção de que a identidade e a diferença são sempre fundamentadas na comparação com o outro, o que pode ser verificado na gradação da externalidade para a interioridade. Ou seja, assimilação da constante troca entre “eu” e “outro” é responsável pela formação da própria identidade. O filósofo francês Edgar Morin, em seu livro, *O Método 5: a humanidade da humanidade*, presenteia-nos com uma precisa reflexão, muito ilustrativa do que se afirmou até agora:

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade

individual ou pelas diferenças étnicas [raciais]. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. (Morin, 2005:77)

Interessante também é o fato do material didático analisado dar preferência ao termo “diferença”, em detrimento da “diversidade”. Ambos os termos são constantemente utilizados dentro dos estudos culturais, mas nem sempre com a mesma carga de sentido. Por vezes os termos são sinônimos, mas muitas das vezes tais termos podem ser considerados até mesmo antagônicos. Não esquecendo as relações de poder presentes no discurso, acredito que ignorar tais variações sem posicionar-me resultaria numa triste lacuna neste trabalho. Em congruência com as reflexões apresentadas por Silva (2000), o termo “diversidade”, apesar de marcar a existência do múltiplo, pode ignorar as relações de poder presentes no processo histórico-cultural de formação dessa sociedade múltipla. Tal ignorância apenas contribui para a manutenção das atuais estruturas hierárquicas de poder, naturalizando uma configuração da sociedade que é, na verdade, resultante do processo citado. Já o termo “diferença” aponta para um dialogismo entre o “eu” e o “outro” e não encobre as relações de poder presentes na construção da sociedade e da identidade cultural.

Seguindo a ordem do Caderno (SME, RJ, 2012), já na página 5, a primeira frase que aparece para o aluno o prepara novamente para a noção de formação de identidade: “Agora, vamos ler a história de uma menina construindo sua identidade...” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p.5). Em seguida, o material didático apresenta um texto de Luis Fernando Veríssimo, intitulado “O diamante”, no qual uma menina chamada Maria se questiona em relação a seu valor, pois se considera igual a milhões de outras pessoas: “ – Só na minha aula tem sete Marias!”. (idem) O pai de Maria entra na conversa e começa a explicar a relação entre valor e raridade, falando da diferença entre o vidro e o diamante, por exemplo. O pai mostra à filha que, apesar de ser parecida

com outras pessoas, Maria é única no mundo, assim como cada ser humano. De forma lúdica, o pai mostra a formação da identidade por meio da constatação da diferença:

- Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.
- Só na minha aula são sete.
- Mas são outras Marias. —
- São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...
- Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.
- É...

(Veríssimo, Luis Fernando, *O diamante*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p.6)

A questão da “pintinha” é uma forma lúdica de mostrar que as pessoas são singulares, e é no reconhecimento do que as difere para as outras que se pode, realmente, formar sua própria identidade. O professor que trabalha com esse material tem, assim, a chance de continuar problematizando as noções de cultura e identidade, questionando e interagindo com o aluno, a fim de quebrar, dissolver e diluir as noções de diferença e igualdade já cristalizadas na mente do aluno. Esse trabalho que se forma no âmbito da problematização de conceitos pode ser enquadrado tanto na categoria de multiculturalismo crítico quanto na de multiculturalismo pós-colonial, pois não só rompe com noções fixas e já previamente concretizadas, como também abre para a hibridização de características, e, assim, também de culturas, na formação identitária do indivíduo (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009)

O material segue com perguntas para que o aluno responda sobre seu entendimento do texto “O diamante”. Ao se chegar na 15ª pergunta, o material didático faz uma feliz relação entre algumas noções de morfologia e a própria questão da identidade: “Compare o título ‘O diamante’ com a fala final da menina ‘Sabe **um** diamante?’ e explique a diferença causada pelo uso dos termos destacados.” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua

Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 9, grifos do material). Ora, tem-se, aí, a típica comparação entre um artigo **definido** e um **indefinido**. Contudo, como se está trabalhando com a noção de identidade, um professor orientado multiculturalmente pode problematizar com o aluno o próprio significado das palavras “definido” e “indefinido”. O que é definir? O que me define? Existem coisas verdadeiramente indefinidas? O que as diferenciam das coisas realmente definidas? Trabalhando dessa forma, o professor passa a não mais separar as noções morfológicas da classe gramatical dos artigos das noções semânticas que tal classe carrega. Afinal, aquilo que nos define também nos identifica?

Na sequência do Caderno (SME, RJ, 2012), já na página 14, aparece uma informação interessante sobre a identidade do texto literário e do não literário:

Podemos utilizar a nossa língua para informar, objetivamente, de forma utilitária, ou trabalhar o modo de dizer de forma artística, para causar no leitor uma emoção, um efeito estético. Quando a palavra é utilizada de forma predominantemente artística, subjetiva e figurada, temos o **texto literário**. Essas formas de utilização da linguagem marcam a diferença entre o texto literário e o não literário. (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 14, grifos do material.)

Até agora, o estudante já havia sido questionado em relação a sua identidade, e como as diferenças o definem em comparação ao “outro”. Agora, o mesmo aluno deve perceber que a comparação de características serve para formar qualquer identidade, seja a de um ser animado, inanimado, ou até mesmo de questões mais abstratas, como a própria noção de literatura. No caso do exemplo acima, mesmo que este esteja trabalhando com categorias pré-determinadas sem problematizá-las, o que é típico do multiculturalismo folclórico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009), um professor de consciência multicultural pode utilizar-se do momento para questionar exatamente essas categorias. Ao questionar categorias pré-determinadas, o professor abre para o questionamento de **preconceitos**. Pode-

se comparar diferentes textos considerados literários e não literários, e em seguida verificar a eficiência que a utilização de categorias rígidas gera, e se essa “eficiência” não é na verdade uma espécie de generalização prematura. Após o trabalho com os textos, o professor pode indagar com os alunos se as categorias que utilizamos para classificar pessoas e gêneros (feio, bonito, pobre, rico, homossexual, heterossexual etc.) não são também uma generalização prematura e apagadora da identidade singular. A própria estrutura do Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) ajuda nesse trabalho, pois o estudante já trabalhou com a noção de singularidade e particularidade antes de chegar ao ponto que acabou de ser destacado. Assim, questionando algumas identidades culturais cristalizadas pelo senso comum, surge então o potencial para um trabalho com base no multiculturalismo crítico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009).

A página 18 é iniciada pelo texto “Pensar é transgredir”, de Lya Luft. O primeiro parágrafo do texto trata de comparar o ato de viver ao ato de se reinventar:

Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos — para não morrermos soterrados na poeira da banalidade embora pareça que ainda estamos vivos. (Luft, Lya, *Pensar é transgredir*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 18)

Até agora, o estudante teve de refletir sobre as características que o definem e formam sua identidade. Contudo, este ainda não havia sido provocado a pensar na estagnação, ou na constante transformação, dessas características que o compõem. Ou seja, de forma bastante eficiente, o material didático induz primeiramente à concretização identitária particular, e, em seguida, problematiza a própria noção de concretização dessa identidade. Isso quer dizer que o estudante teve de, primeiro, pensar em si e naquilo que o separa e o diferencia dos outros, para depois ter de refletir se essas características que ele

identificou em si mesmo são permanentes, ou se estão em constante processo de transformação. Estamos falando então de um constante processo de hibridização, o que nos leva ao multiculturalismo pós-colonial (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009), ou interculturalidade (CANDAUI 2011) principalmente quando pensamos que tais processos de hibridização são culturais até mesmo quando apelam para o físico, como, por exemplo, o uso de brincos e *pirings*, ou o simples ato de deixar o cabelo crescer ou ficar curto. Obviamente, esses são exemplos rasos, mas que já ilustram o caráter cultural no processo de constante modificação da mente e do corpo. O mesmo se aplica ao uso da língua. Certas gírias ou trejeitos de fala e escrita vão se modificando com o tempo, principalmente em jovens que procuram se identificar com certos segmentos culturais cristalizados da sociedade (esportista, roqueiro, intelectual etc.) Um professor que possua orientação multicultural pode ressignificar o processo de transformação da identidade singular para poder identificar tentativas de associação com tais grupos culturais, e quando ocorre a hibridização desses grupos.

Avançando à página 20, temos agora diversos exemplos musicais e literários sobre o processo de transformação, e, na mesma página, encontramos uma proposta de tarefa que procura criar um “perfil pessoal” para o aluno. Dentre os textos motivadores da página, destaco a música de Raul Seixas, “Metamorfose Ambulante”, e a tarefa em si proposta:

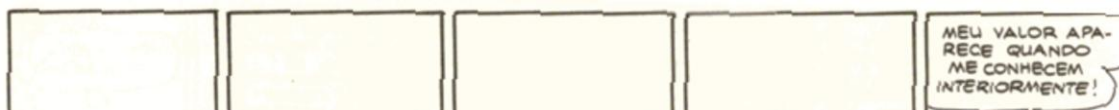
Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora, o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
(Seixas, Raul, *Metamorfose Ambulante*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 20)

Reúna-se com seus colegas e elabore um questionário que permita a cada um refletir sobre a pergunta: quem é você? Depois, cada um deve responder ao questionário, elaborando um **“Perfil pessoal”**.
(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 20)

Observe agora que interessante processo; é requerido ao aluno que este monte, junto aos colegas, um questionário que depois ajudará na elaboração de um perfil pessoal. Contudo, o Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) provoca o mesmo estudante, com a música de Raul Seixas, a pensar se esse perfil pessoal será imutável, ou se ele é, na verdade, efêmero, passageiro. A questão da identidade está sendo constantemente problematizada, tirando o aluno de um lugar de conforto e mesmices, e transportando-o para o âmbito da constante reflexão pessoal, sobre os próprios processos e as próprias características que formam sua identidade. O mais interessante é que, por ser um questionário montado em grupo, mesmo a resposta posterior sendo pessoal, o estudante continuou participando de um processo no qual a noção de identidade está sempre atrelada à noção do “outro” (SILVA 2000)

Porém, como em qualquer outro material didático, nem tudo “são flores”. Na página 22 pode ser vista uma tirinha de Quino, o cartunista argentino criador da personagem *Mafalda*.





(Quino, *Toda a Mafalda*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 22)

Logo após a tirinha, a seguinte pergunta é colocada ao aluno: “Relacione a fala **da menina**, no último quadrinho, com a atitude do cachorro.” (Quino, *Toda a Mafalda*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 22 grifos meus). Ora, o personagem que aparece na tirinha se chama Miguelito, e é um menino. Cabe aqui a indagação de por que caracterizar tal personagem como menina. O material permite que se aproveite tal momento para discutir algumas questões relacionadas ao preconceito, em vez de simplesmente fingir que não há problema algum na pergunta. Afinal, seria o cabelo, as roupas, o modo de se vestir, ou que outra característica teria levado os produtores do material a chamar um personagem originalmente masculino de menina? O aluno poderia refletir o quanto ele também possui preconceitos que o fariam deturpar o gênero de uma personagem, ou até mesmo de pessoas presentes na realidade em que ele vive. Esse também seria um trabalho que desnaturalizaria categorias pré-estabelecidas pelo senso-comum, já que questionaria a própria noção estética de masculino e feminino. Questionar tais categorias seria a oportunidade “para alunos e professores perceberem raízes históricas de preconceitos e discriminações, de modo a desafiá-los.” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 65), prática que pode ser orientada por um olhar multicultural crítico.

Mais adiante, já na página 36, o Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) apresenta ao aluno as características que compõem a identidade do gênero textual “conto”. Isso é feito logo após a leitura de um texto de Moacyr Scliar intitulado “Era uma vez um conto” em que

o próprio gênero textual é personificado e se apresenta aos alunos contando sua história e enumerando suas peculiaridades. O material didático faz com que o aluno perceba o processo de formação de identidade não apenas nos seres humanos, mas também nos gêneros literários:

Como você viu, o texto 1 é um conto. Aliás, o próprio Conto se apresentou... Ele era narrador e personagem. Agora, vamos ampliar nosso conhecimento sobre o texto de base narrativa enfocando o gênero CONTO.

De maneira geral, o conto é mais breve que um romance e apresenta número reduzido de personagens. O tempo e o espaço em que se desenvolve a história também são mais restritos.

Podemos dizer que esse gênero textual apresenta **sequências de fatos**, que são vividos pelos **personagens**, num determinado **tempo** e **lugar**. Existe também um **narrador**, aquele que conta a história.

Esses são os elementos do texto de base narrativa: *personagem, tempo, lugar, ação e narrador.*

O narrador pode se apresentar como narrador-personagem, ou seja, aquele que participa das ações, dos fatos; ou como narrador-observador, que não participa da história, somente a observa e narra.

(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 36, grifos do material)

Após a ilustração lúdica por meio do texto literário, vem a explicação conteudista do que foi visto. Há potencial multicultural também em tal explicação, já que o professor, com o auxílio de textos complementares, poderia propor aos alunos que estes tentassem aplicar as mesmas categorias que fundamentam o gênero conto em outros textos que também são considerados contos, mas que não fazem parte da cultura literária brasileira. Poderiam ser utilizados diversos textos originalmente escritos em língua portuguesa, mas de diferentes nacionalidades, como Portugal, Angola, Cabo Verde, Moçambique etc. Dessa forma, poderia-se aproveitar para tratar dos aspectos folclóricos relacionados à cultura literária local desses países. Teríamos, assim, um trabalho com a categoria do multiculturalismo folclórico, que apesar de não problematizar as relações de poder, também se fez muitas vezes necessário em um primeiro encontro com o que nos é diferente (CANEN; OLIVEIRA E

ASSIS, 2009). Assim, os alunos podem começar um contato com o “outro” de forma lúdica, abrindo para posteriores questionamentos, em momento de maior amadurecimento.

O Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) dá continuidade ao estudo dos gêneros ao destacar uma pequena informação introdutória à noção de “romance”. Novamente o material se utiliza da noção de “diferença em comparação ao outro” na formação da identidade

Os próximos textos são trechos de um ROMANCE. O romance é outro gênero de base narrativa, como o conto. Podemos dizer que uma diferença essencial entre eles é que o conto possui somente um conflito gerador e o romance pode ter vários.

Fique atento, pois os textos são o PRÓLOGO – parte inicial, introdutória – e o EPÍLOGO – parte final, conclusão – de um romance.

(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 44)

O professor pode aproveitar os potenciais multiculturais do trabalho com as diferenças nos gêneros textuais para contextualizar as diferentes formas de narrativa dos povos que compõem nossa herança cultural. Poderia partir até mesmo da tradição eurocêntrica, com as narrativas originalmente em versos como na *Ilíada* e na *Odisseia*, passando pela tradição indígena brasileira e a herança narrativa africana. Enfim, utilizar dos potenciais multiculturais para tratar da questão da diferença entre gêneros textuais é só mais um recurso que um professor de língua portuguesa poderia utilizar para conectar sua disciplina escolar à questão da cultura. Nesse caso específico, o trabalho com o hibridismo de diferentes culturas literárias, a fim de esboçar identidades literárias nacionais, pode ser orientado por um olhar multicultural de cunho pós-colonial (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009), por conta da própria noção da “mistura” de culturas que foi necessária para a formação artística/literária do povo brasileiro, em suas diferentes regiões.

Chegando à página 53 (SME, RJ, 2012), o aluno se depara com um texto de Fernando Sabino denominado “Ousadia”. O texto narra um pequeno incidente; uma moça vai pagar o ônibus logo antes de saltar, mas descobre que sua passagem já havia sido paga por alguém. A moça olha para fora do ônibus e vê um rapaz que sorri e a espera. Ela fica indignada, pois não conhecia o rapaz e achava aquilo muito atrevimento da parte dele. A moça paga a passagem, desce do ônibus e passa direto pelo rapaz, que a segue. Assustada e revoltada, ela entra em casa e diz que foi seguida por um estranho. É aí que a empregada da casa diz que a moça o conhece, o rapaz era o noivo da empregada. Parece apenas um caso de confusão momentânea, porém a forma como é narrado e as orientações de leitura que se intercalam ao texto nos apontam para um grande potencial de trabalho com preconceito.

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

– A sua passagem já está paga – disse o motorista.

– Paga por quem?

– Esse cavalheiro aí.

E apontou um **mulato** bem-vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

(Sabino, Fernando; *Ousadia*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 52, grifo meu.)

O Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) faz uma proposta de “leitura interrompida”, porque, de trechos em trechos, o caderno lança perguntas provocadoras ao aluno, como: “Por que você acha que a moça ficou contrariada?” (idem) ou “Pela leitura desse trecho, que ideia a moça está fazendo do rapaz?” (ibidem). É possível notar que o Caderno orienta o aluno para que este reflita sobre a reação da moça, em vez de aceitar passivamente esse comportamento. Passando ao fim do texto, vemos a seguinte cena:

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

– Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

– Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou, surpreendida.
– Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.
A moça só faltou morrer de vergonha:
– É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe,
Marcelo, por favor.
No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:
– A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...
(Sabino, Fernando; *Ousadia*. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano
Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 52.)

O aluno fica sabendo, então, que o rapaz não só é mulato, como também é noivo da empregada da casa, e já havia frequentado o local, mas a trabalho. Ora, nesse caso, o potencial para se trabalhar a questão do preconceito é imenso, explícito. O Caderno Pedagógico, em sua orientação de leitura interrompida, questiona o tempo todo a questão da ousadia: “Qual era a ousadia a que se refere este trecho?” (idem) ou “O que Marcelo considerou ‘ousadia’?” (ibidem). Cabe ao aluno a interpretação da cena, mas pode-se trabalhar com a seguinte questão; para a moça, ousadia era um sujeito desconhecido segui-la. Para Marcelo, ousadia era a dele, em pensar que a “patroa” o reconheceria. Será que damos a atenção, o mérito, o respeito e o carinho necessários às pessoas que estão conosco no dia a dia? Respeitamos aqueles que prestam serviços à comunidade? Todos esses questionamentos podem ser feitos por um professor multiculturalmente orientado, a fim de que os alunos estejam sempre problematizando e revolucionando o comportamento social excludor. Este é um trabalho com base no questionamento de preconceitos, que por sua vez é uma das bases da teoria multicultural crítica (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009). É recorrente o fato do material didático analisado nos apresentar trabalhos que contribuam para o fim de comportamentos sociais excludores, o que aponta para uma bela tentativa de combater o preconceito em seu resultado mais avassalador; a exclusão de indivíduos e

grupos que não se enquadram nas categorias de prestígio social pré-estabelecidas pelo senso-comum.

Encerrando o Caderno pedagógico (SME, RJ, 2012) do primeiro bimestre, temos a última parte conteudista da disciplina de língua portuguesa apresentada aos alunos. A matéria trata de intertextualidade:

Os textos dialogam entre si e esse fenômeno recebe o nome de intertextualidade. A crônica “Umbigolândia” cita a frase mais conhecida do Profeta Gentileza. Observe como a intertextualidade ocorre nos textos 4 e 5. (Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 59)



(Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 60)



(Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre de 2012, p. 61)

Aproveitando o prefixo “inter-“, utilizado no processo de formação da palavra “intertextualidade”, poderia-se não só aproveitar a questão da “referência a outros textos”, mas também a questão da “interculturalidade” (CANDAU 2011). Não seria o hibridismo de textos também um hibridismo de culturas? O prefixo “inter-“, significa “entre, dentro de, no meio de” (MICHAELIS ONLINE), intertextual é um texto que pede ao leitor que este conheça os outros textos aos quais o primeiro faz referência, para que tal leitor consiga interpretar a maior quantidade de sentidos possíveis de serem depreendidos com a ajuda desse recurso, e para que o sujeito o qual esteja em contato com o texto entenda de forma mais completa o processo que resultou na sua construção (do texto). Ora, refletindo sobre tal processo, fica clara a relação entre a construção de um texto intertextual com a construção de uma sociedade intercultural. Afinal, o processo histórico de construção da sociedade,

assim como as relações de poder presentes nele, está sempre localizado entre aquilo que ocorreu e aquilo que ocorrerá. É na dialogicidade entre os múltiplos que compõem a sociedade que podemos entender o processo híbrido de formação das culturas (SILVA 2000). Estudar tal relação dialógica entre textos pode ajudar a evidenciá-la na relação entre culturas e no processo de construção delas.

2.3 Análise do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 9º ano, 4º bimestre de 2012

O que você vai ser quando crescer? Todo mundo já escutou essa frase na vida. E agora... você cresceu! Está chegando ao final do 9º ano! Você, jovem, cada vez mais será desafiado a fazer escolhas e viver mudanças. A adolescência é uma fase de decisões, dúvidas, inquietação... Neste caderno, os textos vão ajudá-lo a refletir. (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2).

A introdução ao Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) do quarto bimestre é realizada pelo texto acima, e, assim como o texto introdutório do primeiro bimestre, dirige-se diretamente ao aluno, porém, dessa vez, em um tom de encerramento de processo, muito propício ao fim do nono ano e também ao fim da jornada educacional chamada Ensino Fundamental. A partir desse tom de encerramento, o material didático continua trabalhando na temática da formação da identidade, e, agora, escolhe um viés formado por categorias mais definidas de identidade humana, neste caso, uma categoria específica, de cunho cronológico e mental, a adolescência.

A primeira pergunta com a qual o aluno tem contato, “O que você vai ser quando crescer?” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2), não é projetada para uma resposta futura, diferentemente do seu uso convencional, que

normalmente procura indagar em relação à profissão que a pessoa vai escolher. Não, aqui o aluno é informado de que já cresceu, “E agora... você cresceu” (idem). Tal formação discursiva aponta para as seguintes questões: O crescer está mais relacionado à chegada da vida adulta, ou à saída da infância? Dizer ao aluno que ele cresceu significa que ele não vai crescer mais?

Partindo das questões apontadas acima, poder-se-ia afirmar que o foco do material didático está na saída da infância como o marco do crescimento, mas não é certo admitir que tal material encerra o crescimento do indivíduo na adolescência. O professor, a fim de dar continuidade à formação da identidade do aluno/cidadão, pode destacar a passagem que diz “Você, jovem, cada vez mais será desafiado a fazer escolhas e **viver mudanças**. A adolescência é uma fase de decisões, dúvidas, inquietação...” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2) (grifos meus), para discutir as mudanças pelas quais seus alunos estão passando. “Viver mudanças” implica em algo que está em constante transformação, não estando, logo, pronto. Por isso o crescimento não se encerra na adolescência. O próprio significado da palavra “crescimento” é múltiplo, pois é possível crescer em estatura, idade, conhecimento formal, maturidade emocional etc. Ou seja, associar crescimento à mudança é novamente apelar para o contínuo processo de formação da identidade, processo esse que nunca se encerra. Faz-se necessário lembrar que atribuir tais significados às palavras destacadas não deixa de ser uma participação ativa do professor e dos alunos nas relações de poder presentes no uso de tais palavras. Um professor autoritário pode se valer do “crescimento” para acrescentar muitas responsabilidades e deveres, e retirar as conquistas e privilégios da infância, como se esta não mais fizesse parte da vida de seus alunos. No caso, as relações de poder presentes no discurso trazido pelo material estão mais sujeitas ao uso dos Cadernos Pedagógicos (SME. RJ, 2012) por parte do

professor do que encerram significados nelas mesmas. “O significado surge, não das coisas em si – a “realidade” – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.”(HALL, 1992: 10). A presença de uma multiplicidade de sentidos para o verbo “crescer” evidencia um hibridismo cultural muito característico da adolescência, pois as diferentes maneiras de crescer agrupam características que são marcas da infância, e outras que são marcas da fase adulta, muitas vezes convivendo no mesmo indivíduo que está passando por mudanças.

Em seguida, mas ainda na mesma página, o aluno é levado a refletir sobre a seguinte imagem:



HOMEM ESCULPINDO-SE A SI MESMO, DO ARTISTA URUGUAIO YANDÍ LUZARDO.

(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2).

O interessante da abordagem realizada pelo material didático é o “quando” é pedido ao aluno para que este faça uma reflexão formal a cerca da imagem acima. “**Após concluir**

todo o trabalho deste caderno, volte a observar a imagem, reflita e registre sua reflexão.” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2) (grifos meus). Ou seja, a tarefa em si só deve ser feita ao fim, depois que o caderno foi totalmente concluído. Contudo, o Caderno Pedagógico antecipa o fato de que o aluno fará uma primeira interpretação da imagem, apenas por tê-la observado: “...**volte** a observar a imagem...” (idem) (grifo meu). É interessante o fato do Caderno Pedagógico (SME. RJ, 2012) requisitar essas duas reflexões em diferentes momentos, porque assim transparece a intenção de mudança, ou pelo menos de garantir ferramentas para tal, de pensamento. O material didático, assim, revela possuir ferramentas capazes de transformar o pensamento de um aluno que ainda não o leu, o que é uma bela intenção. Contudo, é o aproveitamento do material por parte de um professor multiculturalmente orientado, e não a intenção presente no primeiro, o foco desta pesquisa. A orientação multicultural crítica, que procura evidenciar as relações de poder e a formação da identidade na constante troca com o outro (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009), marcando as diferenças, pode ser a base de reflexão para uma abordagem um pouco diferente da esperada, quando observa-se a imagem destacada. Num primeiro momento, poder-se-ia abordar tal imagem apenas no sentido de seu título, “Homem esculpindo-se a si mesmo” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.2), como se o processo de formação da identidade fosse solitário e individual. Posteriormente, já apelando para a formação multicultural, o professor poderia questionar se, durante o constante processo de formação da identidade, não estamos frequentemente comparando-nos com nós mesmos, no passado, ou com aquilo que pretendemos ser no futuro, como se fossemos nosso “outro”? Afinal, quem eu era, ou quem eu serei, não são imagens já distanciadas? Quando comparado a outros momentos de minha vida, não estaria eu me comparando a outro? A consciência da eterna presença do outro na

própria formação identitária do indivíduo, aquilo que gera as diferenças e semelhanças (MORIN, 2005), é marca fundamental de uma mente multiculturalmente orientada.

Avançando à página quatro do Caderno Pedagógico (SME. RJ, 2012), o aluno se depara com a seguinte afirmação, que precede um texto denominado “Geração Y” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.4): “Muito se fala sobre o jovem, seus desejos e características. Essas características variam de acordo com a época. Será que você é um jovem típico de sua geração?”. Relativizar características de uma fase da vida à época em que foi vivida, à geração a qual pertenceu, é uma atitude muito comum, e muitas vezes até produtiva a fim de entendermos algumas características gerais do povo em um dado período histórico. Contudo, ao fazer a pergunta “Será que você é um jovem típico de sua geração?”, o material didático aponta para uma dicotomia que não contribui para a valorização das diferenças, a dicotomia entre o “típico” e o “atípico”. Havendo um padrão, um normal, um “típico”, aqueles que não se enquadram nas características definidoras desse padrão são irregulares, anormais, “atípicos”. Dessa forma, o Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) acaba priorizando a noção de diversidade em detrimento da noção de diferença (SILVA 2000), pois acaba apontando para uma “normalidade”, em relação ao “diverso” do normal. Se não houvesse jovens típicos, apenas diferentes entre si, não haveria também um maior prestígio, ou uma sensação de melhor encaixe social, entre os diferentes grupos desses jovens. Um professor multiculturalmente orientado poderia aproveitar esse potencial para um trabalho com o multiculturalismo crítico, utilizando-se até mesmo das características que marcam as diferentes “tribos” de jovens, mas questionando se há um padrão de normalidade, ou se são apenas diferenças que ajudam a compor uma sociedade multicultural. Seria um trabalho na linha do multiculturalismo crítico, pois o foco estaria na utilização de categorias fechadas (por

exemplo, “nerd”, “roqueiro”, “mauricinho”, “funkeiro” etc.), mas sempre contextualizadas em relação ao seu prestígio social e à sua participação nas relações de poder presentes na sociedade (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009). Assim, jovens que se sentiam excluídos por participarem de um ou outro grupo de menor prestígio social poderiam se sentir mais confortáveis consigo mesmos.

O Texto chamado “Geração Y” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.4) apresenta as características marcantes dessa geração nascida entre 1978 e 1990, e o faz com base nas descrições de três jovens (“Priscila”, “Francis” e “Filipe”) e com base nas informações obtidas por meio de pesquisas consultadas para a escrita do texto. Os nascidos na década de 1980 seriam então “impacientes”, “preocupados com eles mesmos” e “interessados em construir um mundo melhor” (idem). Mesmo rejeitando a noção de “típico”, como sinônimo de “normalidade”, sabe-se que períodos históricos também são marcados pelo comportamento da população, logo, não é de se estranhar que atribuam características gerais às diferentes gerações, mas o professor não precisa encerrar o debate nessas qualidades atribuídas a um grupo cronologicamente localizado. A fim de dar continuidade ao debate sobre a formação da identidade, seria possível, primeiro, indagar os alunos em relação a quais das características citadas eles reconhecem em si mesmos, de forma particular, e quais eles julgam não fazerem parte de suas vidas. Depois eles poderiam tentar descobrir se há alguma característica que eles considerem marcante de sua geração, para em seguida serem questionados se essa característica poderia ser considerada um padrão de normalidade, ou se é apenas mais comumente percebida, em detrimento de outras mais singulares, mas apenas diferentes. Dessa forma, o professor estaria conduzindo um trabalho sobre identidade individual e coletiva, ou pessoal e grupal. O aluno continuaria com a noção comparativa de formação da

identidade, na relação do “eu” com seu “outro”, mas agora ele faria um exercício de reflexão com um “outro” coletivo, um grupo, ou com o “eu” coletivo (o grupo ou tribo ao qual o aluno se julga pertencente) comparando-o ao outro, indivíduo ou grupo, que não compartilha das mesmas características. Os alunos iriam eventualmente perceber que muitos traços são compartilhados por grupos e indivíduos considerados diferentes entre si, enquanto que outras qualidades seriam rejeitadas por membros de um mesmo grupo, ou por pessoas que se consideravam semelhantes. Essa mistura qualificaria o trabalho como tendo por base a noção de hibridismo cultural, presente no multiculturalismo pós-colonial: “A hibridização é, em linhas gerais, um processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas culturas, novas identidades, que são uma síntese das anteriores (...)” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 65).

Seguindo a ordem do Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012), o aluno se depara com o texto 3, que é apresentado quase como uma continuação do texto 2, já que também irá tratar das diferentes gerações do século XX. O texto denominado “Vamos mudar o mundo” (Revista Galileu - Edição 219 - Out de 2009, In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.7) tem por conteúdo informações sobre os “tradicionais (até 45)”, os “baby-boomers (1946 a 1964)”, a “geração X (1965 a 1977)” e a “geração Y (a partir de 1978)”, e, além das características presentes em linguagem verbal, há também a referência não-verbal dessas gerações, ou seja, alguns pequenos desenhos que as ilustram. As gerações são representadas, respectivamente como apareceram acima, da seguinte forma:



(Revista Galileu - Edição 219 - Out de 2009, In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.7).

Cada desenho é acompanhado de um pequeno parágrafo no qual são dadas as características gerais dos membros pertencentes a cada uma das gerações. Ora, dando continuidade à discussão sobre formação da identidade individual e coletiva e sobre o hibridismo decorrente dessa formação, poder-se-ia começar questionando se todos os alunos, por exemplo, se reconhecem no último desenho, o da geração Y, ou se alguns deles se acham mais parecidos com algum dos desenhos anteriores. O mesmo vale para as características dadas por escrito. Ao verificarem a mistura de características que forma qualquer geração, os alunos compreenderiam melhor o próprio processo que os faz diferenciar-se de seus pais, por exemplo, mas ainda mantendo algumas semelhanças. Assim, o professor estaria ainda trabalhando na linha do multiculturalismo pós-colonial (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009). Contudo, os mesmos desenhos poderiam ser utilizados de outra maneira, mas ainda numa perspectiva multicultural. Encaminhando-se para uma linha crítica do multiculturalismo, o professor poderia questionar a própria escolha da forma de representação de gerações. O professor poderia apontar para o fato de todos os desenhos serem de pessoas brancas, ocidentais e do sexo masculino, e questionar se há necessidade dessa representação. Assim, o professor estaria desnaturalizando imagens já concretizadas na mente dos alunos. O multiculturalismo crítico estaria então presente no questionamento

das relações de poder entre as diferentes categorias sociais e biológicas (homem/mulher, pobre/rico, ocidental/oriental, heterossexual/homossexual etc.), mas sem preocupar-se com os possíveis hibridismos decorrentes das relações entre membros de diferentes categorias (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009).

Continuando o percurso pelo Caderno Pedagógico (SME, RJ, 2012) de Língua Portuguesa do quarto bimestre, ao chegar à nona página do material, nós nos deparamos com uma propaganda que destaca o desejo do jovem de estar em constante mudança:

Nos jovens, ao longo de diferentes gerações, uma característica que se mantém é a do desejo de mudança. A propaganda usa esse desejo como elemento de apelo. (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.9).

Mudar o penteado.
Cortar radicalmente o cabelo.
Ou só aparar dois dedinhos.
Experimentar uma cor nova.
Uma estampa nova.
Trocar o brinco.
Fazer a barba. Deixar crescer.
Deixar só o bigode.
Fazer uma tatuagem.
Colocar um piercing.
Tirar um piercing.
Arriscar um outro caminho.
Fazer uma coisa diferente.
Pelo menos uma.
Para não ser hoje o mesmo de ontem.

Unimed Rio

SWISS PLANET EXPLORE & VOYAGE
A SÉRIE QUE INSPIRA
& DIVERTE

LIGUE 0800 025 5522

Uma homenagem da Unimed-Rio ao O Globo e a todas as mudanças boas da vida.

(Jornal O Globo, 29/07/2012. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.9).

O texto responsável por introduzir a propaganda faz uma afirmação reducionista sobre os jovens, afirmando que todos possuem o “desejo de mudança”. Isso poderia ser relativizado pelo professor que trabalha com este material. Contudo, tal afirmação dificilmente contribuiria para a manutenção de preconceitos ou para o apagamento das diferenças culturais, a não ser que “desejo de mudança” fosse erroneamente interpretado como “posicionamento caótico perante a vida” por parte de alguém mal-intencionado. Por isso, apesar de reducionista, tal afirmação não será foco aqui. O que se pretende destacar é uma das perguntas feitas ao aluno, relativa a essa propaganda: “2- A forma do texto escrito faz lembrar um gênero textual que você já estudou. Qual? Por quê?” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.9). No caso, cabe ao aluno identificar que o texto está escrito em versos, e que isso lembraria o gênero “poema”. Contudo, a pergunta acaba por introduzir um conceito relativo à forma e conteúdo: não basta a forma para garantir a identidade de um gênero textual. O professor orientado multiculturalmente poderia, então, aproveitar o potencial de trabalho com o preconceito, fazendo analogias à vivência social e à noção de identidade. As pessoas são constantemente julgadas exclusivamente por sua aparência, inclusive em relação à índole e caráter, o que apenas contribui para a manutenção do preconceito. Aqui, o aluno seria incentivado a conhecer as pessoas e os hábitos culturais sem pré-julgá-los, sem basear-se somente nas aparências. Dessa forma, o professor estaria conduzindo um debate na linha do multiculturalismo crítico, pois estaria tentando garantir “... oportunidades para alunos e professores perceberem raízes históricas de preconceitos e discriminações, de modo a desafiá-los.” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 65).

Na página 17, o Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012) reproduz um texto em prosa do poeta Manoel de Barros, chamado “Fraseador” (BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.17) para logo em seguida, na página 18, apresentar a seguinte informação sobre ele: “O texto que você acabou de ler é literário, usa recursos expressivos da nossa língua para produzir significados incomuns... Repare que o texto é em prosa, mas com tantos recursos, essa pode ser considerada uma *prosa poética*.” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.18, grifos do autor). O conteúdo formal do material está atentando para um hibridismo de gêneros textuais, e logo após, o Caderno apresenta um poema de Manoel de Barros, intitulado “Os dois” (BARROS, Manuel. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.18), no qual o poeta trata de sua própria identidade híbrida:

Eu sou dois seres.
 O primeiro é fruto do amor de João e Alice.
 O segundo é letral:
 É fruto de uma natureza que pensa por imagens.
 Como diria Paul Valery,
 O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu
 e vaidades.
 O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades
 frases.
 E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.
 (BARROS, Manuel. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
 In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º
 bimestre de 2012, p.18)

O professor com orientação multicultural pode aproveitar os dois potenciais de trabalho com o multiculturalismo pós-colonial (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009) para tratar novamente do hibridismo identitário, não só por parte das pessoas, mas também por

parte de diferentes manifestações culturais, como literatura, arquitetura, culinária, dentre outras. No material didático, duas perguntas atentam para essa multiplicidade presente no eu-lírico; a questão “3 b)”, “Quem são os dois ‘seres’? Tente nomear cada ser com uma só palavra.” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.18); e a questão “4”, “No primeiro verso o verbo está na primeira pessoa do singular – sou. E no último verso? Que ideia do poema é reforçada por essa mudança?” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.18). Ambas as perguntas fazem referência ao duplo apontado pelo eu-lírico, sendo que a última trabalha de forma inteligente também o ensino dos pronomes pessoais do caso reto. Apesar de a questão falar do verbo, o que mais interessa é o pronome pessoal que o acompanha, explícita ou implicitamente, e a noção de número, ou seja, singular e plural. Cabe ao aluno destacar a mudança do “eu” para o “nós” e assim perceber a pluralidade do poeta. Contudo, a fim de polemizar e sair um pouco da zona de conforto, o professor de orientação multicultural poderia questionar o fato de o autor unir as duas *personas* em si, mas mantê-las ainda em diferenciação. Ou seja, houve mesmo um hibridismo, ou somaram-se duas coisas, mas sem que uma se misturasse à outra, sem haver fusão. Dizendo “nós” não estaria o autor separando em si mesmo esse duplo? Esse tipo de questionamento encontra sua utilidade no momento de se estabilizar certos conceitos, como o próprio hibridismo, e contribui para tirar o aluno da zona de conforto intelectual, fazendo-o mais questionador de certas estruturas muitas vezes já naturalizadas.

Ao continuar realizando as tarefas do Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012), o aluno chega à página 19, na qual está presente um texto intitulado “A Escolha da Profissão” (www.universitariovestibulares.com.br/Conteudo.aspx?IDConteudo=25). In: SME; Cadernos

Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.19), cujo primeiro parágrafo traz a seguinte afirmação:

O jovem de 17 ou 18 anos, ao decidir qual carreira seguirá, está provavelmente tomando a decisão mais difícil de sua vida até esse momento. Atualmente, com o aumento do número de cursos oferecidos, a escolha torna-se mais dolorosa ainda, sem contar que a pressão familiar pode contribuir ainda mais com a indecisão.(www.universitariovestibulares.com.br/Conteudo.aspx?IDConteudo=25. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.19)

Não há qualquer problema com o que foi afirmado pelo texto. Exceto o fato de o material ser direcionado para alunos de escolas públicas cariocas, que muitas vezes já trabalham desde cedo. O professor orientado multiculturalmente não deveria ignorar tal realidade de seus alunos, e poderia aproveitar o texto em seu potencial de multiculturalismo crítico. Primeiramente, poderia ser discutido entre professores e alunos a que grupo, ou a que público-alvo, o texto se dirige. Dirige-se a eles? Bom, muitos têm até 17 anos e ainda estão no ensino fundamental, mas nota-se que o texto está falando daqueles que prestarão vestibular, o que pode ser inferido até mesmo da fonte de onde foi retirado. O ideal é que os alunos não se sintam deprimidos ou abatidos caso não haja identificação com o texto. Afinal, pertencer a diferentes culturas e diferentes classes sociais também resultará em diferentes realidades, às vezes melhores ou piores, mas muitas vezes apenas diferentes. Nesse caso, o multiculturalismo crítico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009) seria uma base para questionar o prestígio dado àqueles que seguem profissões derivadas de cursos de ensino superior. A fim de combater preconceitos, o professor poderia debater com os alunos se a única saída para uma vida profissional feliz passa necessariamente pela faculdade. Sabe-se que, infelizmente, muitos não terão essa oportunidade, mas muitos também simplesmente preferem optar por outro tipo de carreira, e não devem se sentir

desprestigiados por isso. Tal debate atravessaria o texto em sua totalidade, porém, aqui, apenas mais um trecho receberá destaque: “é a partir do trabalho que o homem deixa de ser apenas mais um na sociedade para construir seu espaço dentro dela.” (www.universitariovestibulares.com.br/Conteudo.aspx?IDConteudo=25. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.19). Aqui novamente o professor multiculturalmente orientado poderia buscar bases no multiculturalismo crítico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009) a fim de combater o preconceito que poderia ser resultante de tal afirmação. Cabe ao professor iniciar o debate sobre o que é “trabalho”. Aquilo que eles fazem na escola, e em casa, ou seja, o ato de estudar, é considerado trabalho? Práticas e contribuições sociais, que muitas vezes não são acompanhadas de remuneração econômica, são consideradas trabalho? Caso o aluno não perceba que aquilo que ele faz como estudante também deve ser considerado trabalho, ele pode acreditar que o texto estaria apontando-o como apenas “mais um na sociedade” (www.universitariovestibulares.com.br/Conteudo.aspx?IDConteudo=25. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.19), o que poderia ser prejudicial à sua autoestima.

Continuando o percurso pelo Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012) o aluno se depara com mais um texto que serve de base para um pequeno questionário subsequente. Dessa vez se trata de uma entrevista, sendo o entrevistador o jornalista Mauro Ventura e o entrevistado o poeta e letrista Salgado Maranhão. Precedendo a entrevista, há um pequeno *Box* com a seguinte informação sobre o entrevistado:

É uma trajetória admirável a que leva o poeta e letrista Salgado Maranhão, do povoado de Cana Brava das Moças, no interior do Maranhão, onde nasceu há 58 anos, até 50 universidades americanas, como Harvard e Yale, onde vai dar palestras de setembro a dezembro. Analfabeto até os 15 anos, trabalhou na

lavoura e hoje tem sua obra estudada nos Estados Unidos, [...] conquistou prêmios como o Jabuti e o da Academia Brasileira de Letras.[...] (Revista O Globo, 15 de julho de 2012. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.21)

Há potencial para trabalhar tal informação com base no multiculturalismo crítico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009), principalmente no que diz respeito ao enfrentamento de preconceitos. Salgado Maranhão é um exemplo de alguém que veio de uma origem humilde tanto economicamente quanto academicamente, foi analfabeto até os 15 anos, mas construiu uma trajetória literária impecável. O senso comum e o preconceito muitas vezes se ancoram em pensamentos deterministas, como se o meio e a etnia definissem toda sua formação como ser humano. Esse tipo de pensamento apenas contribui para a manutenção das atuais estruturas hierárquicas e das relações de poder. Dar destaque a exemplos de vida que sejam contrários às ideias deterministas sempre será uma contribuição para o combate ao preconceito.

Chegando à página 28 do Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012), encontra-se uma pequena narrativa, inspirada em uma lenda indígena. O nome do texto é “A tristeza do tuiuiú (Inspirada em ‘O tuiuiú’, lenda coletada por Herbert Baldus em ‘Estórias e lendas dos índios.)” (SALERNO, Silvana. *Viagem pelo Brasil em 52 histórias*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2011. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.28). Pirauçu, personagem protagonista da narrativa, tem que escolher entre estudar e tornar-se um bom xamã, ou fugir com sua amada de outra aldeia e viver um amor proibido. É um texto sobre tomada de decisões, e segue a linha temática de “escolhas futuras”, cuja presença é enorme nesse material didático voltado para o “adolescer”. É interessante a opção pela variedade de pontos de vista sobre essa fase, no sentido do aluno ter contato com diferentes referências culturais quando é levado a refletir sobre esses temas

pelo Caderno Pedagógico. No caso do texto “A tristeza do tuiuiú”, o aluno está em contato com a tradição cultural indígena. Um professor orientado multiculturalmente pode aproveitar tal texto para dar um maior destaque a essa cultura que costuma ser esquecida no dia a dia. Esse seria um trabalho com base no multiculturalismo folclórico, que, apesar de não contestar as atuais relações de poder e não buscar as raízes históricas de preconceitos, também é positivo, pois põe em cena, na frente do palco, tradições culturais que costumam figurar na coxia; “trata-se de impregnar o currículo com noções que mostrem as festas, ritos, formas de pensar e sentir de diversos povos, raças, etnias, religiões e classes sociais.” (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 64).

Outro aspecto interessante, e que parece estar de acordo com a proposta do próprio Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012), é que, por esse não ser de uso obrigatório em sala de aula, ou seja, por não ser base de transmissão de conteúdo formal, são encontradas diversas questões que poderiam ser redigidas tendo como fundamento um ensino mais formal da gramática normativa, mas que recebem um tratamento mais voltado para a semântica das palavras, e não para a classificação pura dos termos. É uma forma de interação mais humana com o currículo formal e muitas vezes recorre à própria bagagem intelectual e cultural do aluno. Dentre as questões relativas ao texto “A tristeza do tuiuiú” (SALERNO, Silvana. *Viagem pelo Brasil em 52 histórias*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2011. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.28), a de número 6 pede: “Retire do terceiro parágrafo termos que expressam circunstâncias de lugar, de tempo e de intensidade.” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.30). Observa-se que a questão não pede para que o aluno identifique as conjunções gramaticais que carregam as semânticas supracitadas, o material pede que sejam retirados “termos que expressam circunstância de...”. A própria bagagem linguística do aluno o

possibilita de responder a tal questão. Dessa forma, a cultura trazida do aluno para a escola está sendo valorizada, pois é dada a ele a chance de olhar um “problema a ser resolvido” com suas próprias lentes de contato, seu filtro de mundo, sua cultura.

À medida que o aluno avança sua leitura pelo Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012), mais textos para reflexão vão surgindo, e, ao chegar à página 32, ele encontra um texto da cronista Martha Medeiros, denominado “Filosofia de para-choque” (MEDEIROS, Martha. *Coisas da vida: crônicas*. Porto Alegre: L&PM, 2012. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.32). Todavia, o que se pretende destacar aqui é o potencial de trabalho com o multiculturalismo folclórico presente no “espaço pesquisa” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.33), que usa o texto da autora como base. Assim é apresentada a pesquisa:

ESPAÇO PESQUISA

As frases de caminhão são interessantes criações da cultura popular e revelam, geralmente com muito humor, reflexões sobre a vida.

Pesquise frases de caminhão e elabore um mural em sua sala de aula.



(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.33).

Nessa pesquisa, os alunos são incentivados a procurar frases de caminhão, e lhes é explicado que tais frases são “criações da cultura popular e revelam, geralmente com muito humor, reflexões sobre a vida.” Ou seja, os alunos são levados a conhecer as formas de

pensar e sentir a vida de um tipo de cultura popular brasileira. As frases de caminhão são partes importantes da identidade cultural popular dos caminhoneiros e daqueles que vivem nas estradas do Brasil. Dar destaque a esse aspecto da cultura popular, prestigiando-o em sua forma mais lúdica e filosófica, é uma forma de se trabalhar com eficiência o multiculturalismo folclórico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009). Afinal, nem sempre o trabalho com diferentes culturas deve ter por base as relações de conflito entre essas e a cultura dominante.

O Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012) continua o trabalho direcionado à cultura popular brasileira, mas agora vai tratar de uma tradição cultural literária brasileira que muitas vezes mistura o popular ao erudito. Trata-se do gênero “crônica”, que, no caso a ser apresentado, é trabalhado na linha da metalinguagem, ou seja, uma crônica falando sobre crônicas:

A crônica do vovô

[...]A crônica brasileira é uma árvore frondosa, com galhos para todos os lados, um gênero que, pelo estilo malemolente, transformou-se numa espécie de jabuticaba literária, pois é coisa que só dá aqui.[...]

(Joaquim Ferreira dos Santos, Jornal O globo, 13/08/2012. Adaptado. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.34)

Pode-se notar que o cronista Joaquim Ferreira dos Santos se vale de uma analogia metafórica para caracterizar a crônica brasileira, dizendo que ela é como uma “jabuticaba literária”. Ora, por que jabuticaba? Porque é uma fruta que só nasce no Brasil. Ou seja, o autor se vale de uma identidade da flora brasileira para marcar a identidade da crônica brasileira. O professor multiculturalmente orientado poderia aproveitar mais esse potencial de trabalho com o multiculturalismo folclórico (CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009) para propor diferentes pesquisas que incentivassem os alunos a conhecer outros aspectos da fauna

e flora que são singulares do Brasil e tentar relacioná-los (com base na região encontrada, por exemplo) a gêneros textuais que também são somente encontrados aqui, ou variações regionais deles. Assim, novamente o aluno estaria entrando em contato com as tradições que contribuem para a formação da realidade na qual ele vive.

Continuando o percurso pelo Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012), e chegando à página 37, o aluno encontra um texto denominado “Carta da Terra” (Carta da Terra, maio de 2000. In: TRIGUEIRO, André. *Mundo sustentável*. São Paulo: Editora O Globo, 2005. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.37), no qual se encontra o seguinte trecho:

Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global, baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz.
(Carta da Terra, maio de 2000. In: TRIGUEIRO, André. *Mundo sustentável*. São Paulo: Editora O Globo, 2005. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.37)

Nota-se que o autor trabalha com a ideia de unidade dentro da diversidade, e apela para o que todos têm em comum, a humanidade. Ou seja, o autor propõe um apagamento momentâneo das diferenças em função de um ideal maior para toda a população mundial. Enquanto trabalha no âmbito da diversidade, o autor utiliza o termo “culturas” e, quando propõe uma ação conjunta a todos, utiliza o termo “cultura de paz”. Um professor que tenha sido multiculturalmente orientado pode ser basear no texto acima, em conjunto com a clássica e feliz frase de Santos (1997: 122) “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza”, para debater sobre os momentos em que se deve marcar a individualidade e

nos quais se deve apagá-la momentaneamente em prol de um objetivo comum a todos. O próprio material didático traz uma pergunta que poderia ser a base para tal discussão: “5-Segundo o texto, o que se precisa fazer para se ter uma sociedade sustentável com uma cultura de paz?” (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.37). Ora, segundo o texto, para que esse fim seja atingido, deve-se: “...reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum.” (Carta da Terra, maio de 2000. In: TRIGUEIRO, André. *Mundo sustentável*. São Paulo: Editora O Globo, 2005. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.37). Discutir o significado de tal frase seria trabalhar na linha dos estudos culturais, e ainda estar-se-ia trabalhando a questão das identidades, a individual e a coletiva, e a dinâmica de ambas dentro das relações sociais.

O Caderno Pedagógico (SME; RJ, 2012) dá continuidade à temática da sustentabilidade e da coletividade humana. Agora, o tema é tratado com base no texto “E la nave va” (O Globo, 27 de agosto de 2002. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.44), no qual o autor André Trigueiro nos coloca como passageiros de uma nave, o planeta Terra, e relaciona as dificuldades da viagem e a manutenção precária da nave aos hábitos e fazeres de seus passageiros humanos. A noção de coletividade e de apagamento de características culturais em prol de uma melhora das condições do planeta está presente em todo o texto: “É importante lembrar a situação do passageiro norte-americano, sentado na primeira fila. Se todos a bordo quisessem imitar os hábitos de consumo dele, não haverá água, alimento e energia para seguir viagem.”; “A distribuição dos passageiros pela nave se dá de forma desigual. Quase metade dos lugares é ocupada por passageiros que sobrevivem com apenas 2 dólares por dia.”; “Se a distribuição

dos recursos não se dá de forma satisfatória, o problema é de quem se apossou de muito mais do que precisa, sem prestar atenção para o que acontece em volta.” (O Globo, 27 de agosto de 2002. In: SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.44). A questão da coletividade e da igualdade é importante também para se discutir os limites do relativismo. Afinal, nem todos os hábitos culturais são saudáveis para o planeta, logo, um professor multiculturalmente orientado poderia aproveitar a oportunidade para debater com a turma sobre o momento no qual uma cultura precisa sobrepujar outras para que ela exista, como é o caso do consumismo norte-americano. Esse seria um trabalho realizado na “tensão” entre o universalismo e o relativismo. Por isso a frase de Santos (1997) supracitada é tão ilustrativa desse ideal. Trabalhar na “tensão” entre o universal e o particular é mais uma forma de valorizar as culturas sem desrespeitar os ideais comuns à humanidade. A condição para tal trabalho é ter sempre em mente o objetivo final:

De uma maneira geral, enquanto os conteudistas se apoiaram na razão pedagógica, pela qual a função formadora e transmissora de cultura da escola é enfatizada, os educadores populares valorizam a razão sociológica e antropológica na qual a ênfase é posta na diversidade cultural do universo da população escolarizada. Interessante observar que ambas se inscrevem na tendência da pedagogia crítica e em um projeto de sociedade progressista. Estas considerações apontam para a necessidade de se pensar a educação escolar no Brasil a partir da articulação das diferentes razões que estão em jogo. (GABRIEL, 2000: 43)

O Caderno Pedagógico do quarto bimestre do 9º ano (SME; RJ, 2012) encerra-se na página 47, com mais um texto da Equipe de Língua Portuguesa da SME sobre o fim da fase escolar que o aluno está vivendo:

Querido(a) aluno(a),
Chegamos ao final deste caderno.
Você também está concluindo sua jornada pelo ensino fundamental.
Durante toda a sua permanência na Rede Municipal de Educação, você pode (sic) se desenvolver, se apropriar cada vez mais da Língua Portuguesa, construir

sua competência como leitor e autor. Agora, vai seguir pela vida construindo outros saberes.

Isso é o mais importante: aprender sempre.

Foi uma alegria fazer parte da sua história!

Como não podia deixar de ser, deixamos para você o melhor presente: palavras, mais leitura.

Siga abrindo portas pela vida.

Um afetuoso abraço!

Equipe de Língua Portuguesa SME

(SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.47).

Novamente o material didático aproxima-se do aluno por meio de um texto que se dirige diretamente a ele. Esse é um cuidado afetivo realizado pela equipe da SME que deveria ser muito valorizado pelos professores e alunos que entram em contato com tal material. Dizer a alguém que “Foi uma alegria fazer parte da sua história!” contribui para o ideal de coletividade, temática do próprio Caderno. Ao mesmo tempo, o texto marca o encerramento do ensino fundamental e o começo de uma nova fase na vida do estudante. Neste ponto, independentemente das teorias multiculturais, eu, como pessoa, quero dar destaque para a possibilidade de se criar uma relação afetuosa entre aluno e material de estudo, algo que só tem a contribuir para o prazer de aprender e desenvolver-se.

3 ANÁLISE E COMPARAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SME

Em tempos de total exigência para que, efetivamente, a linguagem seja o real passaporte para a cidadania, nós, educadores, temos de ter claro que

- não existe sociedade ou indivíduo sem linguagem;
- **as relações sociais se constituem pela linguagem e são por ela constituídas.**

(SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010, grifos meus).

É por meio do trecho destacado acima que a SME/RJ começa a introduzir as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012). Nota-se que tal introdução se assemelha, em seu início, à estrutura de um manifesto, no qual não se deixa dúvidas sobre quais são os dois pressupostos necessários a fim de atingir o objetivo de fazer com que a linguagem seja o real passaporte para a cidadania. Aqui, destaca-se o segundo deles, que corrobora as ideias explicitadas por Hall (1992), quando este cunha suas *virada cultural e virada linguística*: “O significado surge, não das coisas em si – a ‘realidade’ –

mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.”(HALL, 1992: 10). Ao atrelar as relações sociais à linguagem, o documento acaba, portanto, atrelando também as relações de poder ao discurso. Tal opção, em detrimento de uma visão da linguagem como manifestação neutra, é congruente ao modo pós-estruturalista de interpretação da realidade: “O pós-estruturalismo (...) se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas.” (SILVA 1996: 138). Tais observações sobre congruências teóricas entre o texto grafado nas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) e autores do campo dos estudos culturais e do currículo que foram referência para esta pesquisa servem de indícios interpretativos para se inferir que essas orientações curriculares não se pressupõem neutras.

A linguagem, como prática que responde às necessidades de comunicação instituídas na interação social, assume a dimensão plural quer na forma de linguagem do aluno, quer nas formas utilizadas na escola ou nos meios de comunicação. Portanto, **a escola precisa abrir espaço para que diferentes linguagens, interações e discursos possam acontecer.**
(SME. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010, grifos meus).

É importante notar que o documento procura explicitar a importância da escola ser constituída de um espaço aberto e amistoso para que os alunos possam manifestar espontaneamente diferentes formas de comunicação por meio da linguagem e das relações discursivas, e, dessa forma, manifestar também as diferentes culturas que os constituem. As Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) acabam por

estabelecer uma relação direta entre o uso da língua e a construção e manifestação da cultura produzida pela humanidade, e o faz de forma indireta, como visto acima, sem o uso do termo “cultura” ou “culturas”, ou de forma direta:

A palavra constitui o homem e é pela palavra, por seu domínio, que o homem se inscreve no seu tempo, se constitui e constitui cultura. Nesse sentido, a escola tem um papel crucial na formação do cidadão, pois é lá o lugar de excelência para o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa.
(SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.)

Nota-se então o destaque do espaço escolar como lugar onde se constitui cultura por meio da palavra. Tal afirmativa aponta para uma aproximação entre as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) e a tradição crítica das teorias curriculares. Isso se deve ao fato de ser possível inferir, por meio do discurso empregado no documento, que não se pretende transmitir um conhecimento que corresponda à descrição concreta da realidade, nem ensinar uma linguagem prescritiva que se pretenda ideologicamente neutra e imparcial, além de mais produtiva na construção de sentidos. O termo cultura não está sendo utilizado no sentido de um conjunto estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos para as novas gerações sem que se problematize sua produção. O documento está claramente envolvendo a construção do currículo e a prática educacional a uma política cultural, ou seja, tanto o currículo quanto o trabalho em sala de aula são espaços de contestação e de produção ativa de culturas (MOREIRA e SILVA, 2009).

O trabalho com o ensino e o desenvolvimento da linguagem, mais especificamente com o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, não se pretende apolítico ou descontextualizado. Não há a visão de uma língua correta em detrimento de outras erradas. Pelo contrário, busca-se “(...) alternativas para além de uma visão prescritiva da língua

portuguesa, considerando o ensino da língua como um processo de interação entre sujeitos.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.)

As Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) trazem também uma informação, que pode ser considerado um dado histórico, de que em 1996 a Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro implementou uma proposta curricular chamada de “multieducação”, na qual estava contido um pressuposto básico para o ensino de português. Este era a premissa de que é por meio da linguagem que o homem se reconhece humano, compreende a realidade na qual está inserido e percebe seu papel como sujeito ativo e capaz de intervir na sociedade em que vive. Ao partir desse pressuposto, novos caminhos para o trabalho pedagógico foram cunhados, o que exigiu dos professores uma nova abordagem para o ensino da língua portuguesa, em detrimento do padrão prescritivo/normativo. A língua passa a ser concebida como discurso que se efetiva nas práticas sociais (SME; RJ, 2012).

A língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, **a perspectiva multidisciplinar**, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna. Portanto, nessa concepção, a língua é entendida não como algo pronto e acabado. Ao contrário, está em constante transformação e se realiza na interação verbal, no discurso.

(Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010, grifos meus).

Baseando-se na perspectiva multicultural de ensino, verifica-se uma necessidade de se trabalhar também os saberes produzidos fora do campo das disciplinas tradicionais, incorporando conhecimentos locais e uma hibridização de saberes. Nesse tipo de visão, a de um *currículo integrado* (CANEN, OLIVEIRA e ASSIS, 2009), os conteúdos não são mais a finalidade principal do currículo. Os conteúdos são utilizados para desenvolver

competências e saberes. No caso das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) a visão de trabalho de um currículo integrado se faz quando o documento potencializa a perspectiva multidisciplinar de interação contínua entre diferentes conteúdos de uma mesma disciplina.

Algumas formas de se trabalhar em uma perspectiva de *currículo integrado* seriam, segundo Carvalho (2002), a partir de Nogueira (2001): a *multidisciplinariedade* (integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina; por exemplo, um currículo em que, no conteúdo de Ciências, os temas água, ar e terra são apresentados de forma conectada)(...)
(CANEN; OLIVEIRA E ASSIS, 2009: 64, grifos dos autores)

No caso da multidisciplinaridade no ensino da Língua Portuguesa, o documento destaca que ela estaria presente “em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.). Ou seja, estaria na contínua relação entre o uso cotidiano da língua materna, que faz parte do conteúdo, e a comparação com o que é exigido pelo padrão culto da língua portuguesa, e em que medida tal padrão se aproxima ou se afasta de nossa realidade.

Outra perspectiva presente nas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) é a do ensino da língua materna estruturado em torno de textos, e não de frases e orações soltas, descontextualizadas. O documento afirma que será lendo e produzindo textos que o aluno poderá perceber a diversidade de práticas discursivas, que estão em constante atualização: “Assim, o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010). Esse posicionamento vai de encontro à prática comum à gramática prescritiva, na qual as análises morfosintáticas

geralmente ficam restritas a frases utilizadas em separado, descontextualizadas, de seu texto de origem.

O acesso à produção cultural da humanidade também é relativizado ao domínio das competências linguísticas. Segundo o documento, o domínio das modalidades discursivas seria o melhor meio de possibilitar as ferramentas para que o cidadão, aluno no caso, possa ter acesso aos bens culturais derivados da vivência humana e da interação dela com a natureza: “O desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

Ao falar especificamente da relação entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua portuguesa, o documento afirma serem entendidas na perspectiva de um “*continuum*” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010), ou seja, ao desenvolver bem a língua escrita, o aluno também aprimora a língua falada, e passa a transitar entre as duas com mais facilidade e eficiência, transmitindo mais claramente aquilo que intenciona transmitir. Cada situação de uso linguístico tem suas especificidades, mas um aluno que domina uma delas sempre terá mais facilidade em desenvolver a outra.

As Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) seguem sua afirmação de trabalho com textos, e não frases e orações soltas: “O texto é visto como unidade significativa no processo de ensino, entendendo que ele é produzido dentro de um determinado gênero, o qual é definido em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010). Ou seja, a questão dos gêneros textuais assume grande importância na análise textual, porque se o documento afirma que não se insere numa perspectiva prescritiva e nem de linguagem como manifestação neutra, faz-se necessária a

contextualização da produção de discursos, o que pode ser feito com base em tais estudos de gêneros. Se o gênero é cunhado com base nos objetivos e nas situações de interlocução nas quais se insere o autor do texto, ele (o gênero) não deixa também de ser uma manifestação cultural. Trabalhar com diferentes gêneros textuais (carta, bilhete, crônica, conto, fábula etc.) é também uma forma de trabalhar com diferentes culturas.

O texto do documento afirma também que é de grande relevância o conceito de “prática de leitura” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010), que parte da interação entre leitor e texto, não em um sentido de decodificação de significados por parte deste com aquele, mas em um processo de atribuição de sentidos condizentes com os conhecimentos prévios do aluno. Ou seja, a experiência pessoal do aluno, sua bagagem cultural, ajudá-lo-á na produção de sentido entre ele e o texto. Não se parte do princípio de que existe **uma** interpretação correta que precisa ser desvelada pelo aluno:

(...)destaca-se a necessidade de desenvolver em nossos alunos habilidades de leitura que retomam experiências, conhecimentos prévios, que lhes permitem fazer previsões sobre o texto, não atribuindo, ao mesmo, um único significado. Assim, procurar pistas, formular hipóteses, aceitar ou descartar conclusões, utilizar estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, textual e na sua vivência sociocultural, ou seja, em seu conhecimento de mundo, devem fazer parte da leitura.

(SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

A produção escrita por parte do aluno também não se baseia em regras prescritivas e na teoria em detrimento da prática. Pelo contrário, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* (SME; RJ, 2012), e em relação ao ato de escrever, a metodologia de ensino é a do uso concreto. Ou seja, só se aprende a escrever nas diferentes modalidades discursivas se o aluno praticar a própria escrita em diferentes gêneros textuais.

Esse argumento recorre novamente à necessidade de se trabalhar com diversos tipos de texto, tendo como ponto de partida a cultura individual do aluno e a coletiva da turma na qual se leciona: “Escrever se aprende com a prática da escrita em suas diferentes formas. Isso aponta, novamente, à necessidade de oferecer ao aluno diferentes tipos de textos, partindo das experiências sociais, que podem ser vividas individualmente ou em grupos.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

A concepção da Língua Portuguesa como unitária também cai por terra quando o documento afirma que não se pode realizar reflexões sobre a língua com base exclusivamente na gramática normativa, a qual só abre para duas visões em relação ao uso do português: ou se utiliza da maneira correta, ou da maneira errada. Tal mito de unidade da língua conseqüente do modo prescritivo de trabalho docente acaba por valorizar em excesso a norma culta, considerando-a como a única norma aceitável e desconsiderando todas as alternativas, todas as variantes. Por isso a ênfase das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) está em uma abordagem sociolinguística das diferentes modalidades discursivas.

Do ponto de vista sociolinguístico, as variantes linguísticas não são classificadas em boas ou ruins, certas ou erradas, melhores ou piores, pois constituem sistemas linguísticos eficazes dadas as especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso à variante linguística padrão. Entretanto, é fundamental, também, o respeito à existência das diferentes variantes como prática essencial para o exercício da cidadania.
(SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

Ainda em relação ao método de trabalho com a Língua Portuguesa especificado pelo documento, este afirma que, quando as orientações apresentadas são seguidas com eficácia,

o trabalho com a gramática deixa de ser constituído por “listas de exercícios” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010), como classificações sintáticas ou morfológicas. O fim ambicionado pela metodologia de ensino citada consiste em desenvolver a compreensão do aluno do: “(...) conceito do que seja um bom texto, de como é organizado e de como suas ideias são tecidas, permitindo a integração com o leitor.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

Por fim, as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) reafirmam os objetivos gerais dos pressupostos analisados, e demonstram a vontade de relacionar o processo de ensino/aprendizagem a uma atividade que além de tudo seja também prazerosa. Este é um ponto de extrema importância, pois a ideia de sofrer estudando para uma recompensa futura não é mais condizente com a realidade na qual se insere o aluno brasileiro, seja da rede pública ou particular. Acredito que o trabalho com a Língua Portuguesa, baseado nos pressupostos descritos pelo documento, possa realmente ser leve, eficiente e prazeroso: “É fundamental que proporcionemos aos alunos situações de comunicação efetivas para o aprendizado da língua, sem que haja uma mera escolarização das atividades linguísticas, mas um ensino produtivo, consequente, democrático e prazeroso.” (SME; *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010).

Em relação à presença dos pressupostos especificados pelo documento nos próprios Cadernos Pedagógicos (SME; RJ, 2012), não há qualquer contradição entre o projeto e a realização. Tais pressupostos são contemplados em todos os âmbitos exigidos, seja no tratamento dado pela língua, na variedade de gêneros textuais ou no trabalho com o texto em detrimento de frases e orações soltas, o material didático consegue dar conta de todas essas exigências.

A diversidade de gêneros textuais pôde ser contemplada em toda a pesquisa. Os Cadernos Pedagógicos reproduzem poesias, contos, cartas, bilhetes, crônicas, trechos de romances, artigos de jornal, entrevistas, letras de música, ilustrações, charges, tirinhas e propagandas, ou seja, uma vastíssima gama de textos verbais e não verbais. O multiculturalismo também esteve presente na escolha dos autores cujos textos foram reproduzidos, variando entre clássicos da literatura mundial e brasileira, assim como expoentes da contemporaneidade e autores relativamente desconhecidos, em todos os gêneros expressos acima. Dentre eles, podem ser citados: Ferreira Gullar, Fernando Pessoa, Luis Fernando Veríssimo, Manoel de Barros, Quino, Carlos Drummond de Andrade, Lya Luft, Chico Buarque, Raul Seixas, Paulo Leminski, Pitty, Laerte, Clarice Lispector, Arciboldo, Antônio Gonçalves da Silva, Raimundo Nonato Medrado do Nascimento, Moacyr Scliar, Julio Cortázar, Marina Colasanti, Fernando Sabino, Aloísio de Abreu, José Dadrino (Profeta Gentileza), Yandí Luzardo, Liliana e Michele Iacocca, Luís Vaz de Camões, Mário Sérgio Cortella, Cecília Meireles, Lewis Carroll, Silvana Salerno, Martha Medeiros, Joaquim Ferreira dos Santos, Ivan Ângelo, André Trigueiro e outros que não são especificados, pois algumas vezes é a fonte de onde foi retirado o texto que figura na bibliografia, como revista Veja, jornal O Globo, revista Galileu etc.

Ao analisar os exercícios propostos pelos Cadernos Pedagógicos (SME; RJ, 2012), foi possível notar também a congruência entre esses e os pressupostos cunhados pelas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012). Todos os exercícios estão vinculados a algum texto, que não só serve de base para a análise gramatical como também para a interpretação de significados, o maior foco do material didático. As classes gramaticais e as funções sintáticas não são apresentadas de forma

descontextualizada, muito pelo contrário, elas aparecem sempre relacionadas ao uso, tanto por parte do texto analisado, quanto pelas utilizações diárias do termo por parte dos alunos.

A teoria gramatical, assim como o exigido pelas Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012), também não é apresentada em sua modalidade prescritiva. Isso quer dizer que o material didático não recorre às etiquetas do “certo” ou “errado”, e sim procura contextualizar o padrão culto como mais produtivo em certas ocasiões, ou menos produtivo em outras.

Toda a comparação realizada entre os Cadernos Pedagógicos (SME; RJ, 2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (SME; RJ, 2012) serve para mostrar que o currículo formal está condizente com o currículo em ação, ou seja, o trabalho previsto pelo documento é efetivamente realizado no material didático. Contudo, é claro que a utilização desse material por parte dos professores em sala de aula irá gerar diferenças, que além de serem naturais, são produtivas e características de uma sociedade multicultural.

Durante todo o percurso desta pesquisa, procurou-se demonstrar que tipo de trabalho poderia ser realizado por parte de um professor orientado multiculturalmente ao entrar em contato com os Cadernos Pedagógicos (SME; RJ, 2012). Todavia, também houve um imenso esforço para demonstrar que os potenciais multiculturais destacados dependiam, no caso, do olhar multicultural do professor/pesquisador que iria interpretá-los. Ou seja, a leitura realizada por mim, exatamente como foi feita, só poderia ter sido criada por mim mesmo. Ainda assim, acredita-se que apenas o trabalho de interpretar tais materiais e o contato dessa interpretação com professores da rede pública, que se utilizam deles para lecionar, pode ser fomentador de outras interpretações baseadas nas teorias multiculturais, e que se isso ocorrer, este trabalho terá cumprido com seu objetivo de contribuir minimamente para o combate ao preconceito e para a valorização das diferenças.

4 CONCLUSÕES E APONTAMENTOS FUTUROS

Esta pesquisa partiu do desenvolvimento de diferentes discussões teóricas, a fim de garantir uma estrutura de análise interpretativa textual, relativa ao texto escrito. No campo dos estudos culturais, procurou-se a inserção em uma vertente multicultural, ao mesmo tempo em que foi proposto o trabalho na tensão entre universalismo e relativismo. O multiculturalismo esteve presente em toda a dissertação, seja na teoria, seja na análise de dados, e foi a lente sobre os olhos do pesquisador, que procurou interpretar os potenciais multiculturais em suas categorias folclórica, crítica e pós-colonial.

A questão da interação contínua entre universal e particular também foi extremamente presente, principalmente pelo fato de se reconhecer e valorizar as diferenças, mas nunca se esquecendo de que a escola também é responsável por trabalhar o padrão culto

da Língua Portuguesa, pois é, atualmente, a norma de maior prestígio social, e seu domínio possibilita a ascensão econômica e profissional. Ou seja, deve-se trabalhar com diferentes normas, valorizando-as e contextualizando seus usos, mas a norma padrão não pode ser deixada de lado, pois o seu desenvolvimento por parte do aluno possui também uma função social, principalmente em relação ao público financeiramente carente.

No campo dos estudos curriculares, optou-se por uma análise que atestasse a não neutralidade da formação de um currículo escolar, e se procurou valorizar todos os aspectos multiculturais presentes, entendendo que sua inserção é mais uma forma de combate à hegemonia cultural predominante.

Em relação à noção e ao tratamento do termo *linguagem* a base teórica escolhida foi a pós-estruturalista. Sendo assim, o conceito de representação neutra de uma realidade estática e objetiva cai por terra, e impera a ideia de linguagem como um sistema de classificação relativo às diferentes culturas. Ou seja, não há uma forma correta de representação da realidade, em detrimento de outras que estariam equivocadas. A realidade e a produção de significados são relativas à cultura na qual se inserem, e o predomínio de uma ou de outra não é natural, e sim resultado das relações de poder também presentes no discurso.

Procurou-se delinear uma base metodológica que formasse um híbrido de análise do discurso e análise do conteúdo, o qual serviria como estrutura do olhar multicultural do pesquisador. A pesquisa se utilizou de categorias fixas de análise dentro da teoria multicultural, no caso, as vertentes folclórica, crítica e pós-colonial, e buscou analisar a utilização concreta de termos como *diversidade*, *diferença* e *preconceito*. Ao mesmo tempo, a análise feita deve ser considerada de base qualitativa, já que foi um trabalho de resignificação de um material didático, no qual esteve presente, de forma consciente, a

ideologia do pesquisador. Esta por sua vez pretende-se fazer concreta no discurso, principalmente na análise de dados, desta pesquisa.

Fazendo um retorno aos objetivos traçados no início da pesquisa, primeiramente buscou-se a interpretação e a categorização dos potenciais multiculturais presentes nos Cadernos Pedagógicos. Tal objetivo foi contemplado e o resultado pode ser considerado satisfatório, na medida em que muitos foram os potenciais interpretados, o que permite a afirmação de que o material didático analisado leva em conta a existência de culturas diferentes e procura valorizá-las. Essa afirmação também pode ser feita em relação às orientações curriculares específicas de Língua Portuguesa, que definem o tratamento com a linguagem de uma forma aberta, não prescritiva, interacional e transformadora da sociedade. A categoria multicultural mais identificada foi a do multiculturalismo crítico. Refletindo sobre o motivo desse resultado, é possível afirmar que há uma preocupação com as culturas desprestigiadas socialmente, não só no aspecto folclórico, ou seja, o material não se preocupa em ressaltar apenas os ritos, datas comemorativas ou aspectos lúdicos das diferentes culturas. Na verdade, percebe-se uma intenção transformadora, até mesmo pela consciência de qual é o público alvo que receberá o material preparado. Contudo, o material, na maior parte das vezes, essencializa a identidade cultural de grupos considerados marginalizados (negros, homossexuais, mulheres etc.), talvez pelo fato de ser mais fácil identificar as raízes históricas de preconceitos e combater as relações de poder quando todos os membros de um grupo se identificam da mesma forma. As identidades híbridas, relativas à linha pós-colonial de análise multicultural, também se fazem presentes em todos os Cadernos Pedagógicos analisados, principalmente quando esses tratavam de formação de identidade, mas com menos intensidade do que as identidades essencializadas dos grupos citados. O resultado encontrado me pareceu congruente com as atuais manifestações sociais

que buscam subverter as relações de poder contemporâneas. Ainda nos manifestamos e nos identificamos como grupos mais essencializados, principalmente pelo fato de muitos direitos básicos ainda não serem respeitados, sendo que alguns desses direitos ainda não foram nem conquistados. Por isso não é de se estranhar uma maior presença do multiculturalismo crítico, sendo possível pensar que, talvez, nesse momento de luta mais coletiva, ele ainda seja o mais produtivo.

Outro objetivo atendido foi o da análise dos usos dos termos “diferença”, “diversidade” e “preconceito”. Os termos diferença e diversidade foram utilizados como sinônimos pelos Cadernos Pedagógicos, ou seja, não se partia do princípio de que há uma cultura ou uma linguagem padrão, e outras diversas desse padrão, e sim de que há várias culturas e linguagens diferentes. Ainda assim, foi identificado no Caderno Pedagógico do 4º bimestre, um texto que apontava para um padrão de comportamento das gerações, e perguntava se o aluno era um jovem “típico” de sua geração (SME; Cadernos Pedagógicos, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre de 2012, p.4). Todavia, sendo essa a exceção, pode-se afirmar que a ideologia presente no discurso dos Cadernos Pedagógicos e no uso de tais termos é uma ideologia que preza pela valorização das diferenças. O termo preconceito apareceu muito mais nas minhas análises dos potenciais multiculturais, principalmente nos potenciais multiculturais críticos, do que no corpo textual do material didático em si. De qualquer forma, mesmo aparecendo pouco, foi identificado, como dito anteriormente, a intenção de combatê-lo e de superá-lo.

Procurou-se também identificar se as questões investigadas pela pesquisa nos Cadernos Pedagógicos tinham respaldo nas orientações curriculares específicas de Língua Portuguesa do município do Rio de Janeiro. Felizmente, chegou-se a conclusão de que sim. As orientações mostram-se uma fonte de justificativa para a presença do multiculturalismo

na própria realização do material didático, principalmente pelo tratamento dado à linguagem. A linguagem é vinculada à interpretação de mundo e à manifestação pessoal de tal interpretação, de modo que as variantes linguísticas acabam sendo, por lógica, variantes culturais. As orientações curriculares valorizam a existência das variantes linguísticas e afirmam serem mais produtivas do que a variedade padrão culto em certas situações. Se isso é afirmado em relação à variedade de falares, o mesmo pode ser dito em relação à variedade de culturas.

Objetivou-se também um trabalho realizado na tensão entre o relativismo e o universalismo, o que igualmente foi cumprido, como explicado acima, quando foi dito que não só foi valorizada a relativização de alguns conteúdos programáticos, como análises morfológicas e sintáticas, como também foi valorizado o fato de tanto os Cadernos Pedagógicos quanto as orientações curriculares não terem se esquecido de que a escola é um espaço de trabalho com o padrão culto da Língua Portuguesa, às vezes pode até ser o único espaço no qual o aluno vai estar em contato direto com essa variedade, e que seu domínio possibilita ascensão financeira (melhores empregos e ofertas de trabalho), assim como abre portas para o ingresso nos ensino de terceiro grau, mesmo que o público alvo do material didático seja os alunos do ensino fundamental.

Por fim, a pesquisa teve por objetivo contribuir para as discussões acadêmicas nos campos do multiculturalismo, da linguagem, do currículo e do ensino de Língua Portuguesa. Tal objetivo só poderá ser verificado no futuro, mas há esperança de que seja atingido com êxito! Contudo, acredita-se que, pela raridade de trabalhos que mesclam a teoria multicultural à análise de um material didático específico para o ensino público municipal de Língua Portuguesa, esta pesquisa já tenha contribuído minimamente para a diversificação de produções acadêmicas nos campos citados.

A pesquisa se encerra fazendo projeções futuras, para as próximas pesquisas e para a próxima produção dos Cadernos Pedagógicos. Espera-se que, no futuro, os Cadernos Pedagógicos sejam ainda mais multiculturais, que continuem buscando com cada vez mais eficiência a valorização das diferentes culturas, e que continuem trabalhando com cada vez mais intensidade as diferentes formas de manifestações linguísticas/discursivas, a fim de ressaltar a variedade presente em nossa comunidade de falantes da Língua Portuguesa.

Encerrando, esta pesquisa não teve por objetivo encerrar o assunto pesquisado, muito menos contemplar todos os aspectos relevantes de um estudo nos campos do currículo, das culturas e da linguagem. Por isso, fica aqui a recomendação de que se produzam cada vez mais pesquisas inseridas nesses campos, e que tais pesquisas sejam fomentadoras do combate ao preconceito e às atuais relações de poder.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. V. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) “Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas”. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas*. In: CANDAU, V. M. (Org.) “Diferenças culturais e educação: construindo caminhos”. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANEN, A. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. “Caderno de pesquisa”, n.111, p.135 – 149. Dezembro 2000.

_____. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs.) “currículo: debates contemporâneos”.2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 8, p. 174-195.

_____; MOREIRA, A. F. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN, A. MOREIRA, A. F. (org.) “Ênfases e omissões no currículo”. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005, cap.1, p. 15-44.

_____; OLIVEIRA, A. M. A. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, n.21, p.61-74, Set/Out/Nov/Dez 2002

_____; OLIVEIRA, L. F; e ASSIS, M. D. P. *Currículo: uma questão de cidadania*. In “Educação Multicultural – Teoria e Prática para Professores e Gestões em Educação”. Rio de Janeiro, RJ: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso; aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 20ª ed. 2010.

GABRIEL, C.T. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”*. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) “Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas”. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa*. In: CANDAU, V. M. (Org.) “Reinventar a Escola”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In Revista Educação e Realidade: Cultura, mídia e educação. V 22, no. 3, jul-dez 1992.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11ªed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

MOREIRA, A. F. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, Nº 79. Agosto 2002.

_____; CÂMARA, M. J. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.). “Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas”. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; CANDAU, V. M. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: “Indagações sobre currículo”. Brasília, 2008

_____ e SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In; MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). “Currículo, Cultura e Sociedade”. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo, SP: Cortez, 11ª ed. 2009.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Trad. Juremir Machado. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*, 1997. São Paulo, SP: Ática, 3ª ed. 2004.

PÊCHEUX, M. *O mecanismo do (des)conhecimento ideológico*. In “Um mapa da ideologia”. Rio de Janeiro, RJ: Editora Contraponto Ltda, 1996.

RAMOS, H. *Por uma vida melhor*. Coleção viver e aprender. Editora Global. 2011.

ROCHA, D. e DEUSDARÁ, B. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. In Alea vol.7 no. 2, Rio de Janeiro, jul-dez 2005.

_____. *Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno*. In DELTA vol.22 no.1, São Paulo, 2006.

SANTOS, B. S. *Uma concepção multicultural de direitos humanos*. In Lua Nova, n. 39, 1997.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 5ª reimpressão, 2010.

SME - Secretaria Municipal de Educação; *Cadernos Pedagógicos*, 9º Ano Língua Portuguesa 1º bimestre, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Cadernos Pedagógicos*, 9º Ano Língua Portuguesa 4º bimestre, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

