



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DISCURSOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA EM
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Barbara Venturoso

**Brasília/DF
2017**

Barbara Venturoso

**DISCURSOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA EM
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Linguística** à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: **Professora Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva**

Brasília/DF
2017

Barbara Venturoso

**DISCURSOS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA EM
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva (Orientadora/Presidenta)

Professora Doutora Veruska Ribeiro Machado (Membro Externo)

Professora Doutora Viviane Melo Resende (Membro Interno)

Professor Doutor Viviane Cristina Vieira (Membro Suplente)

Dedico à minha mãe e a toda minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora Francisca Cordelia Oliveira da Silva pelos conselhos e pela paciência.

Agradeço à minha querida amiga Denise Silva Macedo pela ajuda e contínuo apoio.

RESUMO

Esta pesquisa, à luz dos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC), investiga os modos de representação da família brasileira nos materiais didáticos, especificamente, nos manuais de professor mais utilizados em escolas públicas de todo o Brasil (PNLD/2017). Para tal, analisa os modelos de família representados, além de refletir sobre a forma como esse suporte didático apresenta essas representações, levando a uma reflexão crítica acerca do assunto. Ao observar que as construções discursivas manifestadas nas obras didáticas conectam-se por meio da intertextualidade, compreende-se que as representações de família na Constituição Federal (1988) são as mesmas presentes nessas obras. Essa intertextualidade é estabelecida por meio daquilo que é explicitamente dito, mas também por aquilo que não foi dito. As ausências provocadas por não ditos são mais uma maneira de controle e manipulação, essas exclusões, somadas a intertextualidades entre vozes conservadoras, mais à perigosa e silenciosa pressuposição de um conceito de família que inibe reflexões críticas sobre o assunto, caracterizam-se como um efetivo processo dessa cristalização do conceito tradicional de núcleo familiar, um processo que vem ocorrendo dentro das escolas. Portanto, as coleções de livros didáticos analisadas sustentam estereótipos que são o resultado das constantes lutas pelo poder hegemônico e que servem de aparato de sustentação de redes de exploração. Se os materiais silenciarão diante da oportunidade de se aprofundar em problemáticas que podem ajudar a melhorar questões sociais, eles manterão o peso da ampliação da criticidade dos estudantes nas mãos dos professores. Em uma sociedade globalizada, para que a questão das representações e das ausências de reflexões críticas sejam superadas não será suficiente exigir que os instrumentos didáticos mudem se o professor e a escola não estiverem preparados para desenvolvê-los. Um trabalho de suporte e preparação do ambiente escolar se faz necessário para evitar o silenciamento diante de assuntos relacionados a problemáticas sociais que precisam ser sanadas, dessa forma, as oportunidades de desenvolvimento da capacidade crítica não serão perdidas.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Representação. Família. Identidade. Ideologia. Material didático.

ABSTRACT

This research, in the light of the studies of the Critical Discourse Analysis (CDA), investigates the ways in which the Brazilian family is represented in didactic books, specifically in teachers manuals, most used in public schools throughout Brazil (PNLD/2017). To do so, it analyzes the family models represented, as well as reflecting on the way in which of this didactic supports present these representations, leading to a critical reflection on the subject. When observing that the discursive constructions manifested in these books connect through intertextuality, it is understood that the representations of family in the Federal Constitution (1988) are the same present in these didactic materials. This intertextuality is established by what is explicitly said, but also by what has not been said. Absences provoked by non-sayings are another way of control and manipulation, these exclusions, added to intertextualities among conservative voices, plus the dangerous and silent presupposition of a family concept that inhibits critical reflections on the subject, are characterized as an effective process of this crystallization of the traditional concept of family nucleus, a process that has been occurring within schools all over the country. Therefore, the collections of textbooks analyzed support stereotypes that are the result of constant struggles for hegemonic power and that serve as an apparatus for sustaining exploitation networks. If didactic books will be silenced by the opportunity to delve into problems that can help improve social issues, they will keep the burden of increasing student criticality in the hands of teachers. In a globalized society, if the question of representations and absences of critical reflections is to be overcome, it will not be enough to require that the teaching tools change if the teachers and the schools are not prepared to develop them. A work of support and preparation of the school environment is necessary to avoid the silencing before subjects related to social problems that need to be solved, in this way, the opportunities of development of the critical capacity will not be lost.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Representation. Family. Identity. Ideology. Didactic books.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Distribuição das famílias por tipo no Brasil.....	17
INFOGRÁFICO 1 – Famílias chefiadas por mulheres – até 2009.....	20
TABELA 1 – Número de ocorrências.....	47
QUADRO 1 – Representação de atores sociais.....	51
QUADRO 2 – Modos de operação da ideologia.....	52
FIGURA 1.....	55
FIGURA 2.....	55
FIGURA 3.....	57
FIGURA 4.....	58
FIGURA 5.....	59
FIGURA 6.....	60
FIGURA 7.....	61
FIGURA 8.....	62
FIGURA 9.....	63
FIGURA 10.....	64
FIGURA 11.....	65
FIGURA 12.....	66
FIGURA 13.....	67
FIGURA 14.....	68
FIGURA 15.....	68
FIGURA 16.....	69
FIGURA 17.....	70
FIGURA 18.....	71
FIGURA 19.....	72
FIGURA 20.....	73
FIGURA 21.....	74
FIGURA 22.....	75
FIGURA 23.....	76
FIGURA 24.....	76
FIGURA 25.....	77
FIGURA 26.....	78
FIGURA 27.....	78
FIGURA 28.....	79
FIGURA 29.....	81
FIGURA 30.....	82
FIGURA 31.....	84
FIGURA 32.....	84
FIGURA 33.....	84
FIGURA 34.....	84
FIGURA 35.....	85
FIGURA 36.....	85
FIGURA 37.....	86
FIGURA 38.....	87
FIGURA 39.....	88
FIGURA 40.....	89
FIGURA 41.....	90
FIGURA 42.....	90

FIGURA 43.....	91
FIGURA 44.....	91
FIGURA 45.....	92
FIGURA 46.....	93
FIGURA 47.....	94
FIGURA 48.....	95
FIGURA 49.....	96
FIGURA 50.....	96
FIGURA 51.....	98
FIGURA 52.....	100
FOTOGRAFIA 1.....	116
FOTOGRAFIA 2.....	116
FOTOGRAFIA 3.....	117
FOTOGRAFIA 4.....	117
FOTOGRAFIA 5.....	117

SUMÁRIO

INÍCIO DA CAMINHADA	9
FAMÍLIA NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO.....	13
1.1 Uma breve historização do conceito de família.....	13
1.2 A família na educação brasileira e o PNLD	21
TEORIA EM MOVIMENTO.....	28
2.1 Sobre a Análise de Discurso Crítica	28
2.2 Representação e Identidade.....	32
2.3 Ideologia e Livro Didático	37
ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO MÉTODO	45
3.1 Método de Análise de dados	45
3.2 Análise qualitativa	47
FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS	53
4.1 Pensando as representações	54
4.2 Refletindo com as categorias	101
4.2.1 O diálogo entre textos	102
4.2.2 O não dito	103
4.2.3 (Des)operando com ideologias.....	108
4.3 Repensando as representações	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122

INÍCIO DA CAMINHADA

Ela [escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante, ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro. (ALTHUSSER, 1985, p. 79)¹

O presente trabalho se vincula ao Projeto de Pesquisa “Discursos, ideologias, identidades e representações: práticas discursivas e sociais de exclusão” em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília sob a responsabilidade da professora Doutora Francisca Cordeia Oliveira da Silva e ao grupo de pesquisa “Texto, discurso e representação”.

Assim, à luz dos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC), tem como objetivo geral investigar os modos de representação da família brasileira nos materiais didáticos, especificamente, nos manuais do professor, mais utilizados em escolas públicas de todo o país (PNLD/2017). Para tal, os objetivos específicos são: analisar os modelos de família representados e refletir sobre a forma como esse suporte didático apresenta essas representações, levando professores/as, pais e estudiosos da área da educação a uma reflexão crítica acerca do assunto.

O foco do estudo estará, então, voltado para a forma como o conceito de família é desenvolvido; para os eventuais silêncios diante das questões que envolvem as mudanças na estrutura familiar ao longo do tempo, assim como para o próprio conceito de família; e para os possíveis impactos dessa representação de família na construção da identidade social dos alunos. Para tal, analisarei as formas como as famílias são representadas nos materiais didáticos, dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando como representação de família todas as aparições de possíveis membros de um núcleo familiar. O recorte estará nos materiais mais distribuídos no país pelo governo brasileiro, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), devido ao seu largo alcance na sociedade brasileira.

Não discutir sobre as representações das famílias, principalmente no ambiente escolar, significa reforçar preconceitos, exclusões e discriminações. A importância social desses

¹ Este trabalho não perde de vista a crítica faircloughiana (1992/2001, p. 53-54) sobre a teoria de Althusser: “há uma visão unilateral da posição do sujeito como um efeito; é negligenciada a capacidade dos sujeitos de agirem como agentes e mesmo de transformarem eles próprios as bases da sujeição”. A ADC considera o sujeito ativo, transformador dos discursos sociais. Ela focaliza a variabilidade, a mudança e a luta.

debates acerca das temáticas familiares, que estão sendo estabelecidos nos últimos anos, é a de diluir a aparente naturalidade em torno da constituição tradicional da estrutura familiar, abrindo espaço para reflexão, discussão e compreensão de realidades sociais para além de sua própria vivência pessoal.

Analisar questões que envolvem a família foi uma escolha que se deu pela importância da relação entre família e escola na formação das crianças. Ambas formam o par que dá base a muitas construções ou manutenções ideológicas existentes em nossa sociedade. Segundo Althusser (1985), o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) que assumiu a posição dominante na reprodução das condições de produção capitalistas foi o escolar e o atual par Escola-Família veio para substituir as funções que o antigo par Igreja-Família exercia nas relações sociais. Entretanto, como formadora de agentes sociais, é importante que a escola forme estudantes críticos.

Dessa forma, este estudo se justifica por quatro motivos: 1) pela pouca bibliografia sobre o tema – representação da família no manual do professor dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental; 2) pela necessidade de preencher as lacunas acerca dessa temática, já que não há muitos estudos sobre o tema que possam ser utilizados diretamente nas escolas, como forma de empoderamento crítico de professores/as e de alunos/as, nem como forma de superação de práticas discursivas alienantes; 3) pelos constantes debates midiáticos, políticos (como o Escola Sem Partido) e religiosos na sociedade sobre o conceito de família; 4) pelo fato do texto da Constituição Federal (1988) não ter sido atualizado até os dias atuais, mesmo diante das vozes de minorias sociais, o que pode ser interpretado como um possível reflexo do avanço do pensamento conservador na sociedade brasileira.

Assim, por eu ser uma professora brasileira da Educação Básica, eu estou pessoalmente interessada em desenvolver reflexões em sala de aula que permitam aos meus alunos um novo olhar diante das diversidades de nossa sociedade. Ao construir argumentos que apontem como o conceito de família vem sendo culturalmente construído ao longo da história da humanidade, pretendo colaborar para a criação de um ambiente escolar reflexivo que permita aos estudantes o reconhecimento de sua própria realidade e a de seus colegas, além de estimular o respeito às diferenças que existem entre eles, não só no que tange a questões relacionadas às famílias, mas a qualquer outra característica de nossa múltipla cultura.

Para tal, na área da ADC, contarei com os valiosos estudos de Fairclough (1992/2001, 1995, 2003 e 2012), Chouliaraki e Fairclough (1999), Emília R. Pedro (1997), além de

Magalhães, Martins e Resende (2017), Resende e Ramalho (2006, 2011) e Vieira e Bento (2015). Acerca da teoria das representações sociais, tenho Moscovici (1995, 2015), juntamente com Guareschi e Jovchelovitch (1995), e Theo van Leeuwen (1997). Para discutir ideologia, usarei as ideias de Thompson (2002), Eagleton (1997) e Althusser (1985). Por fim, para falar sobre identidade, apresentarei Silva (2000), Hall (2011) e Giddens (2002).

Todos esses autores compõem a base teórica do presente trabalho. Considerando o caráter interdisciplinar da ADC, o conceito de família será explorado com base nos estudos de Engels (2012), de Roudinesco (2003) e das discussões que envolvem a Constituição Federal (1988). Nessa bibliografia e em revistas e jornais científicos especializados, estão os principais conceitos que norteiam todo o desenvolvimento desta pesquisa: discurso, identidade, representação social, ideologia, AIE e família. Guiada por Fairclough, um dos fundadores da ADC, minha preocupação não é de apenas mostrar como as famílias brasileiras estão sendo representadas pelos materiais disponibilizados pelo PNLD (2017), mas o que essa representação pode gerar ou como ela pode moldar e transformar práticas discursivas de nossa sociedade.

Complementando esse referencial teórico, irei me apoiar em Althusser (1985), mais especificamente, em sua teoria de Aparelhos Ideológicos de Estado. Nela compreendo que os AIE funcionam por meio da ideologia e secundariamente por meio da repressão. Por isso, a preocupação em voltar o nosso olhar para a escola e a família, que são as principais instituições que, a meu ver, asseguram a sujeição à ideologia dominante. Portanto, pretendo, com o apoio desses teóricos, estudar essa relação dialética entre o discurso e as práticas sociais e a forma como ela contribui para a produção e transformação dos sujeitos sociais.

Se pensarmos a educação como instrumento de construção de sujeitos críticos, precisamos ter uma constante preocupação em elevar a criticidade daqueles que a intermedeiam, assim, com base nas análises discursivas dos materiais selecionados, proponho refletir sobre as formas como discursos dominantes são representados em materiais didáticos utilizados nas escolas públicas de todo o país, para não perder de vista os objetivos da educação e para continuar no propósito de desenvolvimento de indivíduos críticos, capazes de remodelar e de reestruturar discursos presentes na sociedade.

É por isso, portanto, que à luz dos estudos da ADC, o objetivo desta pesquisa é analisar como as famílias brasileiras são representadas nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, nos manuais do professor mais utilizados em escolas públicas de todo o país (2017). Além dos possíveis efeitos ideológicos que essas formas de

representação podem gerar, buscando levar uma reflexão sobre o assunto, principalmente aos envolvidos na educação.

Para todas essas reflexões, a pesquisa aqui proposta será dividida em capítulos. O Capítulo *Família na história e na educação* tratará da contextualização do tema, com uma breve historicização do conceito de família. O Capítulo *Teoria em movimento* trará a fundamentação teórica. O Capítulo *Análise de discurso crítica como método* discutirá a metodologia. O Capítulo *As famílias nos livros didáticos* apresentará a análise dos dados e a discussão dos resultados. Finalmente, as Considerações Finais retomarão alguns pontos indispensáveis para a reflexão proposta, tendo-se o cuidado de utilizar os subsídios apresentados no decorrer deste trabalho.

FAMÍLIA NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO

Através dos séculos e dos milênios, a família foi mudando de feições, suas regras de constituição foram-se alterando, surgem novas modalidades de vida em sociedade que, acrescidas de uma série de outros fatores, desembocam na criação de outras necessidades para além do grupo familiar, dando origem a uma agricultura praticada de modo mais intenso, a uma nascente indústria, a um contato espontâneo ou forçado com outros povos, por meio da expansão do território e da guerra, e a um decorrente sistema de troca, de compra e venda, que viria a ser a atividade comercial. Todo esse novo sistema reestrutura igualmente a posse do território, passando a dividi-lo em partes, dando origem à propriedade privada com todos os benefícios e males que dela decorrem. (ENGELS, 2012, p. 9-10)

Definir o que é família não é uma tarefa fácil. Muito se discute sobre o conceito e várias áreas do conhecimento, tais como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e o direito, lançam seu olhar e apresentam possíveis definições. Porém, qualquer definição fixa de família, na atualidade, coloca-se num lugar de polêmica, afinal, a quem se reserva o direito de entrar na casa de um indivíduo e julgar se o que ele chama de família se constituiu como um conceito socialmente aceito? Para buscar compreender o contexto de formação e de naturalização do conceito, trarei uma breve historização do conceito de família, enfatizando como as famílias vêm sofrendo alterações ao longo tempo e de que forma essas transformações são refletidas na sociedade, em um percurso histórico que passa pelo seu surgimento ou consolidação oficial, por questões psicológicas e legislativas, finalizando-se em proposições que envolvem as famílias no contexto escolar.

1.1 Uma breve historização do conceito de família

Neste primeiro capítulo, escolho iniciar a apresentação por meio da perspectiva marxista, por duas razões: a primeira, por ser uma perspectiva que dialoga com a teoria da ADC de Fairclough; e, a segunda, por ser uma perspectiva que repensa as famílias em seu papel no interior do sistema capitalista, opondo-se, em grande parte, aos conservadorismos mais rígidos de nossa sociedade.

Assim, é pela perspectiva filosófica de Friedrich Engels que iniciaremos, especificamente em seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do estado*

(2012), no qual o autor liga a história da família à história do progresso dos meios de subsistência humana. Ele mostra como as famílias primitivas se organizavam em grupos de interesses comuns, vivendo em uma mesma propriedade mediante regras formadas pelos laços de parentesco. Como toda a produção era consumida pelos próprios membros da família, não havia produção excedente e, portanto, não havia necessidade de comércio. Mostra, também, que com o surgimento de uma prática agrícola mais intensa, seguida do desenvolvimento da indústria, essa família primitiva entra em declínio.

Para Engels (2012), o nascimento da família moderna se deu nesse momento de declínio da família primitiva. Arrastada pela reestruturação social que surgiu com o avanço do sistema comercial, a família foi mudando suas feições até chegar às estruturas familiares que conhecemos hoje. O filósofo ressalta que a remodelação da posse de território, que deu origem à propriedade privada, com todos os seus benefícios e males, foi um dos acontecimentos que mais marcaram a história da família.

A sociedade humana passou pelos mais variados formatos de família antes de chegar à família monogâmica. Segundo o filósofo (2012), em tempos antigos, o reconhecimento da filiação era apenas de linhagem materna, pois, devido aos relacionamentos poligâmicos, não havia como comprovar a paternidade dos filhos, diante disso, as sociedades humanas tinham como costume a valorização do feminino expresso nas mães e nas mulheres, que eram bastante respeitadas e formavam o tronco de linhagem sólido de uma estrutura familiar matriarcal.

Porém, como mostra Engels (2012), com o direito de posse garantido, nasce a necessidade de produção de herdeiros que pudessem receber a propriedade da família, agora privada. E, o homem, representando a força de trabalho bruta, viu-se preocupado em legitimar sua prole, garantindo-lhe a posse dos bens paternos. Assim, as características de civilizações humanas começaram a ser alteradas, embasando o domínio do homem sobre a mulher com o surgimento do casamento monogâmico. Sobre a família monogâmica, ele traz:

Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas em condições econômicas e, de modo específico, no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva que havia surgido espontaneamente. Os gregos proclamavam abertamente que os únicos objetivos da monogamia eram o domínio do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus e que estavam destinados a herdar suas riquezas. [...] A monogamia, portanto, não entra de modo algum na história como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de casamento. Pelo contrário, surge sob a forma de subjugação de um sexo pelo outro, como proclamação de um

conflito entre sexos, ignorado, até então, em toda a pré-história. [...] A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, inaugura, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um relativo retrocesso e no qual o bem-estar e o desenvolvimento de uns se realizam às custas da dor e da repressão de outros. Ela é a forma celular da sociedade civilizada, na qual já podemos estudar a natureza das oposições e das contradições que atingem seu pleno desenvolvimento nessa sociedade. (ENGELS, 2012, p. 66-67)

Dessa forma, desenvolve-se a família patriarcal, que se torna uma unidade econômica, de produção ou de consumo, da sociedade; ela naturaliza o homem como dominador, suporte inquestionável do sustento da família; e a mulher completamente voltada para a administração do lar, em uma espécie de escravidão doméstica que a afastava de outras atividades públicas, principalmente, da participação na produção social. Engels (2012) conclui, então, que essa situação agrava o domínio do homem sobre a mulher e aumenta a desigualdade social entre os sexos.

Além de desvalorizar o papel feminino na sociedade, o casamento monogâmico vem com o caráter indissolúvel, ou, ao menos, indissolúvel pela vontade da mulher; os homens poderiam abandonar suas mulheres e viver em uma vida de poligamia, mas as mulheres seriam severamente punidas se tentassem relembrar suas antigas práticas sexuais e, conseqüentemente, seriam repudiadas por aquele núcleo social. Para o filósofo (2012), a sacralização religiosa do matrimônio surgiu também reforçando o poderio masculino e a solidez de uma instituição que não poderia ser facilmente rompida.

Sem negar que a monogamia estava solidamente vinculada à supremacia do homem, Engels (2012) mostra que o casamento monogâmico foi o início de uma estrutura familiar que propiciou o nascimento do amor sexual moderno. Como os casamentos burgueses eram realizados por conveniência política e econômica, o amor conjugal toma força principalmente nas classes proletárias, mas, ainda assim, não é o suficiente para igualar o direito entre os sexos; para tal, seria necessário que todas as mulheres retornassem para o mercado de trabalho público.

Mais tarde, com a revolução industrial, apesar de não ter ocorrido uma democratização de papéis sociais entre homens e mulheres, a função de sustento, até então unicamente masculina, recai-se também nos ombros das mulheres trabalhadoras, o que, na visão do filósofo (2012), enfraquece o poderio masculino e faz surgir a possibilidade de divórcio concedido por ambas as partes, mas, só bastante tempo depois, as mulheres iriam conquistar os mesmos direitos jurídicos que os homens.

A partir da possibilidade do divórcio, inicia-se um processo de dessacralização do casamento, assim, a união entre os sexos, na modernidade, passa a ser mais embasada no amor conjugal e na criação de um lar calcado na felicidade familiar. Finalmente, Engels (2012) afirma que esse formato de instituição voltada para a felicidade foi tão bem aceito pela sociedade humana que os casamentos não baseados no amor romântico começaram a ser mal vistos pelos outros membros da comunidade social, mas essa formação conjugal ainda não supria a exigência de libertação das mulheres.

Acerca da concepção de família moderna, a psicóloga Elisabeth Roudinesco (2003, p. 20) afirma, em seu livro *A família em desordem*:

Na época moderna, a família ocidental deixou portanto de ser conceitualizada como o paradigma de um vigor divino ou do Estado. Retraída pelas debilidades de um sujeito em sofrimento, foi sendo cada vez mais dessacralizada, embora permaneça, paradoxalmente, a instituição humana mais sólida da sociedade.

Nesse contexto histórico, a autora (2003) nos chama a atenção para os filhos. Desde o início da família monogâmica, a criação dos filhos pertencia a uma esfera privada familiar; a mãe, em sua vida doméstica, cuidava da educação dos filhos. Com a sua saída para o mercado de trabalho formal, a educação dos filhos passa a ser uma questão pública e de responsabilidade do Estado, fazendo nascer a escola, muito parecida com os moldes que conhecemos na atualidade, como instituição social com finalidade primordial de ensinar às novas gerações a compor suas devidas classes sociais de nascimento, entre novos opressores e oprimidos.

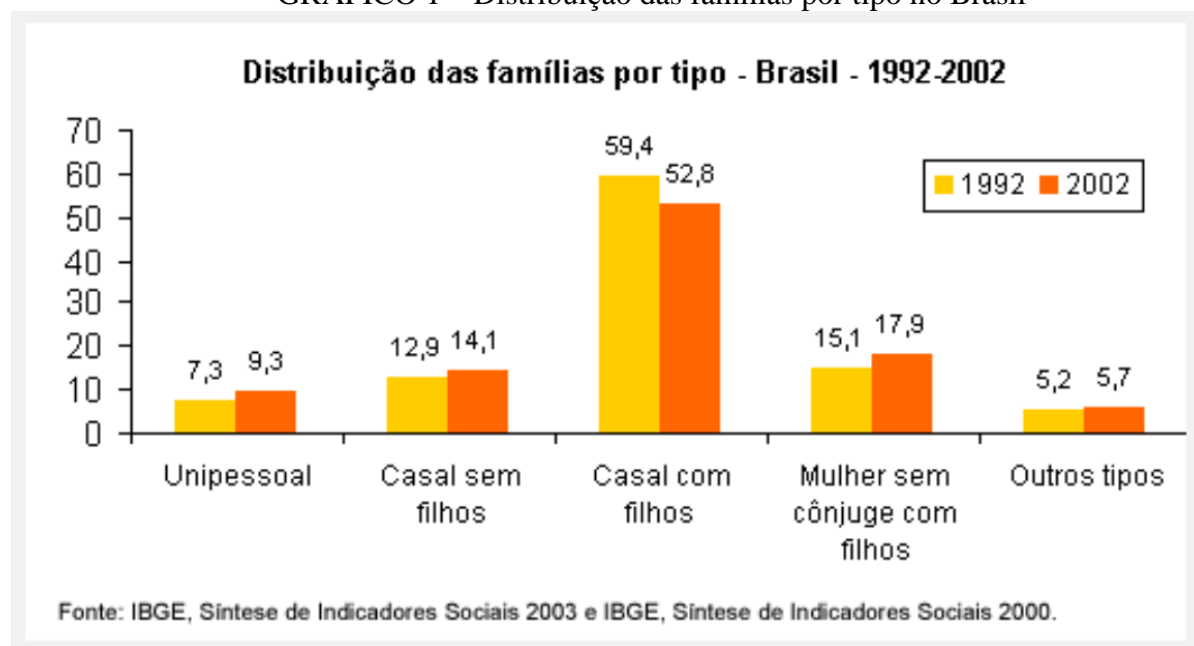
Assim, ainda sobre a família moderna e sua transição para pós-moderna, Roudinesco (2003, p. 19) traz:

A família dita ‘moderna’ torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. Fundada no amor romântico, ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnis por intermédio do casamento. Mas valoriza também a divisão do trabalho entre os esposos, fazendo ao mesmo tempo do filho um sujeito cuja educação sua nação é encarregada de assegurar. A atribuição da autoridade torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro. Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita ‘contemporânea’ – ou ‘pós-moderna’ –, que une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual.

Do ponto de vista do Direito, a família pós-moderna é aquela definida por união estável entre o homem e a mulher ou a comunidade constituída por qualquer dos pais e seus descendentes (Constituição de 1988, artigo 226). Já o Novo Código Civil (2003) incluiu a mãe solteira na definição de família e reconheceu o casamento na forma civil ou religiosa. No âmbito político, o ano de 2015 foi marcado por debates acerca do conceito de família que deveriam ser privilegiados no contexto social; muito foi discutido sobre o projeto de lei para a criação do Estatuto da Família (PL 6583/2013): alguns queriam manter a ideia imposta pela Constituição Federal de 1998, outros defendiam a ampliação do conceito jurídico de família.

Acerca da distribuição das famílias por tipo de estruturação, no Brasil, podemos perceber, pelos dados de uma das pesquisas mais recentemente publicadas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quanto a sociedade brasileira está dividida:

GRÁFICO 1 – Distribuição das famílias por tipo no Brasil



Fonte: IBGE, 2017²

O resultado do debate político foi a manutenção de um conceito de família baseado na união entre um homem e uma mulher, mesmo que essa proposta contradiga a liberação de união judicial entre pessoas do mesmo sexo, desde 2013. Ao manter limitada a composição familiar diante da lei, excluem-se milhares de brasileiros que não se encaixam nesse perfil social, deixando de protegê-los pela lei, além de continuar a sustentar o preconceito, já

² Disponível em: <<https://teen.ibge.gov.br/censo/274-teen/mao-na-roda/1770-a-familia-brasileira.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

existente na sociedade. Um Estatuto da Família, que efetivamente corresponda à realidade social, poderia ajudar a diluir muitos paradigmas ideológicos que geram desrespeito no Brasil.

Mesmo diante desse cenário, é possível ver surgir, na modernidade tardia, novos e variados tipos de estruturação familiar, como peças de uma jogo unidas de acordo com a vontade de seus participantes (MALVEIRA, 2017)³. Entre os diversos tipos de família, posso destacar:

- nuclear tradicional (um casal de homem e mulher com um ou dois filhos, sendo a relação matrimonial ou não);
- matrimonial (fruto de um casamento);
- informal (fruto de uma união estável);
- homoafetiva (fruto de uma relação entre homossexuais);
- adotiva (quando ocorre adoção de criança);
- anaparental (sem a presença dos pais, formada pelo laço afetivo com outro membro da formação familiar);
- monoparental (quando apenas um dos pais se responsabiliza pela criação dos filhos);
- mosaico ou pluriparental (o casal ou um dos dois têm filhos provenientes de um casamento ou relação anterior);
- extensa ou ampliada (tem parentes próximos com os quais o casal e/ou filhos convivem e mantém vínculo forte);
- poliafetiva (na qual três ou mais pessoas relacionam-se de maneira simultânea);
- paralela ou simultânea (concomitância de duas entidades familiares);
- unipessoal ou eudomonista (aquela que busca a felicidade individual).

Em contrapartida a essa suposta liberdade, ainda do ponto de vista do Direito, a advogada Maria Berenice Dias ilustra um pouco da condição legal das famílias na época atual e mostra o seu caráter conservador:

A lei corresponde sempre ao congelamento de uma realidade dada, de modo que a família juridicamente regulada nunca é multifacetada como a família natural. Esta preexiste ao Estado e está acima do direito. As modificações da

³ Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c0daa585594b41be>>. Acesso em: 20 set. 2017.

realidade acabam se refletindo na lei, cumprindo assim sua vocação conservadora. (DIAS, 2009, p. 27)

Após essa apresentação da construção e das modificações históricas que o conceito de família sofreu, não parece suficiente submeter a família a uma estrutura ideal fixa. O argumento aqui é o de que a família não é um conceito único e fixado num determinado tempo e espaço, ela é uma construção cultural e, portanto, deve acompanhar, como sempre acompanhou, as mudanças sociais. A realidade alterou-se, tornando necessário que o Estado a acompanhe, o debate está estabelecido. Enquanto o Estatuto da Família aguarda deliberação, a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de aprovar a união homoafetiva (2013) entra em conflito com o desatualizado conceito constitucional de família (1988).

Outro resultado dessa transformação histórica e social das famílias com o passar do tempo é a inversão dos papéis de liderança familiar. Antes majoritariamente chefiadas por homens, hoje, no Brasil, há pesquisas que comprovam o crescente aumento de famílias chefiadas por mulheres, além das famílias monoparentais, constituídas por mãe e filho(s). Apesar das últimas pesquisas não estarem muito atualizadas, mostrando dados até o ano de 2010, essa tendência no aumento das famílias chefiadas por mulheres se torna bastante perceptível, como pode ser visualizado pela pesquisa do IBGE e pelo infográfico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Em 2000, as mulheres comandavam 24,9% dos 44,8 milhões de domicílios particulares existentes no País. Em 2010, essa proporção cresceu para 38,7% dos 57,3 milhões de domicílios brasileiros, o que representam um aumento de 13,7 pontos percentuais, segundo as Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010, produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgadas nesta sexta-feira (31). (PORTAL BRASIL, 2014)⁴

⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/10/mais-mulheres-assumem-a-chefia-das-familias-revela-pesquisa-do-ibge>>. Acesso em: 20 set. 2017.

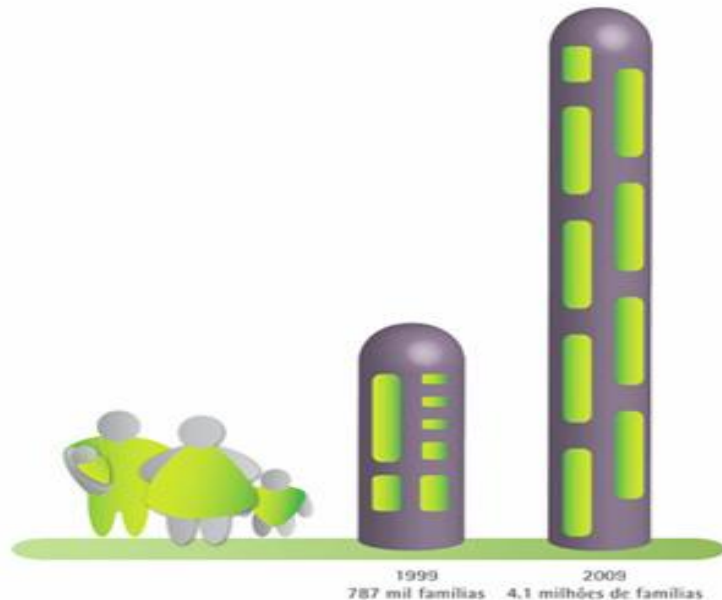
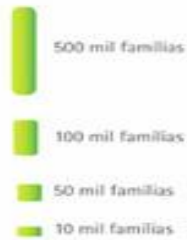
INFOGRÁFICO 1 – Famílias chefiadas por mulheres – até 2009

Chefia de família

Número de famílias formadas por casais com filhos e chefiadas por mulheres. Brasil, 1999 e 2009.

Legenda

Cada janelinha corresponde a:



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

Fonte: IPEA, 2017⁵

Sobre o futuro da família, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels (2012, p. 82) traz a perspectiva de seu parceiro de pesquisa, Morgan, que afirma:

Quando se aceitar o fato de que a família passou por quatro formas sucessivas e agora se encontra na quinta, surge logo a pergunta se essa forma pode ser permanente no futuro. A única resposta que pode ser dada é que a família terá de progredir na medida em que a sociedade progride que terá de mudar na medida em que a sociedade se modificar, exatamente como aconteceu no passado. A família é produto do sistema social e refletirá sua cultura. Como a família monogâmica se aperfeiçoou consideravelmente desde o começo da civilização e, de maneira realmente notável nos tempos modernos, é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que a igualdade entre os dois sexos seja atingida. Se, num futuro distante, a família monogâmica não mais atender às exigências sociais, é impossível prever a natureza da família que irá sucedê-la.

Portanto, conceber um conceito fixo de família, além de não corresponder à realidade plural, que pode ser percebida na sociedade brasileira hoje, seria um exercício de julgamento

⁵ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_chefia_familia.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

e de desrespeito à diversidade cultural. A importância social dos debates acerca das temáticas familiares que estão sendo estabelecidos nos últimos anos é a de diluir a aparente naturalidade em torno da constituição tradicional da estrutura familiar e a de construir argumentos que demonstrem como o conceito de família vem sendo culturalmente construído ao longo da história da humanidade.

Como eu disse anteriormente, não discutir sobre as representações das famílias significa reforçar preconceitos, exclusões e discriminações. É preciso respeitar a autonomia de cada indivíduo em sua história de vida familiar e, para tal, é importante compreender a diversidade antes de julgá-la, principalmente, no âmbito escolar, o que será discutido a seguir.

1.2 A família na educação brasileira e o PNL

O sistema educacional brasileiro, assim como o nosso sistema social, está submetido às várias noções do que é família. Diante desse cenário, proponho apresentar uma reflexão sobre como os materiais didáticos refletem essas atuais noções do conceito de família. É importante lembrar que entendo a escola como um sistema de manutenção ou de modificação da apropriação de discursos e dos poderes que eles carregam, por isso a necessidade de trazer este estudo para dentro das instituições escolares, pois é de lá que sairá grande quantidade de discursos que influenciarão o resultado das lutas de poder em torno de práticas discursivas.

Sobre a profundidade da influência que o Aparelho Ideológico de Estado escolar exerce na sociedade e sua ligação com a instituição familiar, Althusser (1985, p. 78), em sua obra *Aparelhos ideológicos de estado*, afirma:

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano de palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado n.º 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família.

Dessa forma, estabeleço efetivamente a ligação entre escola e família como instituições de reprodução de ideologias dominantes. A meu ver, ambas as instituições têm a sua parcela de responsabilidade na manutenção das ideologias hegemônicas de nossa sociedade, o que inclui a sustentação de sistemas econômicos, como o capitalismo. A escola

resultante dos efeitos da globalização também é percebida como mais um espaço de consumo, mesmo as escolas públicas, o que pode ser exemplificado pelo consumo de livros didáticos, que em si trazem variadas representações que podem reforçar as ideologias dominantes.

Para se responsabilizar pelos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) – a qual seleciona as obras didáticas – e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – que compra e distribui os materiais selecionados. Com mais de 80 anos de existência, ele é o mais antigo programa voltado à distribuição de materiais didáticos aos alunos da rede pública de todo o país. O PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio dessa distribuição de coleções de livros didáticos. Após a avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos que é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico.

É importante ressaltar que o livro didático, aqui, deve ser visto não só como um auxiliar ou suporte de sala de aula, mas como o resultado de um mercado editorial competitivo voltado para publicações de caráter didático. Por isso, compreendo que devemos levar em consideração que ele é um produto a serviço de interesses econômicos, e ideológicos, das grandes editoras, assim como os textos que o compõem devem, também, ser percebidos como resultados de interesses de mercado que visam promoção e lucro. Inserido nesse contexto de ideologias hegemônicas, a forma como as famílias vêm sendo representadas nesses materiais – que inundam a rede pública do país – e seus possíveis efeitos causais, são o que representa minha maior preocupação neste trabalho.

Assim, exemplificando ainda mais a força dessa união entre escola e família, visualizo a forma como o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que surge com a intenção de regular todo o sistema educacional do Brasil, ressalta a importância do respeito à vida familiar ao afirmar ter por objetivo a formação básica do aluno mediante “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (LDB). Portanto, trazendo essa família oito anos depois da implantação da Constituição Federal de 1988, o que leva à questão: Qual a estrutura familiar que a palavra “família” trazida no texto da LDB quer representar?

Como resposta a essa pergunta, aparentemente óbvia, em sua representação tradicional – pai, mãe e filho(s) – ou completamente generalizadora, na diversidade de formatos de família que existem em nossa sociedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um

dos mais importantes documentos criados pelo MEC para orientar a educação no Brasil, responde dizendo que é necessário compreender a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo (PCN, 2001). Isso leva a uma concepção de família que está em constante transformação, como um aspecto da mutável cultura humana, e destaca a relevância de se trabalhar a diversidade cultural, como temas transversais, nas salas de aula, em parágrafos como este:

O reconhecimento de como se processa essa organização em diferentes grupos étnicos, sociais e culturais tem de considerar referências diversas, que não se restringem ao parentesco. Compreender a importância das famílias em seus diferentes tipos de agregação, que abrangem não só a consangüinidade, mas critérios de natureza econômica, política e sociocultural, fornecerá elementos para o aluno compreender que existem laços ‘herdados’, por assim dizer, e vínculos que expressam as necessidades do seu grupo social, a liberdade de consciência e a liberdade de associação. (MEC, 2001, p. 149)

O PNLD também traz o seu posicionamento sobre como apresentar questões que envolvem a diversidade cultural brasileira em seu Edital de Convocação para análise de obras didáticas, discorrendo: “[...] Orienta-se ao trabalho pedagógico marcado pelo princípio da transversalidade e direcionado pela perspectiva multicultural do currículo.” (Edital de Convocação, PNLD, 2017, p. 40). Nesse mesmo edital, é exigida a promoção positiva da mulher, como caráter que, se não for cumprido, pode acarretar a eliminação do material; visando a construção de uma sociedade igualitária, não-sexista. Tal fato, apesar de se relacionar indiretamente com a estruturação familiar, não faz referência direta à forma de apresentar as questões que envolvem as famílias brasileiras, nesse aspecto específico, o texto silencia. Porém, a seguir, é possível ler um pouco mais sobre os critérios de avaliação das obras didáticas elencados no Edital de Convocação PNLD 2017:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, elas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;

3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (MEC, 2017, p. 40)

Outro documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), que apoia um trabalho efetivo com a diversidade cultural, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, em sua segunda versão, de 2016, foi construída por meio de debates e negociações com diferentes participantes da educação brasileira. Ela se compromete a “[...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários” (MEC, 2016, p. 11) e tem o foco na igualdade e na unidade nacional, trazendo a equidade como forma de resolução dos problemas de preconceito e desigualdades sociais, em trechos como:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (MEC, 2016, p. 11)

Assim, essa ausência de direcionamento específico oferecido pelo PNLD às editoras que participam das licitações de compra de materiais didáticos corrobora com o também pouco direcionamento apresentado na BNCC. Mas, contrapõe-se ao PCN, que, mais uma vez, fica com o peso da missão de destrinchar o trabalho com a diversidade cultural presente no território brasileiro. O PNLD exime-se, então, da responsabilidade de imprimir nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental uma concepção de família plural. Essa contradição pode ser percebida no seguinte parágrafo do PCN, que discorre sobre as pluralidades culturais:

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de ‘vir-a-ser’. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. (MEC, 2001, p. 123)

Quando o PNLD silencia diante das formas de representação das famílias nos materiais didáticos, atribui a responsabilidade ao currículo nacional, que, por sua vez, delega a responsabilidade para o professor, que, sem o suporte do livro didático, terá de trazer de suas próprias vivências pessoais uma forma de apresentar um conceito de família. Porém, por ser um assunto amplo e, ao mesmo tempo íntimo, causa polêmica, o que possivelmente gera constrangimento para a figura do professor que poderia optar por uma abordagem tradicional do assunto ou, simplesmente, nenhuma abordagem, reforçando o constrangedor silenciamento que já existe.

Para reforçar ainda mais esse constrangedor silenciamento, surge em 2004 o movimento Escola sem Partido (2017), que se propõe a combater a “doutrinação” em sala de aula. Em 2016, o movimento ganha força ao ter seu projeto de lei aprovado no estado de Alagoas; mesmo sem ter chegado a vigorar, devido a fortes protestos, o avanço desse programa vem assustando a comunidade escolar brasileira. Sobre a conduta dos professores e o conteúdo de materiais didáticos, o Programa Escola sem Partido traz:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017)⁶

Ao tentar defender uma ideia de ideologia neutra, o movimento exige que o trabalho de desenvolvimento crítico dos alunos seja realizado sem contradizer o que quer que seja passado pela própria família da criança, tornando quase impossível um trabalho que se remonte às diversidades culturais e sociais. Para explicar os mecanismos que gerem o movimento Escola sem Partido, o autor Gaudêncio Frigotto (2017, p. 29), em seu livro *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, afirma:

⁶ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Se o conhecimento científico tem como fim entender quais as determinações que produzem os fenômenos da natureza e os sociais, em sociedades cindidas em classes sociais com interesses conflitantes e antagônicos, as concepções de natureza e sociedade e de ser humano, os métodos de apreendê-las e os resultados que daí advêm não são neutros e, portanto, são políticos. Vale dizer, que afirmam ou se contrapõem aos interesses de determinada classe ou grupos sociais. O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.

É por meio de ações como essas que o Escola sem Partido busca sua consolidação, em uma tentativa de qualificar como crime aquilo que o movimento considera como doutrinação, colocando em vigor seu projeto de lei, que tem como principal proposta tornar obrigatória a presença de um cartaz chamado “Deveres do Professor” em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio do país. O que leva à reflexão sobre até que ponto a possibilidade de consolidação desse projeto de lei afeta - e/ou já está afetando – o trabalho com as diversidades culturais e sociais nas salas de aula de todo o país. Para tal, seguem os dizeres do cartaz em questão:

DEVERES DO PROFESSOR⁷:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

⁷ Disponível em: <<https://www.programaescolasepartido.org/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Diante dessas possibilidades, levanto mais questões, como: onde fica o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” citados na LDB? Quem se responsabiliza pelo respeito à individualidade humana? De quem é a responsabilidade de trabalhar de forma efetiva a compreensão das dimensões que regem as diversidades culturais? Quem se responsabiliza pelas identidades construídas a partir das representações (ou ausências delas) das famílias brasileiras?

Mesmo tendo em vista que a construção da identidade social deve ser percebida como um processo dialético – ao mesmo tempo em que os/as alunos/as são influenciados/as pelos discursos a que são submetidos, eles são capazes de remodelá-los e de reestruturá-los – alguém, que não somente o professor, precisa ter essas preocupações. É por isso, portanto, que à luz dos estudos da ADC, reafirmo a importância do objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como as famílias brasileiras são representadas nos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, nos manuais do professor, mais utilizados em escolas públicas de todo o país, distribuídos pelo PNLD 2017. Para tal, no próximo capítulo, construirei a apresentação de minha base teórica.

TEORIA EM MOVIMENTO

A partir da constatação de que mudanças no uso da linguagem estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos, a análise linguística torna-se um instrumento eficaz (dentre vários) para o estudo da mudança social. Entretanto, a falta de um método ancorado teoricamente para se analisar a linguagem como parte indissolúvel da prática social, limitava um trabalho mais profundo sobre a linguagem, no sentido de considerar seus aspectos socioculturais. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 19)

2.1 Sobre a Análise de Discurso Crítica

Hoje, em uma sociedade marcada por constantes mudanças culturais e sociais, em uma modernidade tardia de rápidas transformações, não é mais possível ignorar a ligação existente entre as mudanças linguísticas e as transformações sociais. Se antes a linguagem era vista apenas em si, agora se apresenta a necessidade de formulação de um método de análise capaz de enxergar a linguagem em todo o seu panorama social. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 20):

Os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas. Tais mudanças têm-se feito acompanhar por uma 'virada linguística' na teoria social, cujo resultado é um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais.

Ao repensar o papel da linguagem, surge a Análise de Discurso Crítica (ADC), como teoria em formulação, para mostrar a ligação dialética existente entre o discurso e o social. Dessa forma, as teorias sociais passam a reconhecer a linguagem como constituição social e a linguística passa a reconhecer o social, fazendo surgir uma nova abordagem teórica essencialmente interdisciplinar que, por reconhecer a importância dessa relação dialética, supre a lacuna entre a linguagem e os estudos de natureza social.

Para tanto, Fairclough (2001/1992) defende que as análises devem ser realizadas de forma textualmente orientada e a partir de categorias linguístico/discursivas, movimentando-se entre o linguístico e o social. A linguagem, aqui, não é representada apenas pelo seu uso, mas também pelos seus efeitos nas relações e nos processos sociais, pois o discurso é entendido como um elemento da prática social. Nesse sentido, compreender o discurso como

parte da prática social é conceber que o discurso é socialmente constitutivo e constituído socialmente.

Assim, por meio dessa relação dialética, a ADC percebe o sujeito como capaz de resistir e transformar as estruturas sociais, o sujeito não é assujeitado. A linguagem se organiza de forma que os sujeitos possam se identificar e agir nas práticas sociais, contribuindo para a constituição e reconstituição de estruturas sociais, resistindo ou reforçando ordens de discurso, em um constante relacionamento entre o social e o linguístico.

A proposta da ADC é, então, comprometida em oferecer suporte ao desvelamento desses processos sociais que envolvem relações de poder, através de um aparato científico de investigação capaz de trazer à luz os fenômenos que tanto causam impacto na modernidade tardia. Portanto, a ADC possui caráter emancipatório, capaz de desnaturalizar e desarticular crenças cristalizadas que servem de suporte a estruturas de dominação.

A modernidade tardia, marcada pelos impactos causados pelas consequências do novo capitalismo, por transformações sociais, culturais, políticas e econômicas em escala mundial, sofre abalos que afetam até a construção da identidade dos sujeitos sociais, que passam a aceitar as formulações sociais como naturais, ao invés de reconhecerem que as estruturas sociais são produzidas por eles e, portanto, passíveis de mudanças. Chouliaraki e Fairclough (1999) encontram nessa naturalização a denúncia que prova a necessidade de uma teoria crítica capaz de descortinar os aspectos negativos dessa nova ordem mundial e mostrar alternativas existentes, contribuindo para a tomada de consciência de que o resultado dessas mudanças é, pelo menos em parte, produto do engenho de estratégias particulares que servem a interesses determinados e que, portanto, pode ser modificado pela ação humana.

Para alcançar esse objetivo, nasce a ADC como teoria crítica de reflexão sobre o discurso, unindo o social e o linguístico por meio de pesquisas sociais críticas sobre os momentos discursivos de práticas sociais nessa fase da modernidade. Assim, percebe-se a linguagem como elemento constitutivo das práticas sociais e conectada dialeticamente com elementos da vida social, compreendendo a prática social como uma composição de momentos, que seriam representados pelo discurso (semiose), atividade material, relações sociais e fenômeno mental.

Esses momentos da prática social, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), se entrecruzam, mas sem se reduzirem uns aos outros, utilizando-se da internalização e da articulação. Cada momento da prática internaliza o outro sem se reduzir a ele. Os momentos são, então, articulados, combinando-se em relações mais ou menos estáveis, porém, em um

constante movimento rumo à transformação, recombina-se entre outros elementos quando necessário.

O constante movimento de transformação caracteriza a dialética existente entre os elementos que compõem um momento de uma prática particular, entre os momentos de uma prática social particular, entre as práticas sociais, entre as redes de práticas sociais, chegando até a representatividade do movimento dialético entre a própria linguagem e o social, que engloba todos os outros. Por exemplo, um momento é o resultado da articulação de recursos simbólicos/discursivos, como discursos, gêneros e estilos, articulados em uma relativa permanência e transformados por esse mesmo processo de articulação, em uma constante força criativa. A contínua articulação entre momentos da prática é o que garante a ordem do discurso, as relações de poder hegemônico, em uma permanência relativa de articulação de elementos sociais que pode sustentar ou transformar a ação social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Somente uma teoria crítica, reflexiva e transdisciplinar, como a de Chouliaraki e Fairclough (1999), para ser capaz de lidar com as complexas relações dialéticas que compõem a relação dialética entre a linguagem e o social. A ADC, com seu caráter emancipatório, busca trabalhar nas brechas que existem em todas as relações de dominação, para cumprir seu objetivo de desvelar crenças cristalizadas que servem de suporte a estruturas de redes de exploração, tão características da modernidade tardia.

Para adentrar mais no entendimento dessa teoria, pensando efetivamente no momento de analisar os dados selecionados, Fairclough (2001), em sua obra *Discurso e mudança social*, apresenta quatro itens organizadores de um quadro inicial de análise: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’. Para Fairclough (2001, p. 103) “esses itens podem ser imaginados em escala ascendente”, de forma resumida, o ‘vocabulário’ “trata principalmente das palavras individuais”, com diversas maneiras de ser investigado, a ‘gramática’ trata “das palavras combinadas em orações e frases”, a ‘coesão’ “trata da ligação entre orações e frases” e a ‘estrutura textual’ “trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos”, ou seja, de sua “arquitetura”.

Ao aprofundar ainda mais na ADC, é preciso refletir sobre as categorias propostas por Fairclough (2001/2003), todas de grande importância para uma análise. No caso específico desta pesquisa, chamo a atenção para três categorias: a interdiscursividade, a pressuposição e a modalidade. Acerca da relevância da intertextualidade para um trabalho à luz da ADC, Fairclough (2001), traz observações realizadas por Kristeva no trecho a seguir:

Kristeva observa que intertextualidade implica ‘a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história’ (1986a: 39). Por ‘a inserção da história em um texto’, ela quer dizer que o texto absorve e é construído de textos do passado (textos sendo os maiores artefatos que constituem a história). [...] A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens de discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134-135)

Assim, a intertextualidade ocorre quando há diálogo entre as vozes presentes nos textos, o que torna importante observar de que forma as construções discursivas conectam-se por meio dessa intertextualidade, que pode ser tanto manifesta quanto constitutiva. No caso específico deste estudo, importa a forma como textos historicamente construídos se relacionam ou afetam as atuais representações de família nos materiais didáticos. Sobre a diferença entre intertextualidade manifesta e intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, Fairclough (2001, p. 114) afirma:

Farei uma distinção entre ‘intertextualidade manifesta’, em que, no texto, se recorre explicitamente a outros textos específicos, e ‘interdiscursividade’ ou ‘intertextualidade constitutiva’. A interdiscursividade estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem de discurso que discuti, anteriormente, no item ‘Discurso’. Por um lado, temos a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos (intertextualidade manifesta); por outro lado, a constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discursivo (interdiscursividade).

Para colaborar com este intento, há mais uma categoria, a pressuposição. Ainda em *Discurso e mudança social*, Fairclough (2001, p. 155) afirma que “pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” e, nessa mesma obra, ele discute sobre como essas pressuposições são difíceis de serem detectadas e que, portanto, podem ser consideradas uma maneira bastante efetiva de se manipular as pessoas.

Tanto a pressuposição, quanto a intertextualidade, conectam textos pelos seus ditos e pelos seus não ditos. Em *Analysing discourse*, Fairclough (2003) amplia a discussão acerca dessas duas categorias, reafirmando a necessidade de estudá-las mais profundamente por elas se constituíram como formas significativas de manutenção das hegemonias de nossa sociedade, principalmente as pressuposições, que, pelo seu conteúdo implícito, são fortemente persuasivas, em uma tentativa constante de passarem despercebidas e de naturalizarem os

contextos em que estão inseridas. Sobre essas duas categorias, Resende e Ramalho ampliam ainda mais o campo de visão:

Assim como a intertextualidade, a pressuposição conecta um texto a outros textos. No entanto, ao contrário da primeira, a **pressuposição** não é explicitamente atribuída a vozes ou textos específicos, o que sugere alto grau de engajamento do/a locutor/a com o que enuncia. Fairclough (2001, p. 155) define pressuposições como ‘proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’’, que podem ser engatilhadas por diversos recursos linguísticos. Essas proposições são incluídas por Ducrot (1977, p. 32) na categoria de implícitos não-discursivos, ou seja, implícitos que decorrem necessariamente do sentido acionado por marcadores linguísticos, que podem ser sentenças clivadas, verbos factivos, artigos definidos, e outros. Como, de acordo com Fairclough (2003a, p. 47), ‘apontam para o consenso, a normalização e a aceitação, suprimindo diferenças de poder’, pressuposições constituem um aspecto relevante do potencial ideológico da intertextualidade. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 134, grifo das autoras)

Outra categoria de grande relevância é a modalidade, que tradicionalmente foi relacionada aos verbos modais, mas que se apresenta como diversos níveis diferentes de se comprometer com aquilo que é dito, concordando ou discordando com algum fato anterior ao momento da proposição. O quanto um locutor se compromete com aquilo que diz e o quanto isso denuncia de seus posicionamentos ideológicos é sempre um dado revelador para qualquer pesquisa social e, aqui, não será diferente.

Dessa forma, a ADC, como teoria crítica social, faz parte de um movimento científico interessado em analisar criticamente a reprodução discursiva de abuso de poder e, para cumprir essa tarefa de desvelar e desnaturalizar efeitos da modernidade tardia, precisa compor um arcabouço teórico interdisciplinar, que envolve, também, concepções de representação social, identidade e ideologia.

2.2 Representação e Identidade

Ao pensar em linguagem, é perceptível que ela não traz verdadeiramente a realidade em que estamos inseridos, mas ela a representa. Nessa perspectiva sobre o uso da linguagem para representação, é que Moscovici (1995, 2015), juntamente com Guareschi e Jovchelovitch (1995), revelam o conceito de Representação Social, como uma forma de manifestação mediada pela linguagem, que traduz ou reflete pensamentos e condutas de determinado grupo

social, tentando clarear, muitas vezes de maneira contraditória, realidades sociais. Em sua obra *Textos em Representações Sociais*, eles nos trazem:

Algumas *Representações Sociais* são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Mas essas mesmas ideias abrangentes possuem elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 109)

Dessa forma, ao representarmos, estamos tentando, de algum jeito, explicar a realidade que nos cerca, com todas as suas ideologias e ilusões, por isso, se não houver cuidado ao abordar as representações sociais de forma crítica, corremos o risco de incorrer em enganos, vendo apenas aquilo que está representado e não a realidade em si. Assim, é possível perceber que as representações sociais são utilizadas como uma maneira de demonstrar a realidade e, portanto, podem ser usadas como uma ferramenta de controle social, na tentativa de manutenção de poder das classes dominantes.

Moscovici (2015) discute as possíveis formas que as representações podem ser utilizadas como ferramenta de manutenção de ideologias dominantes. Ele traz duas grandes possibilidades, a ancoragem e a objetificação. A ancoragem é nomear ou classificar alguma coisa do universo social, é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). E a objetificação é a capacidade de materialização, de tornar concreta, uma abstração, unindo “a ideia de não familiaridade com a de realidade”, tornando-se “a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). Sobre essas duas formas de representação, Guareschi e Jovchelovitch sustentam que:

A objetificação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. De certa forma, eles podem ser enriquecidos se comparados aos processos de condensação e deslocamento que discutimos antes. Objetificar é também condensar significados diferentes – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutíveis – em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é

formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81, 82)

Theo van Leeuwen (1997) destrincha ainda mais a teoria de representação social, criando categorias de análise das representações de atores sociais. Na tentativa de nos mostrar as várias formas como um ator social pode ser representado, eles me fazem lembrar da intrincada rede simbólica utilizada na construção de representações nas seguintes palavras:

A rede de sistemas junta aquilo que os linguistas tendem a separar: envolve uma série de sistemas linguísticos distintos, tanto a nível lexico-gramatical como a nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas, etc., porque todos estes sistemas estão envolvidos na realização das representações dos actores sociais. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 216)

Acerca das categorias propostas por Theo van Leeuwen (1997), destacarei as seguintes:

- **Exclusão** – excluir os atores sociais ou suas atividades, ou ambos, sem deixar marcas de sua presença. Por meio de supressão ou colocação em segundo plano.
- **Distribuição de papéis** – os atores sociais podem ser ativados ou passivados, por meio de estruturas gramaticais de transitividade verbal.
- **Genericização e especificação** – generalizar ou especificar os atores sociais, por meio do uso de plural ou de um numerativo, por exemplo.
- **Assimilação** – qualificar os atores sociais, de forma a agregá-los, ou coletivizá-los.
- **Associação e dissociação** – a associação ocorre quando grupos de atores sociais não são classificados ao longo do texto e a dissociação ocorre quando eles passam a ser classificados ou definidos à medida que o texto prossegue.
- **Indeterminação e diferenciação** – a indeterminação acontece quando atores sociais são tratados como indivíduos e grupos de atores sociais não são especificados. A determinação, ou diferenciação, acontece quando as identidades dos atores sociais são, de alguma forma, especificadas.

- **Nomeação e categorização** – os atores sociais podem ser nomeados, ou seja, representados por meio de suas identidades pessoais, ou podem ser categorizados pelos seus interesses, funções e características individuais
- **Funcionalização e identificação** – a funcionalização ocorre quando um ator social é definido por uma função desempenhada por ele e a identificação ocorre quando um ator social é identificado por uma característica que o define de alguma forma relativamente permanente.
- **Personalização e impersonalização** – a personalização pode acontecer por meio do uso de pronomes pessoais e possessivos e a impersonalização pode acontecer por meio do uso de substantivos abstratos ou de substantivos que não fazem referência a características humanas.
- **Sobredeterminação** – “[...] a sobredeterminação ocorre quando os actores sociais são representados como estando a participar em mais de uma prática social em simultâneo.” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 211).

Portanto, é possível perceber que as representações são imagens construídas sobre o real, mas que também participam na composição do real, e que elas podem ser ou não utilizadas como ferramenta de controle social, dependendo das razões pelas quais foram construídas e para quais fins. Também pode ser constatado que as representações são constituídas pela realidade social, assim como ajudam a constituir essa mesma realidade, em um esforço dialético de construção de realidades sociais. Outra função das representações sociais é a criação e a sustentação de identidades, assim como as diferenças, inseridas em um determinado contexto social. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 91) coloca:

A representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir.

Na perspectiva de Silva (2000), Hall (2011) e Giddens (2002), a identidade, no contexto da modernidade tardia, passa a ser processual, relacional e instável, produto de uma indeterminação do espaço e do tempo, consequência de uma modernidade que desloca as relações sociais dos seus, até então, contextos usuais. A ADC se preocupa com essa mudança

na concepção de identidade, que sofre uma descentralização. Dessa maneira, as identidades são, atualmente, construídas dependendo dos eventos discursivos de que os sujeitos participam e de forma fragmentada como resultado da grande quantidade de contradições que as rodeiam e do elevado nível de reflexividade que sofrem. Nas palavras de Hall (2011, p. 13):

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Assim, segundo esses autores, percebo que as identidades são constituídas em parte em processos linguísticos que acontecem em dado contexto cultural, que dependem de situações e vivências sociais. Por meio das representações, é possível chegar a muitas construções identitárias que marcam a nossa sociedade e é por meio dessas mesmas identidades que cada indivíduo pode perceber as diferenças que o cercam, já que são construções interligadas, que se constroem e reconstroem em um contínuo processo relacional. Para demonstrar a relação entre identidade e diferença, Silva (2000, p. 82) afirma:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

A grande problemática da construção de identidades em materiais didáticos é a sua difusão repetitiva. Essa repetição de representações é perigosa, pois pode gerar a naturalização de identidades, que são, sem dúvida nenhuma, resultado de uma disputa de poder entre discursos socialmente hegemônicos, e que, portanto, representam as classes dominantes, excluindo todas as outras que não correspondam ao idealizado. Para situar melhor essas lutas pelo poder, Silva (2000, p. 81) discorre:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser

separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Nesta pesquisa, chamo a atenção para as representações das famílias brasileiras nos livros didáticos mais utilizados nas escolas públicas de todo o país e para a forma como essas representações constituem identidades possíveis e ideias no desenho familiar. Tenho a preocupação com que tipo de influência essa identidade pode gerar, principalmente, quando a representação de família não corresponder àquela que os alunos têm em casa. Se a identidade pressupõe a diferença e conseqüentemente a exclusão daqueles que não correspondem ao idealizado, certamente, muitos desses estudantes que não têm o ideal de família das classes dominantes em casa estarão entre os socialmente excluídos.

É de conhecimento geral que existem, hoje, na sociedade brasileira, uma imensa diversidade de estruturas familiares e que o considerado diferente é na realidade quase tão comum quanto uma família pai, mãe e filho(s), como retratado pela nossa constituição. Mas, mesmo assim, a estrutura tradicional de família parece resistir como o ideal das classes que detêm o discurso hegemônico.

Por fim, acredito que professores bem preparados para administrar questões que envolvem a diversidade de formatos familiares podem fazer a diferença no processo educativo ao reforçar positivamente aspectos identitários desses outros modelos de famílias. É importante para a educação analisar como as identidades vêm sendo representadas nos materiais didáticos, para que todos tenham a oportunidade de respeitar e de trabalhar com o multiculturalismo do Brasil, dando a possibilidade aos professores de fazer uso de um contradiscurso, de estarem a serviço do empoderamento de identidades minoritárias. O objetivo da pesquisa é de desnaturalizar e quebrar discursos hegemônicos que sustentam um poder opressor na sociedade brasileira, oferecendo a chance a todos os indivíduos de se tornarem, efetivamente, sujeitos agentes das forças sociais.

2.3 Ideologia e Livro Didático

Ao trabalhar com materiais didáticos, tenho de ter a preocupação com a forma como irei abordar com os alunos os diversos discursos ali presentes. Um livro didático não é um objeto neutro, ele é produto de um sistema capitalista, que visa lucro, que é fruto do resultado de lutas de poder entre ideologias dominantes. Assim, fica reforçada a importância de se

realizar uma leitura aprofundada e crítica de seus textos, já que professores e alunos irão inevitavelmente esbarrar com variadas representações ideológicas. Sobre esse valor negativo das ideologias e sua capacidade de distorcer e dissimular realidades, Eagleton (1997, p. 49) se posiciona:

Em seu sentido pejorativo, a ideologia é um conjunto de valores, significados e crenças que, por qualquer uma das razões seguintes, deve ser considerado criticamente ou negativamente. Verdadeiras ou falsas, essas crenças são sustentadas pela motivação (consciente ou inconsciente) de escorar uma forma de poder opressiva. Se a motivação for inconsciente, então isso envolverá um certo grau de auto-ilusão por parte daqueles que aderem às crenças. [...] a ideologia pode ser considerada objetável porque gera ideias que, por causa de sua motivação ou de sua função, ou de ambas, são na verdade falsas, no sentido de distorcer e dissimular a realidade social. Isso é objetável não apenas porque contribui para estear um poder dominante, mas porque viver em um permanente estado de ilusão é algo que contraria a dignidade de criaturas até certo ponto racionais.

Quando Eagleton traz a expressão “em seu sentido pejorativo”, ele relembra a própria história do conceito de ideologia, que nem sempre foi tida como negativa. Só depois de Napoleão Bonaparte ter declarado que “[...] todas as desgraças que afligem nossa França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica” (CHAUI, 2001, p. 27), é que as ideologias foram marcadas negativamente. Mais tarde, o marxismo segue com essa proposta de uma construção de ideologia que serve para inverter e dissimular situações da vida cotidiana e, influenciado por ele, chego às ideias de Althusser (1985, p. 87) que afirma:

Não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os ‘homens’ ‘se representam’ na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e portanto imaginária do mundo real. É nesta relação que está a ‘causa’ que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real. Ou melhor, deixando de lado a linguagem da causa, é preciso adiantar a tese de que é *a natureza imaginária desta relação* que sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia (se não a vivemos em sua verdade). (Grifo do autor)

O pensamento de Althusser (1985) sobre o caráter imaginário e ilusório de ideologias, somado à sua teoria de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e Aparelhos Repressores de Estado (ARE), serve para perpetuar os interesses do Estado, podendo agir pela força, no caso dos ARE, ou pela ideologia. No caso dos AIE, ajuda a perceber como as manipulações ideológicas a que todos os sujeitos estão submetidos, num determinado momento histórico, direciona-os a uma forma de alienação social, que tem por objetivo manter no poder a classe dominante, juntamente com todas as suas ideologias hegemônicas.

Os grandes AIE (igreja, família, escola, direito, política, força sindical, entre outros), segundo Althusser (1985), são os responsáveis por essa, muitas vezes silenciosa, manutenção das ideologias dominantes. Esses AIE têm enorme influência no comportamento das sociedades e, portanto, são a chave de perpetuação da classe dominante, em especial o AIE escola, que foi o eleito pela burguesia como o principal veículo de dominação social, pois é nessa instituição que as crianças de todas as classes sociais irão aprender sobre as ideologias hegemônicas.

Como já mencionado, para Althusser (1985), o AIE que assumiu a posição dominante na reprodução das condições de produção capitalistas foi o escolar e o atual par Escola-Família veio para substituir as funções que o antigo par Igreja-Família exercia nas relações sociais. Assim, analisar questões que envolvem a família foi uma escolha que se deu pela importância dessa relação entre família e escola na formação das crianças. Ambas formam o par que dá base a muitas construções ou manutenções ideológicas existentes em nossa sociedade. Entretanto, como formadora de agentes sociais, é importante ressaltar, novamente, que a escola precisa se preocupar em formar estudantes críticos.

Althusser (1985), assim como Eagleton (1997), também mostra que a eficiência ou o sucesso de uma ideologia depende bastante de sua capacidade de agir silenciosamente, de forma quase imperceptível, naturalizando-se ao ponto de ser irreconhecível; ou seja, tornando-se capaz de perpetuar os sujeitos em ilusões que tendem a ser sentidas como única opção de realidade. Sobre essa capacidade das ideologias em vigor, Eagleton (1997, p. 62) se posiciona:

Acredita-se, com frequência, que as ideologias bem-sucedidas são aquelas que tornam suas crenças naturais e auto-evidentes – fazendo-as identificar-se de tal modo com o ‘senso comum’ de uma sociedade que ninguém sequer imaginaria como poderiam chegar a ser diferentes. Esse processo, que Pierre Bourdieu chama de *doxa*, leva a ideologia a criar um ajuste tão perfeito quanto possível entre ela e a realidade social, fechando assim a brecha na qual a alavanca da crítica poderia ser introduzida. A realidade social é redefinida pela ideologia para tornar-se coextensiva a ela, de tal maneira que se obstrui a verdade de que foi a realidade, de fato, que engendrou a ideologia. [...] As ideologias existem porque há coisas sobre as quais, a todo custo, não se deve pensar, muito menos falar. Como então poderíamos chegar a *saber* da existência de tais pensamentos é, portanto, uma óbvia dificuldade lógica. Talvez simplesmente sintamos que há *algo* sobre o qual deveríamos estar pensando, mas não temos ideia do que seja.

Porém, é importante destacar que este trabalho não perde de vista a crítica faircloughiana (1992/2001, p. 53-54) sobre a teoria de Althusser: “há uma visão unilateral da posição do sujeito como um efeito; é negligenciada a capacidade dos sujeitos de agirem como

agentes e mesmo de transformarem eles próprios as bases da sujeição”. Apesar de Althusser perceber os sujeitos sociais como sujeitos assujeitados, abordo o assunto segundo a perspectiva da ADC de Fairclough (1992/2001, 1995, 1999, 2003 e 2012), considerando o sujeito como um ser ativo, transformador dos discursos sociais e focalizando a variabilidade, a mudança e a luta social.

Em busca de uma teoria que permita analisar os possíveis efeitos ideológicos e, ao mesmo tempo, sem deixar de considerar a capacidade de superação dos sujeitos oprimidos pelas forças dominantes, chego à teoria de Thompson (2002). O teórico propõe uma forma crítica de estudar ideologias, mantendo no termo o mesmo caráter negativo de Althusser, e cria um conceito de ideologia que é o resultado da construção de formas simbólicas, as quais trazem sentido para as ações humanas na sociedade. Thompson (2002, p. 79) afirma:

Por isso, proponho conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

Dessa forma, acredito que a visão de Thompson (2002) é a que melhor se adequa à análise aqui proposta, pois, para ele, as ideologias possuem essa carga negativa caracterizada por relações de dominação, capazes de incorporar sentidos que podem, por meio de mecanismos de construção simbólica, estabelecer e sustentar essas relações de poder. Assim, as ideologias moldam o consenso e os grupos de poder passam a gerenciar o conhecimento e a informação, disseminando valores e metas que servem aos seus próprios interesses, o que, se feito de forma efetiva, torna aparentemente desnecessária qualquer conspiração contra esse grupo de poder.

Thompson classificou cinco modos de se estabelecer e sustentar relações de poder: legitimação, dissimulação, unificação, reificação e fragmentação. Esses modos serão resumidos, a seguir, pelas palavras de Silva (2015, p. 269 - 270):

1 Legitimação – é o processo de tornar as relações legítimas e dignas de apoio. A legitimação pode ocorrer de três tipos de fundamentos:

- por fundamentos racionais que fazem apelo à legalidade das regras dadas;
- por fundamentos tradicionais que fazem apelo às tradições imemoriais;

- por fundamentos carismáticos que apelam ao caráter de uma autoridade.

A Legitimação se processa de três modos, que são:

1.1 Racionalização – é um processo de legitimação em que o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que justificará um conjunto de relações ou instituições sociais.

1.2 Universalização – forma de legitimação que se baseia em tentar tornar universais os interesses de alguns indivíduos.

1.3 Narrativização – processo de legitimação que usa histórias sobre o passado e retrata o presente para criar tradições eternas e aceitáveis, reforçando as relações de dominação.

2 Dissimulação – trata-se do fato de relações de dominação serem sustentadas e estabelecidas por serem ocultadas, negadas ou obscurecidas. A dissimulação pode ocorrer por meio de três estratégias:

2.1 Deslocamento – ‘um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa, é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa’ (THOMPSON, 1995, p. 83).

2.2 Eufemização – constitui um processo de atribuir conotação positiva a ações, instituições ou relações sociais.

2.3 Tropo – uso figurativo da linguagem ou das formas simbólicas para a dissimulação de relações sociais. Alguns tropos muito usados são:

2.3.1 Sinédoque – consiste na junção semântica da parte e do todo, ou seja, usar a parte para se referir ao todo ou vice-versa.

2.3.2 Metonímia – refere-se ao uso de um termo que ocupa o lugar de um atributo de uma coisa como se fosse a própria coisa. Essa relação pode despertar características positivas ou negativas da coisa em questão.

2.3.3 Metáfora – ‘implica a aplicação de um termo ou frase a um objeto ou ação ao qual ele, literalmente, não pode ser aplicado’ (THOMPSON, 1995, p. 85).

3 Unificação – consiste em unir os indivíduos por meio de uma forma simbólica, tornando-os parte de uma unidade da qual não necessariamente fazem parte, mas da qual passam a acreditar que participam.

3.1 Estandarização ou padronização – formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, o qual é proposto como aceitável e, por isso, deve ser partilhado por todos.

3.2 Simbolização da unidade – ‘envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo ou de uma pluralidade de grupos’ (THOMPSON, 1995, p. 86).

4 Fragmentação – seria o contrário da unificação, pois fragmenta os indivíduos que compunham grupos que poderiam ameaçar os grupos dominantes. Assim, ao segmentá-los, torna-se mais fácil dominá-los.

4.1 Diferenciação – consiste em enfatizar as diferenças e as divisões entre as pessoas e os grupos, desunindo-os e desmantelando as relações que poderiam ameaçar o poder dominante.

4.2 Expurgo do outro – envolve a construção de um inimigo que é retratado como inimigo coletivo e ao qual o grupo deve combater unido. Uma estratégia de união do grupo contra um mal ameaçador.

5 Reificação – consiste na retratação de uma situação transitória, histórica, como se a situação fosse permanente, natural e atemporal. Baseia-se em retirar do fato o seu caráter histórico, tornando-o permanente.

5.1 Naturalização – consiste em tornar natural ou inevitável uma criação social.

5.2 Eternização – fenômenos históricos e sociais são desprovidos de sua efemeridade e são apresentados como permanentes ou eternos.

As duas últimas estratégias de reificação são processos gramaticais e sintáticos:

5.3 Nominalização – ‘acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes’, dando assim um caráter de acontecimento ao que era uma ação (THOMPSON, 1995, p. 88).

5.4 Passivização – ocorre quando os verbos da voz ativa são colocados na voz passiva, apagando o sujeito que pratica a ação. Assim, os processos tornam-se coisas.

Nesta pesquisa, como dito anteriormente, as questões que envolvem ideologia podem ser visualizadas na forma como o conceito de família é desenvolvido; nos eventuais silêncios diante das questões que envolvem as mudanças na estrutura familiar ao longo do tempo, fruto das consequências da modernidade tardia, que é o atual contexto social. Por isso, a

preocupação está exatamente nos possíveis impactos dessa representação da família na construção da identidade social dos alunos e o que a representação desse conceito pode gerar ou como ela pode moldar e transformar práticas discursivas da sociedade brasileira. Sobre a preocupação da ADC acerca dos possíveis impactos que uma construção ideológica pode ter, Resende e Ramalho (2011, p. 75) trazem:

Sabemos que a ADC ocupa-se de *efeitos ideológicos* que sentidos de textos, como instâncias do discurso, possam ter sobre relações sociais, ações, interações, pessoas e mundo material. Suas preocupações direcionam-se a sentidos que possam atuar a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, seja contribuindo para modificar ou sustentar, assimetricamente, identidades, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, ou mesmo ‘para iniciar guerras, alterar relações industriais’, como exemplifica Fairclough (2003a, p. 8). À ADC também interessa o papel do discurso na mudança social, os modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. (Grifo das autoras)

Preocupada com esses possíveis efeitos ideológicos, a pesquisadora Maria de Lourdes Nosella escreveu, no ano de 1981, o livro *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. Nessa obra, a autora traz, por meio da visão teórica de Althusser, uma análise das representações de várias instituições e atores sociais, incluindo a família brasileira. Naquele momento histórico/social, Nosella percebeu que as famílias eram representadas sempre com uma fachada de felicidade, como construção de um ambiente seguro, de respeito mútuo, porém impregnado de obediência por parte dos filhos. Nas palavras dela:

Como se pode perceber, as crianças são os recipientes de toda a ideologia de uma classe dominante. Isto se faz por meio dos textos de leitura, onde a posição autoritária dos pais e a submissão dos filhos é considerada legítima. Os filhos, dessa forma, incorporarão para sempre o comportamento de obediência e conformismo diante da autoridade de qualquer de seus superiores. (NOSELLA, 1981, p. 55)

Apesar de Nosella incorporar em sua análise o caráter de sujeito assujeitado e sem saída de Althusser, contrário aos pressupostos da ADC, é possível perceber como essas representações já eram usadas como forma de controle social e manutenção de ideologias dominantes. Além de que, não há como ignorar o fato de que qualquer indivíduo imerso em construções ilusórias, que não correspondem à realidade experimentada no cotidiano, sofrerá, de alguma forma, ao se deparar com a quebra das expectativas que essas representações familiares de ideologias dominantes acarretam. Assim, Nosella (1981, p. 214) conclui:

A Família é apresentada, pelos textos de leitura, de forma extremamente estereotipada. A instituição familiar é uma realidade ilhada do mundo, isto é, sem nenhuma relação dialética com a realidade social, econômica e política em que está inserida. A Família nasce, cresce e morre em si mesma. É um lugar de paz, segurança e felicidade para os seus membros. Ela deve ser um lugar 'imunizado' de conflitos pessoais e, principalmente, de contradições sociais. Isto porque a Família é utilizada, pela ideologia dominante, com esta função, quando, na realidade, ela é a primeira vítima das contradições sociais. A Família dos textos de leitura é estática, completa, fechada, auto-suficiente, como um mundo existente à parte, em si e para si.

Então, para amenizar os possíveis impactos negativos dessas representações, acredito que o respeito é uma questão importante, por ele ser necessário para que as pessoas possam conviver em paz, para que conflitos sociais sejam resolvidos, só que, apesar dos materiais didáticos apresentarem a problemática do respeito às várias formas de diversidade social, dizem muito pouco sobre ele e sobre as próprias diversidades, nas quais a falta de respeito ocorre, o que a motiva e o que fazer para que o respeito seja conquistado. Se o livro didático não aprofunda realmente a discussão do assunto e nem ajuda a desenvolver a criticidade dos estudantes, ele tenta sempre mostrar uma neutralidade que não é real, perdendo a oportunidade de apresentar temas importantíssimos da sociedade de forma verdadeiramente crítica.

Enfim, em vez disso, o material didático pode acabar criando e sustentando estereótipos que são o resultado das constantes lutas pelo poder hegemônico e servindo de aparato de sustentação de redes de exploração. Se o material vai silenciar diante da oportunidade de se aprofundar em problemáticas que podem ajudar a melhorar questões sociais, ele deixa o peso da ampliação da criticidade dos estudantes nas mãos dos professores, que, por várias vezes, poderão não estar preparados para lidar com assuntos polêmicos em sala de aula e, por isso, acabariam perdendo, também, a oportunidade de criar um espaço de reflexão, podendo até carregar interpretações com a sua opinião pessoal, inibindo, por consequência, o posicionamento crítico do aluno.

Com o intuito de colaborar com a resolução dessas problemáticas, após a apresentação do arcabouço teórico, que fundamenta esta pesquisa, no próximo capítulo, trarei a composição do *corpus* e a metodologia para análise dos dados selecionados. Apoiando-me na ADC como método e em suas categorias de análise, juntamente com as categorias de análise de representação de atores sociais, propostas por Van Leeuwen (1997), e com os modos de operação da ideologia de Thompson (2002), construirei uma análise que busca respostas que possam ajudar a melhorar a qualidade das reflexões em salas de aula.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO MÉTODO

Em ADC, a análise linguística e a crítica social devem, necessariamente, estar interrelacionadas: a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a análise linguística. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 21)

3.1 Método de Análise de dados

À luz dos estudos da ADC, o objetivo desta pesquisa é investigar os modos de representação das famílias brasileiras nos materiais didáticos, especificamente, nos manuais do professor, mais utilizados em escolas públicas de todo o país (PNLD/2017). Para tal, analisarei os modelos de família representados, além de refletir sobre a forma como esse suporte didático apresenta essas representações.

O paradigma escolhido para a pesquisa é o qualitativo. Por ser uma pesquisa de caráter social, considero que a forma de interpretação oferecida pelo olhar da pesquisa qualitativa é a mais adequada para revelar as realidades presentes nos textos. Para compreender o movimento que vem transformando as maneiras de se pensar em estrutura familiar, hoje, é preciso tentar perceber a realidade da sociedade brasileira por intermédio das representações. Por isso, foi escolhido um método de pesquisa múltiplo, que se adequasse às necessidades do percurso, aos diferentes tipos, formatos e conteúdo dos textos selecionados.

Assim, o *corpus* da pesquisa é apresentado de forma a possibilitar a análise da representação das famílias em diversas disciplinas escolares. Por ser uma análise textualmente orientada, foram selecionados todos os momentos dos materiais didáticos que, a meu ver, representam uma maneira como as famílias são apresentadas aos alunos, mais especificamente, textos, imagens, exercícios e respostas sugeridas no manual do professor, presentes nos selecionados materiais didáticos distribuídos pelo PNLD 2017 do Ensino Fundamental, anos finais. Esse período consiste na segunda etapa da educação básica e eu analiso cinco coleções, em um total de vinte livros, que são utilizados até o final desse ciclo.

Considero como representação de família todas as aparições de possíveis membros de um núcleo familiar, como, por exemplo, uma imagem ou descrição de uma família tradicional (pai, mãe, filhos/as); uma imagem ou descrição de uma família monoparental (pai ou mãe, filhos/as); e uma imagem ou descrição de momentos relacionados a possíveis famílias e seus

integrantes. Também é importante novamente ressaltar que não foi necessário pensar em critérios de seleção de representação das famílias, já que, devido ao número reduzido de ocorrências, foi selecionado tudo que entendi como representação de família nestes vinte livros.

Importa ainda mencionar que todos os livros em análise venceram o *ranking* do PNLD 2017, como os livros mais distribuídos no território brasileiro, disparando no número de cópias distribuídas em um valor, muitas vezes, duas vezes maior que os segundos colocados. Exceto a coleção de Língua Portuguesa, que chamo a atenção por ter um número cinco vezes maior que o segundo colocado, compondo-se como um material de enorme impacto na sociedade brasileira. Para melhor visualização dos dados, segue a lista das coleções vencedoras do *ranking* PNLD 2017 e número de cópias distribuídas de cada uma:

- **Ciências** – *Projeto Teláris: ciências* (GEWANDSZNAJDER, Fernando) - 2.598.258 exemplares.
- **Geografia** – *Expedições geográficas* (ADAS, Melhem; ADAS, Sergio) - 3.381.582 exemplares.
- **Matemática** – *Praticando matemática* (ANDRINI, Álvaro; VASCONCELLOS, Maria José) - 2.808.812 exemplares.
- **História** – *História: sociedade & cidadania* (BOULOS, Alfredo Júnior) - 3.387.161 exemplares.
- **Língua Portuguesa** – *Português: linguagens* (CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar) - 5.792.929 exemplares.

Para localização das representações nas obras didáticas, segue a lista com a página de cada figura selecionada e o quadro que marca cada uma das ocorrências:

Figura 1 – página 14; figura 2 – página 238; figura 3 – página 245; figura 4 – página 50; figura 5 – página 57; figura 6 – página 62; figura 7 – página 63; figura 8 – página 173; figura 9 – página 263; figura 10 – página 147; figura 11 – página 148; figura 12 – página 102; figura 13 – página 102; figura 14 – página 16; figura 15 – página 18; figura 16 – página 23; figura 17 – página 169; figura 18 – página 170; figura 19 – página 196; figura 20 – página 199; figura 21 – página 113; figura 22 – página 197; figura 23 – página 88; figura 24 – página 88; figura 25 – página 109; figura 26 – página 125; figura 27 – página 64; figura 28 – página

119; figura 29 – página 311; figura 30 – página 119; figura 31 – página 146; figura 32 – página 147; figura 33 – página 147; figura 34 – página 147; figura 35 – página 148; figura 36 – página 148; figura 37 – página 198; figura 38 – página 198; figura 39 – página 157; figura 40 – página 29; figura 41 – página 121; figura 42 – página 122; figura 43 – página 187; figura 44 – página 188; figura 45 – página 189; figura 46 – página 70; figura 47 – página 71; figura 48 – página 130; figura 49 – página 131; figura 50 – página 131; figura 51 – página 161; figura 52 – página 228.

TABELA 1 – Número de ocorrências

Disciplina	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ciências	0 ocorrências	0 ocorrências	1 ocorrência (Figuras: 1; 2)	0 ocorrências
Geografia	1 ocorrência (Figura: 3)	5 ocorrências (Figuras: 4; 5; 6; 7; 8)	0 ocorrências	0 ocorrências
Matemática	1 ocorrência (Figura: 9)	1 ocorrência (Figuras: 10; 11)	1 ocorrência (Figura: 12)	1 ocorrência (Figura: 13)
História	5 ocorrências (Figuras: 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20)	2 ocorrências (Figuras: 21; 22)	3 ocorrências (Figuras: 23; 24; 25; 26)	3 ocorrências (Figuras: 27; 28; 29)
Língua Portuguesa	4 ocorrências (Figuras: 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38)	1 ocorrência (Figura: 39)	5 ocorrências (Figuras: 40; 41; 42; 43; 44; 45)	6 ocorrências (Figuras: 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52)

Fonte: próprio autor

3.2 Análise qualitativa

Denzin (2006), Bauer e Gaskell (2003) mostram a relevância de fazer pesquisa qualitativa, principalmente no contexto social, trazendo um histórico do desenvolvimento dessa forma de fazer pesquisa e construindo um paralelo comparativo com a pesquisa quantitativa. Esses autores refletem sobre como o paradigma positivista fortalece o olhar

quantitativo das pesquisas científicas e demonstram como esse olhar pode tornar o trabalho de observação dos variados momentos sociais bastante limitado. Denzin (2006, p. 17) descreve os sete momentos históricos que a teorização epistemológica passou:

O período tradicional é associado ao paradigma positivista, fundacionalista. Os momentos modernista ou da era dourada e dos gêneros (estilos) obscuros estão ligados ao aparecimento de argumentos pós-positivistas. Ao mesmo tempo, adotou-se uma variedade de novas perspectivas qualitativas, interpretativas, incluindo a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo. [...] O pesquisador passou a ser um *bricoleur*, aprendendo como extrair conteúdos de muitas disciplinas diferentes. A fase dos gêneros (estilos) obscuros foi responsável pela etapa seguinte, a crise da representação. Nesse ponto, os pesquisadores lutaram para encontrar maneiras de situarem a si mesmos e a seus sujeitos em textos reflexivos. Ocorreu um tipo de diáspora metodológica, um êxodo de duas vias. [...] Houve um obscurecimento da linha que divide o texto do contexto. No momento experimental pós-moderno, os pesquisadores deram continuidade a esse processo de afastamento dos critérios fundacionalistas e quase-fundacionalistas. Buscaram-se critérios de avaliação alternativos, critérios que se mostrassem evocativos, morais, críticos e enraizados em compreensões locais. (Grifo do autor)

Para eles, assim como para Flick (2004), a pesquisa qualitativa precisa superar diversos desafios, tais como as críticas voltadas ao relativismo de interpretações pessoais, ou o fato de não ser uma pesquisa amparada por números e estatísticas, o que faz com ela seja considerada um formato *soft* de fazer pesquisa científica. Porém, a sua importância social está justamente no fato desse olhar ser um conjunto de atividades interpretativas, que não privilegia uma prática metodológica em relação a outras, permitindo adaptar-se às situações específicas da pesquisa em curso e podendo dar relevância a questões nem sempre anteriormente observadas, como é o caso das vozes de minorias sociais. Sobre a relevância da prática interpretativista,

[...] o ponto principal é o significado das ações sociais. Uma ação social é significativa quando apresenta um ‘conteúdo intencional’ (SCHWANDT, 2006) ou quando se entende que seu significado pertence a um determinado sistema, como no exemplo comentado por Geertz (1978), em que um piscar de olhos pode ter vários significados, podendo ser um tique nervoso, um ensaio de mímica em frente a um espelho ou um atentado conspiratório. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 31)

Denzin (2006), Bauer e Gaskell (2003) e Flick (2004) concordam que a pesquisa qualitativa é construída por meio desse processo interpretativo que envolve várias áreas do conhecimento e múltiplos métodos, que vão se adequando às necessidades interpretativas ao

longo do caminho. Enquanto a abordagem quantitativa direciona-se à generalização de situações, a abordagem qualitativa quer aprofundar suas interpretações de um determinado objeto de análise.

Dessa forma, pelas razões apresentadas, acredito que o formato de pesquisa qualitativo é o mais adequado ao objetivo desta pesquisa, pois é por meio desse olhar investigativo que pode tornar-se possível estudar empiricamente a atual diversidade relacional em suas múltiplas esferas sociais. Assim, Denzin (2006, p. 22) defende que “[...] a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo de experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação e a cultura entrecruzam-se”.

3.3 Categorias analíticas

Após apresentar o método de análise escolhido, mostrarei as categorias analíticas que serão utilizadas. Analisarei os livros didáticos escolhidos partindo da ADC, que, por se preocupar com questões de dominação e de manipulação social, é a que melhor se adequa ao problema das representações das famílias brasileiras e à legitimação que elas buscam encontrar.

O primeiro passo para uma análise na perspectiva da ADC é encontrar um problema que geralmente envolve relações desiguais de poder, desequilíbrio de recursos materiais e simbólicos ou outras questões ligadas a ideologias hegemônicas. Depois, tendo em mente o papel do discurso na reprodução das relações sociais, é preciso identificar os possíveis obstáculos para a superação do problema e, mais à frente, pensar em formas de superá-los. Sobre o método desenvolvido pela ADC,

[...] situa-se na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos. Como salientamos nas seções anteriores, trata-se de um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ADC volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele. Portanto, analistas críticos ‘querem produzir e apresentar conhecimento crítico que capacite os seres humanos a emanciparem-se de formas de dominação mediante a autorreflexão’ (WODAK, 2009, p. 7). Não há como negar que o debate crítico a respeito do racismo e do sexismo, por exemplo, tem contribuído para uma consciência ética, não só na comunidade acadêmica. (MAGALHÃES, 2009; VAN DIJK, 2007). (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33)

Por entender a linguagem como fonte de construção da vida social (FAIRCLOUGH, 2001[1992]) e por compreender o signo linguístico como socialmente motivado, a análise no campo da ADC se dá em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social.

Com o objetivo de efetivamente aplicar a ADC, nesta pesquisa, seleciono três importantes categorias apresentadas por Fairclough (2001/2003): Interdiscursividade, Pressuposição e Modalidade. A intertextualidade, assim como a interdiscursividade, revela de que forma vozes de textos historicamente construídos se conectam e, juntamente com a pressuposição, revela quais efeitos o que é dito e o que não é dito podem ter em uma sociedade em constante transformação e luta pelo poder como a brasileira. A modalidade aparece fechando esse conjunto, ao revelar os graus de comprometimento de um locutor com suas proposições.

Para resumir, conceituarei essas categorias em tópicos, pelas palavras de Fairclough (2001):

- Intertextualidade: “[...] implica ‘a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história’ [...] o texto absorve e é construído de textos do passado.” (p. 134-135)
- Pressuposição: “são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’.” (p. 155)
- Modalidade: ao realizar uma proposição, o locutor escolhe o quão comprometido estará com sua colocação, já que “[...] estão disponíveis vários graus de comprometimento menos categóricos e menos determinados.” (p. 199)

Assim, uma análise desenvolvida pela ADC precisa ser crítica, reflexiva e emancipatória, precisa preocupar-se com questões relacionadas a estruturas rígidas que menosprezam vozes contra-hegemônicas, em uma tentativa de refletir sobre problemáticas sociais e em formas de superá-las. Seria, portanto, uma forma de investigar a realidade social sem esquecer de dar um retorno à sociedade.

Ao analisar criticamente questões que envolvem relações de poder, é preciso pensar nos papéis desempenhados por cada membro de uma sociedade e em suas representações. Para tal, Theo van Leeuwen (1997) apresenta categorias que ajudam a perceber os modos que os atores sociais podem ser representados em variados tipos de textos. O quadro a seguir resume e situa essas categorias, já apresentadas no capítulo anterior.

QUADRO 1 – Representação de atores sociais

EXCLUSÃO	SUPRESSÃO				
	COLOCAÇÃO EM SEGUNDO PLANO				
INCLUSÃO	ATIVACÃO				
	PASSIVAÇÃO	SUJEIÇÃO	ASSOCIAÇÃO		
			DISSOCIAÇÃO		
		BENEFICIAÇÃO	DIFERENCIAÇÃO		
			INDIFERENCIAÇÃO		
	PARTICIPAÇÃO				
	CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO				
	POSSESSIVIZAÇÃO				
	PERSONALIZAÇÃO	DETERMINAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	FUNCIONALIZAÇÃO	
				IDENTIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
					IDENTIFICAÇÃO RELACIONAL
					IDENT. FÍSICA
			AVALIAÇÃO		
			NOMEAÇÃO	FORMALIZAÇÃO	
				SEMIFORMALIZAÇÃO	
				INFORMALIZAÇÃO	
			DETERMINAÇÃO ÚNICA		
			SOBREDETERMINAÇÃO	INVERSÃO	ANACRONISMO
					DESVIO
				SIMBOLIZAÇÃO	
CONOTAÇÃO					
DESTILAÇÃO					
INDETERMINAÇÃO					
GENERALIZAÇÃO					
ESPECIFICAÇÃO	INDIVIDUALIZAÇÃO				
	ASSIMILAÇÃO	COLETIVIZAÇÃO			
AGREGAÇÃO					
IMPERSONALIZAÇÃO	ABSTRAÇÃO				
	OBJETIVAÇÃO				

Fonte: RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 74

Dessa forma, para analisar as representações dos atores sociais, é necessário perceber como essas representações se relacionam com as manifestações ideológicas da sociedade brasileira, a maneira pela qual as famílias são representadas nos materiais didáticos está relacionada com as construções das ideologias dominantes. Para analisar as presenças ideológicas nos textos, proponho uma análise baseada nas categorias de Thompson (2002),

apresentadas em sua obra *Ideologia e Cultura Moderna*. O quadro, a seguir, traz um resumo dessas categorias.

QUADRO 2 – Modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2002)

Modos de operação	Subcategorias dos modos de operação
1 – Legitimação – procura tornar as relações de dominação legítimas e dignas de apoio	1.1 – Racionalização – processo que constrói com uma cadeia de raciocínio que justificará relações ou instituições sociais
	1.2 – Universalização – forma que tenta tornar universais os interesses de alguns indivíduos
	1.3 – Narrativização – processo que usa histórias sobre o passado para retratar o presente e criar tradições aceitáveis, reforçando a dominação
2 – Dissimulação – processo em que as relações de dominação são sustentadas e estabelecidas pelo fato de serem negadas, ocultadas ou obscurecidas	2.1 – Deslocamento – ocorre quando um termo usado como referência a outro, atribuindo ao segundo as conotações positivas e negativas do primeiro
	2.2 – Eufemização – atribuição de conotação positiva a ações, a instituições ou a relações sociais
	2.3 – Trope – uso figurativo da linguagem ou de formas simbólicas para dissimular as relações sociais. Os tropos mais usados são: Sinédoque, Metonímia, Metáfora
3 – Unificação – une os indivíduos por meio de uma forma simbólica, tornando-os parte de uma unidade da qual não necessariamente fazem parte, mas da qual passam a acreditar que participam	3.1 – Estandarização ou padronização – formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, o qual é proposto como aceitável e, por isso, deve ser partilhado por todos
	3.2 – Simbolização da unidade – “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo ou de uma pluralidade de grupos” (THOMPSON, 1995, p. 86)
4 – Fragmentação – consiste em fragmentar os indivíduos que compõem um grupo que poderia ameaçar o poder dominante, pois, ao segmentá-los fica mais fácil dominá-los	4.1 – Diferenciação – consiste em enfatizar as diferenças e as divisões entre as pessoas e grupos, desunindo-os e desmantelando as relações que poderiam ameaçar o poder dominante
	4.2 – Expurgo do outro – constrói um inimigo que é retratado como coletivo, um mal ameaçador, ao qual o grupo deve combater unido
5 – Reificação – consiste na retratação de uma situação transitória, histórica, como se fosse permanente, natural e atemporal. A Reificação tira do fato seu caráter histórico e transforma-o em fato permanente	5.1 – Naturalização – consiste em tornar natural ou inevitável algo que é criação social
	5.2 – Eternização – consiste em suprimir e efemeridade de fenômenos históricos e sociais, tornando-os eternos e permanentes
	5.3 – Nominalização – “acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes”, dando assim um caráter de acontecimento ao que era uma ação (THOMPSON, 1995, p. 86)
	5.4 – Passivização – uso de verbos da voz passiva, apagando o sujeito que pratica a ação. Assim, os processos tornam-se coisas

Fonte: SILVA, 2015, p. 295-296

Portanto, trabalharei com as categorias apresentadas por acreditar que elas me levarão a identificar como as formas que as famílias brasileiras são representadas em materiais didáticos se relacionam com as ideologias dominantes da sociedade brasileira, de que forma essa identidade familiar vem sendo construída e quais caminhos essa análise pode me apontar em relação à superação de discursos que sustentam rígidas estruturas sociais, como será visto no capítulo seguinte.

FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Acredita-se, porém, que as contradições, quando escamoteadas num plano imaginário, pressionam num plano objetivo. Como a História se desenvolve dialeticamente, serão estas mesmas contradições a garantia de esperança para a classe dominada. Assim como serão a esperança para que todas as crianças se encontrem objetivamente com a realidade, embora triste, e não somente com mentiras, por mais belas que sejam. (NOSELLA, 1981, p. 217-218)

Após a apresentação dos embasamentos teóricos e metodológicos que sustentarão a análise, retorno a alguns pontos centrais acerca do que será tratado a seguir.

Por ter escolhido trabalhar com materiais didáticos, é importante sempre lembrar que um livro didático não é um objeto neutro, que ele é produto de um sistema social que visa o lucro, que é fruto de lutas de poder entre ideologias. Ao constatar que a ideologia tem o poder de moldar consensos e grupos de poder que gerenciam o acesso à informação e ao conhecimento, escolho utilizar as ideias de Thompson (2002), já que, para ele, as ideologias possuem uma carga negativa caracterizada por relações de dominação, como anteriormente ressaltado por Althusser (1985), capazes de incorporar sentidos que podem, por meio de mecanismos de construção simbólica, estabelecer e sustentar essas relações de poder.

Como mecanismo de construções simbólicas, existe a linguagem, que, para a ADC de Fairclough (2001), não é representada apenas pelo seu uso, mas também pelos seus efeitos nas relações e nos processos sociais, assim, o discurso é entendido como um elemento da prática social. Portanto, a análise, aqui empreendida, será realizada de forma textualmente orientada e a partir de categorias linguístico/discursivas, movimentando-se entre o linguístico e o social, como defende Fairclough.

Seguindo essa perspectiva sobre o uso da linguagem, Moscovici (1995, 2015), juntamente com Guareschi e Jovchelovitch (1995) e, mais adiante, Theo van Leeuwen (1997) mostram como essa linguagem pode ser utilizada como meio de criação e sustentação de representações sociais, traduzindo ou refletindo pensamentos e condutas de determinados grupos sociais. Essas representações são imagens construídas sobre o real, e podem ser ou não utilizadas como ferramenta de controle social, dependendo das razões pelas quais foram construídas e para quais fins. Uma outra função delas seria a criação e a sustentação de identidades inseridas em determinado contexto da sociedade.

Dessa forma, importa lembrar que uma análise desenvolvida na perspectiva da ADC é uma forma de investigar a realidade social sem esquecer de dar um retorno à sociedade. Ela precisa ser crítica, reflexiva e emancipatória, precisa preocupar-se com questões relacionadas a estruturas rígidas que menosprezam vozes contra hegemônicas, em uma constante tentativa de refletir sobre problemáticas sociais e em como superá-las. Então, chego à análise.

4.1 Pensando as representações

Como forma de organização da análise dos dados, primeiramente, separarei a apresentação das representações de famílias, dos materiais classificados como os primeiros no *ranking* (PNLD-2017) de distribuição no Brasil, por área do conhecimento, seguindo, de forma crescente, pela sequência de ocorrências nos livros didáticos de Ciências, Geografia, Matemática, História e Língua Portuguesa. Após a apresentação, analisarei os dados.

Ciências

Não há ocorrências de representação de família nos livros de Ciência do 6º, 7º e 9º anos, há apenas uma ocorrência de representação de família, ou uma quase representação, no material do 8º ano. Ao longo desse livro, em mais de um capítulo, são trabalhadas questões que envolvem a reprodução humana, mas em nenhum momento a palavra “família” é utilizada. A reprodução é tratada a partir do ponto de vista biológico, não trazendo para reflexão o ponto de vista social, nem nos textos de exposição do conteúdo e nem nas atividades propostas. As imagens utilizadas para ilustrar os processos biológicos da reprodução também não trazem os nomes de membros de família, são apresentados como representantes do sexo feminino e do sexo masculino, juntamente com o resultado dessa união, “um novo ser”.

Figura 1

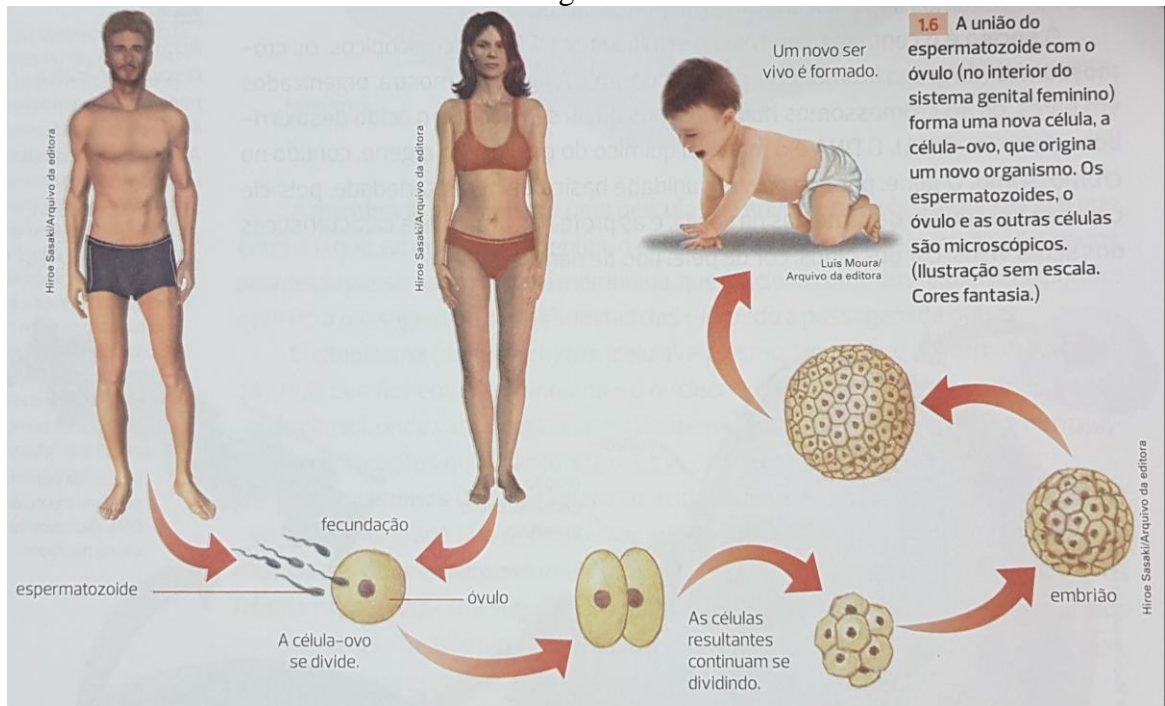
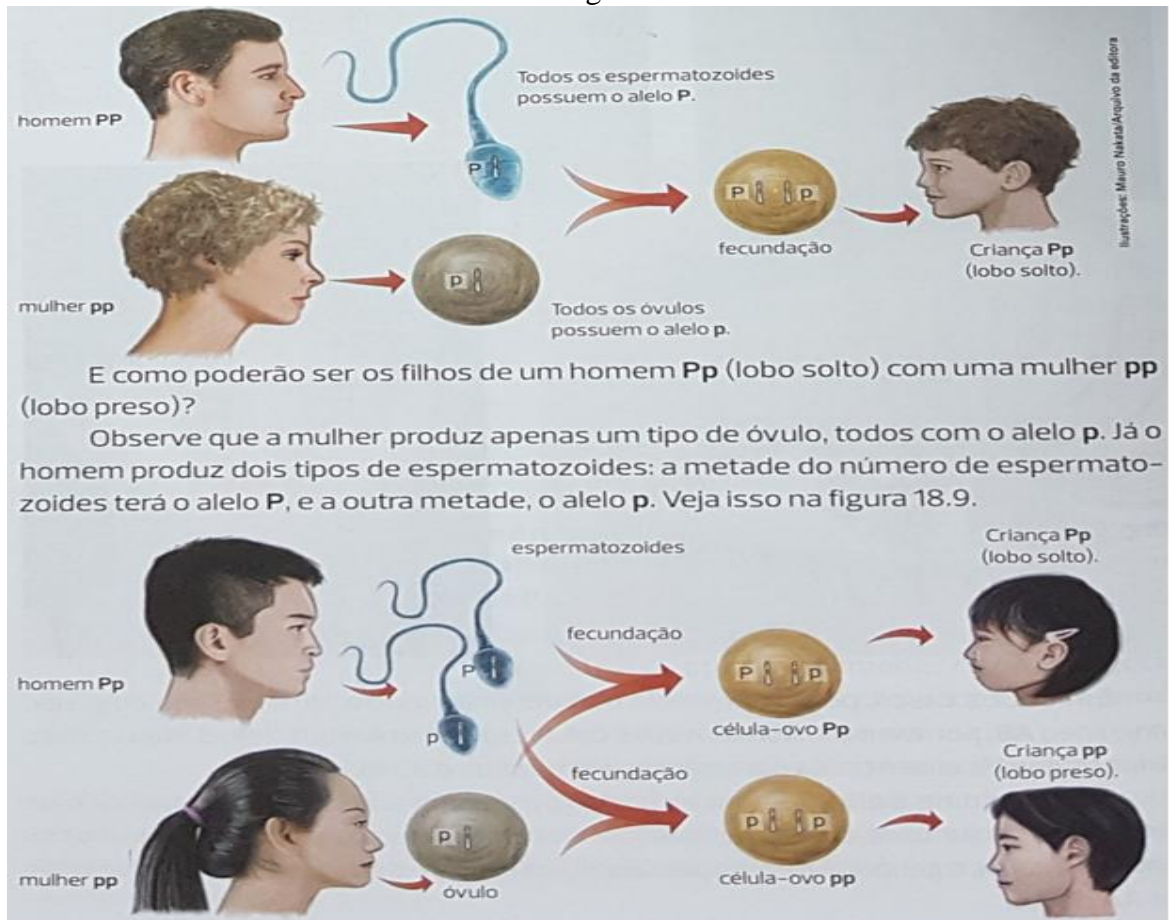


Figura 2



O único momento que posso perceber um mínimo de pensamento reflexivo acerca do assunto é quando se fala de gravidez e seus métodos de prevenção. Em uma das atividades, pede-se aos alunos para que deem a sua opinião sobre problemáticas como: “A responsabilidade de evitar a gravidez não deve ser só da mulher”; “A responsabilidade de criar os filhos não é só da mulher”. Apesar de serem reflexões voltadas mais para as questões da mulher, em suas respostas, os alunos, muito possivelmente, esbarrariam com questões de família, mas isso não fica explicitado em nenhum momento do material, nem ao menos no manual do professor como forma de subsídio para debate.

Assim, mesmo na parte do livro que se apresenta o conteúdo de hereditariedade genética, em que um “pai” e uma “mãe” estão diretamente envolvidos na geração de um “filho”, esses nomes não são utilizados, usa-se “homem”, “mulher” e “criança”, como pôde ser constatado na figura 2. O material segue nessa proposta de não discutir o conceito de família, trazendo diversas imagens que ilustram a reprodução humana sem envolver a estruturação de uma família, sem nem ao menos nomeá-las como tal, evitando qualquer palavra que faça referência ao conceito de família.

Geografia

No material de Geografia do 6º ano, há apenas uma ocorrência de representação familiar. Em uma atividade sobre o tema industrialização, encontro uma fotografia que recebe a seguinte legenda: “Família reunida em frente à televisão em São Caetano do Sul, SP (2008).” Após essa imagem, vem o resto do enunciado que fala sobre campanhas publicitárias, sem, em momento algum, referir-se à família ali representada e nem ao fato de ser uma família de formato tradicional, com pai, mãe, um filho e uma filha.

Figura 3

9 Observe a foto e faça o que se pede.



FERNANDO FAVORETTO/CRICIAR/IMAGEM

Família reunida em frente à televisão em São Caetano do Sul, SP (2008).

Atualmente, muitas campanhas publicitárias, veiculadas principalmente na TV, associam a ideia de bem-estar e felicidade à aquisição de bens materiais e industriais. Com relação a vestimentas, por exemplo, essas campanhas mostram que não basta ter uma roupa, um tênis ou uma mochila, mas esses produtos têm de ser de determinadas marcas. Essas propagandas induzem não só ao consumismo e ao desperdício como também à degradação ambiental. Combine com dois ou três colegas para assistir a canais diferentes de TV e analisar as propagandas que tentam induzir ao consumismo desses bens. Depois, reúnam-se em grupo para produzir uma crítica a essa prática, seja por meio de texto ou de um quadro-mural. Se possível, exponham suas críticas no mural da escola para que todos leiam e se preparem para ser consumidores conscientes.

No material do 7º ano, há cinco ocorrências. Em um capítulo do livro em que são trabalhadas questões que envolvem a redução da mortalidade e o aumento da expectativa de vida em nossa sociedade, encontro a primeira representação familiar, uma imagem publicitária, de uma campanha de vacinação realizada no ano de 2014. Nessa imagem, membros de famílias são representados, duas mães podem ser visualizadas, uma grávida e uma segurando um bebê de colo, uma menina, um pai e um avô também estão presentes. Mesmo ao discutirem um tema que envolve cuidados na infância, tal como a vacinação de

crianças, nada sobre as famílias dessas crianças é dito, nenhum conceito é trazido, apenas dados estatísticos são trabalhados.

Figura 4



A segunda ocorrência de representação de família do livro aparece em uma parte do livro chamada “Encontros”, que trabalha com questões interdisciplinares e que se propõe a refletir sobre pluralidades culturais. Nessa parte, encontro uma ilustração de um fusca vermelho com uma família dentro, um pai, uma mãe e um filho. Acompanhando essa imagem, há o relato pessoal de duas pessoas que passaram por vivências migratórias; nesses relatos, uma mulher e um homem descrevem como foi para eles a trajetória de suas vidas. Os relatos são descritivos, nenhum conceito de família é textualmente trabalhado, a mulher apenas cita os membros de sua família que a acompanharam em sua viagem de fusca rumo a São Paulo. Os questionamentos que seguem na atividade sobre os relatos apresentados também não se referem a questões familiares, perdendo a oportunidade de fazer um trabalho crítico sobre a temática. O conceito de família fica estabelecido unicamente por meio da imagem trazida pelo material.

Figura 5

Os professores de História e de Língua Portuguesa podem contribuir refletindo sobre a riqueza dos relatos e das histórias de vida de migrantes e discutindo a importância em combater atitudes preconceituosas contra eles baseando-se em produções literárias voltadas para essa temática.

Encontros Pluralidade Cultural

A migração por quem a viveu

Leia os relatos de duas pessoas que, ao longo de suas trajetórias de vida, realizaram um movimento migratório.

BERENICE

“Um período difícil de minha vida foi quando vim para São Paulo na década de 70, migrante nordestina, de Campina Grande (PB) com rápida passagem e estadia em Recife (PE). Vim de ‘Fuscão’ modelo 1967, com dois filhos pequenos, a menor no meu colo, com apenas seis meses de vida, rasgando os três mil quilômetros que separam mais do que dois estados distantes, mas que separam também dois estilos de vida completamente diferentes. Separam duas perspectivas de passado e de futuro quase que antagônicas.

Viajei com a filha no colo para dar mais espaço para o filho de três anos poder dormir e descansar, e não é preciso falar da péssima qualidade das estradas e dos hotéis (naquele tempo não havia as famosas churrascarias gaúchas, hoje tão comuns ao longo das rodovias). A BR-116 era muito esburacada, e a Bahia, que tem 800 quilômetros de extensão Nordeste-Sul, parecia ter 2 mil quilômetros.

Quando cheguei, fui morar no Parque Continental, bairro de classe média, metida a classe alta, e os olhares eram insinuantes. Olhares de reprovação ao nosso linguajar, aos nossos trajes e até um ranço de preconceito interessante e maquiado: ‘como estes nordestinos têm dinheiro para vir morar aqui?’

No Ceagesp, logo nos primeiros dias, quando eu falava, era tratada por baiana (até por outros nordestinos radicados há mais tempo aqui). Havia um ar de espanto, de indignação e de ironia quando eu pedia jerimum em vez de abóbora, ou macaxeira em vez de mandioca etc. Era um motivo de riso, mas jamais me deixei abater. [...]”

LUIZ

“Eu fui um migrante, andei muito neste Brasil. Eu nasci no Paraná e com seis meses de idade a



Alerte os alunos de que, nesta época, os veículos possuíam cintos de segurança, mas seu uso não era obrigatório.

gente foi para Sergipe, Nordeste. Com um ano voltamos para o Paraná novamente, e do Paraná mudamos de vários em vários municípios do estado do Paraná. O último município do Paraná que eu morei foi onde eu nasci, Jaguapitã, numa fazenda de café. Com aquela geada de 1975, nós fomos para Campinas, São Paulo [...]. Lá moramos nove, quase dez anos, e eu estudei até a quinta série na realidade. Aos 11 anos, comecei a trabalhar como guarda mirim numa entidade que tinha lá. Trabalhei na própria entidade, no cartório, e trabalhei numa indústria de beneficiamento de legumes. Seria uma empresa que trabalhava em fazer nhoque, batata frita, essas coisas [...]”

Museu da Pessoa. Disponível em: <www.museudapessoa.net/pt/home>. Acesso em: 25 nov. 2014.

Interprete

- 1 O que significou para você os relatos de Berenice e Luiz?

Contextualize

- 2 Comente o trecho: “[...] três mil quilômetros que separam mais do que dois estados distantes, mas que separam também dois estilos de vida completamente diferentes. Separam duas perspectivas de passado e de futuro quase que antagônicas”.
- 3 Como você imagina que seja, hoje, a viagem de um migrante? Algum familiar seu é migrante? Obtenha um relato da migração dele e compare com a que você imaginou.

Em outro capítulo do livro, que recebe o nome de “População e trabalho: mulheres, crianças e idosos”, encontro questões que se referem à condição da mulher na atual sociedade, fala das mulheres no mercado de trabalho e da desigualdade de rendimentos em relação a homens que ocupam os mesmos postos de trabalho, fazendo uma explanação geral sobre o que vem mudando na sociedade em relação a questões que envolvem o feminino. Após essas apresentações, chego ao item “Mulheres chefes de família”, nesse momento, apesar de falar

sobre famílias brasileiras, o foco é principalmente a condição da mulher no Brasil. É tratada no item a descrição do que seria uma família chefiada por uma mulher, seguida de um gráfico e de um mapa que apresentam dados estatísticos, como mostro a seguir:

No Brasil, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e sua maior autonomia financeira vêm contribuindo para o aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres, isto é, vem crescendo a proporção de famílias que têm a mulher como responsável pelo sustento, com ou sem cônjuge no domicílio. Isso significa que cada vez mais famílias vivem a situação de não terem o sexo masculino como principal provedor da renda, apesar de ainda predominar a chefia masculina.

Figura 6

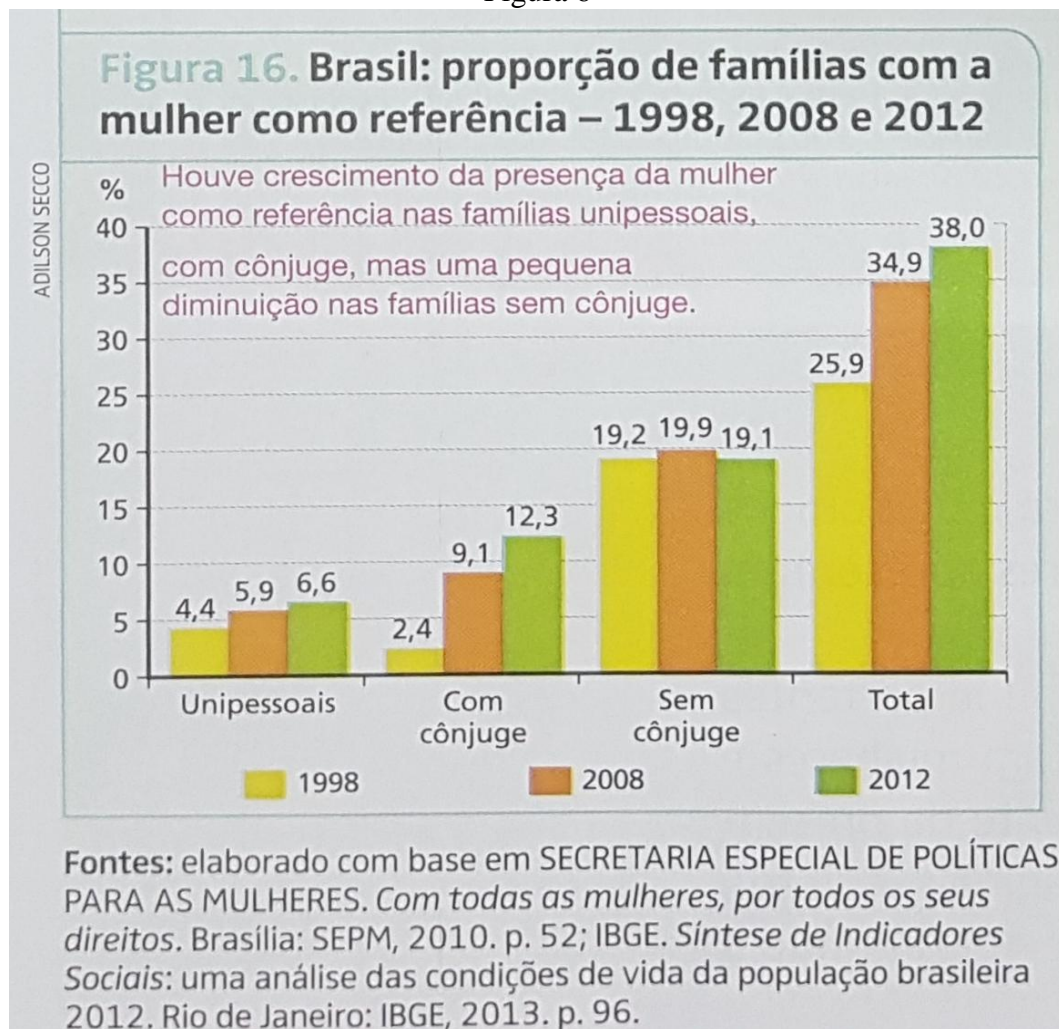
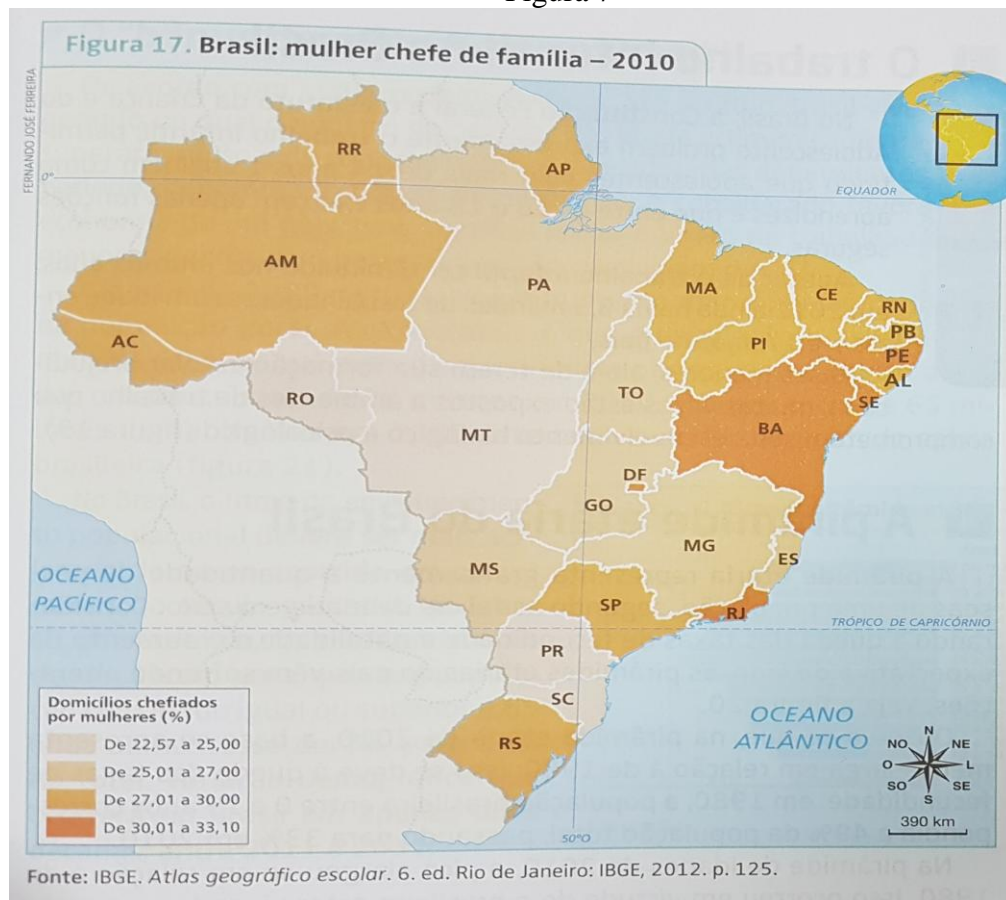


Figura 7



Assim, percebo que nos momentos em que o trecho não está descrevendo como um maior número de famílias passaram a ser chefiadas por mulheres, ele está mostrando incontestáveis dados estatísticos, o que pode ser visualizado em mapas e gráficos presentes no mesmo capítulo. A obra didática, apesar de não discutir sobre o conceito de família, de não trazer o conceito de forma visual e de manter-se descritivo e estatístico, faz a inclusão de um fato social que é o formato de família chefiado por mulheres.

Para culminar toda essa apresentação acerca da condição da mulher na sociedade, encontro, no final do capítulo, atividades referentes ao assunto abordado. Algumas perguntas são trazidas, mas só uma se refere à família: “O que contribui para o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres no Brasil?”. No manual do professor, não encontro reais subsídios para ajudar os professores nessa discussão, o que existe é apenas o que já foi explanado, e mostrado na citação anterior, como parte do conteúdo no próprio livro do aluno. Isso significa que, se a explanação foi descritiva e estatística, a resposta esperada também deve ser descritiva e estatística. Perde-se, nesse momento, a chance de refletir criticamente

sobre o que o fato descrito representa na sociedade brasileira e de que forma isso afeta a estruturação das famílias.

Em outra atividade de capítulos do livro, encontro a última ocorrência de representação de família presente nessa obra. A atividade em questão traz a obra de arte do pintor brasileiro Candido Torquato Portinari, chamada *Retirantes*, de 1944. Sobre ela, o livro faz as seguintes perguntas: “A paisagem retratada pode ser associada a que sub-região nordestina? Justifique.”; “Quais características da família demonstram a dificuldade de sobrevivência dessa população?”; “O que representam os sacos carregados pela mulher e pelo homem?”.

Na pintura, posso ver uma família composta de pai, mãe, seis filhos e um avô. Eles representam uma família sofrida, mas uma família sofrida de estrutura tradicional, representando o conceito de família por meio de uma obra artística. Pelas perguntas feitas, percebo que não há necessidade de reflexão crítica para chegar a uma resposta satisfatória, tudo que as perguntas exigem é voltado para um olhar de observação descritivo da cena pintada, perdendo, mais uma vez, a oportunidade de desenvolvimento crítico dos alunos.

Figura 8



As ocorrências encontradas, como foi percebido, não tiveram como foco o trabalho do conceito de família como tema transversal. Nos livros de Geografia do 8º e 9º anos, não há nenhuma ocorrência de representação de família.

Matemática

No material de Matemática do 6º ano, há uma possível ocorrência de representação familiar. Em um exercício de resolução de problemas matemáticos, encontro a imagem de uma mulher e uma criança, provavelmente, uma família monoparental, mãe e filho, porém não há referência alguma sobre isso no enunciado da atividade, usa-se apenas o ambiente de elevador, onde se encontram a mulher e a criança, como dados para a resolução do problema.

Figura 9



No material do 7º ano, há, também, somente uma ocorrência de representação familiar. Em um exercício de resolução de problemas matemáticos, encontro a imagem de uma mãe, um pai, dois filhos e uma filha jantando juntos em um restaurante. A conversa entre o pai e a filha compõem os dados para a resolução do problema matemático. A família representada na ilustração é de formato tradicional, mas nada é dito sobre ela.

Figura 10



Apesar de não haver mais nenhuma representação de famílias no livro, há em uma parte do livro algo chamado de “Seção Livre”. Em uma delas, posso encontrar um estudo sobre a construção do orçamento familiar. Nesse estudo, são levantadas questões que os alunos devem responder para criar um planejamento orçamentário para uma família fictícia. Os alunos criariam uma família fictícia, refletiriam sobre seus gastos e planejariam seu orçamento, demonstrando os dados por meio de gráficos. Mesmo respondendo a tantas perguntas sobre os hábitos dessa família fictícia, que felizmente pode ser escolhida pelo aluno, não foram levantados outros questionamentos acerca do que esses hábitos ou a estrutura familiar, representam para além de seus gastos financeiros. Como pode ser visto a seguir:

Figura 11

Esta atividade envolve organização de dados, cálculo de porcentagens e construção de gráficos. Organizem-se em grupos de quatro alunos. Cada quarteto elaborará o orçamento mensal de uma família fictícia com renda entre 2 e 6 salários mínimos. Criem o perfil da família levando em consideração:

- ◆ número de pessoas que compõem a família, sexo, idade, quantos trabalham e em quais profissões;
- ◆ renda da família;
- ◆ breve descrição da família criada: Moram em casa própria ou alugada? Usam transporte público? Os filhos frequentam escola pública? Têm plano de saúde? Quais são os hábitos de lazer? etc.

Definido o perfil da família, cada quarteto pesquisará quanto a família gastaria em média por mês nos setores abaixo indicados. Conversem com pessoas, pesquisem na internet, jornais, órgãos oficiais etc. Lembrem-se de adequar os gastos à renda da família.

Alimentação:

- ◆ Gastos com supermercado, feira, padaria, refeições ou lanches no trabalho/escola.

Moradia:

- ◆ Gastos com: aluguel ou prestações da casa própria, condomínio, IPTU, contas de água, luz, telefone fixo e celular, gás. Incluir, se houver TV a cabo e internet.

Transporte:

- ◆ Gastos com passagens de ônibus, trem, metrô etc. Se a família possui carro, colocar gastos com combustível, seguro e IPVA.

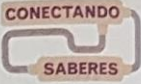
Saúde e Educação:

- ◆ Gastos com plano de saúde e remédios de uso comum (analgésicos, antissépticos etc.).
- ◆ Gastos com mensalidade escolar e cursos se houver.

Lazer e despesas pessoais:

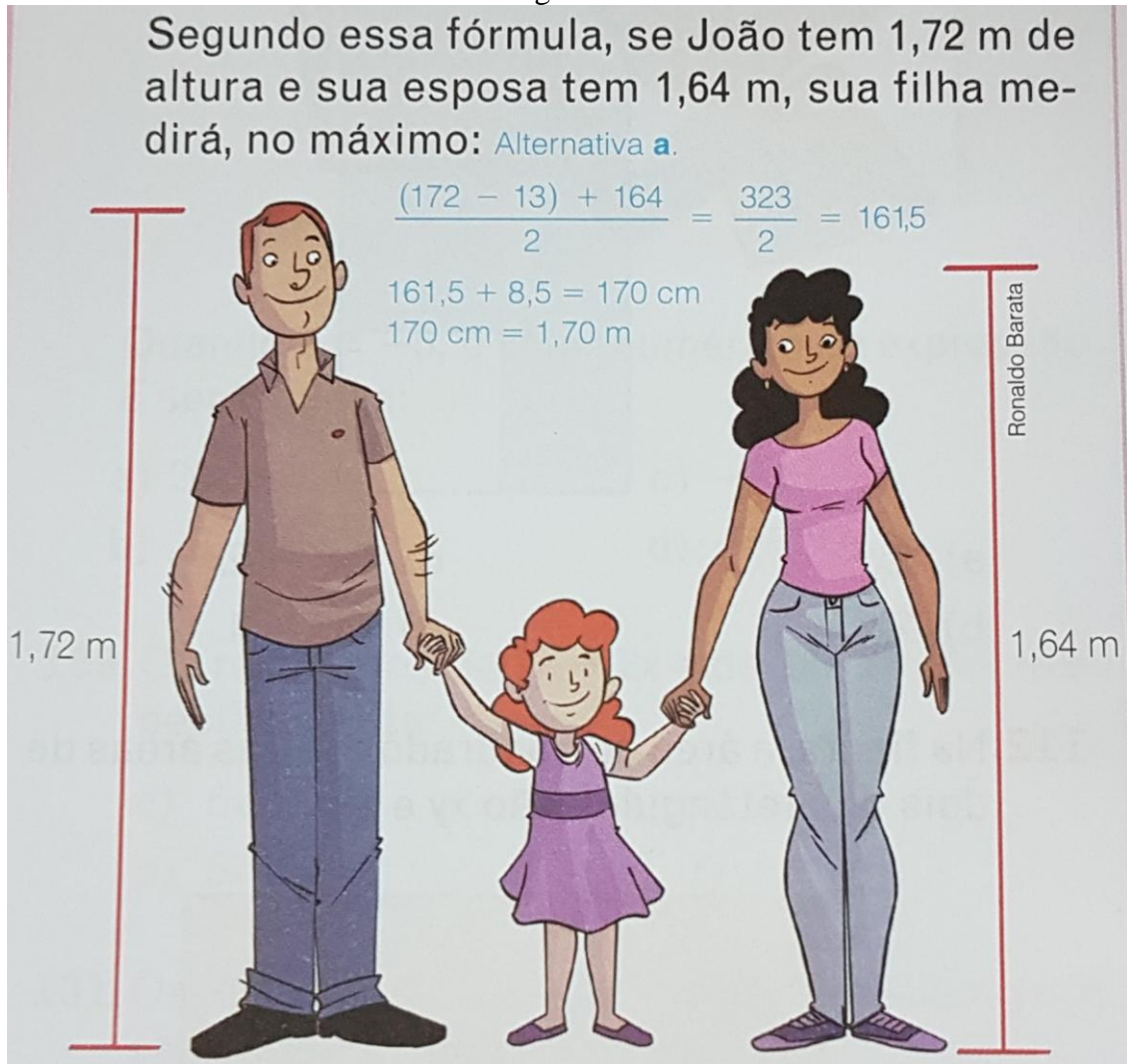
- ◆ Gastos com lanchonetes, restaurantes, cinema, teatro, dvd's, passeios em geral, viagens.
- ◆ Gastos com vestuário, eventuais presentes, compra de livros, revistas, acessórios, cabeleireiro, academia, sempre de acordo com a renda familiar.

Terminada a pesquisa, organizem os dados em uma tabela com setor e gastos do setor. Calculem o percentual da renda total comprometido mensalmente em cada setor. Construam um gráfico de setores para representar e analisar os dados. Cada quarteto apresentará seu trabalho. A classe discutirá o equilíbrio e a adequação dos orçamentos bem como a importância de fazê-los na família, nas empresas, nos municípios etc.



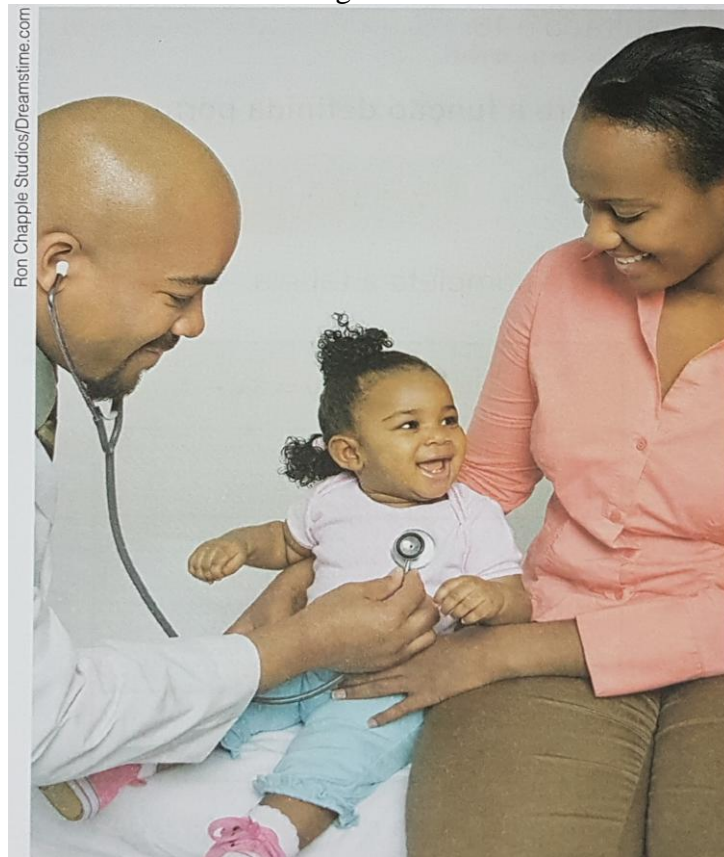
No material de matemática do 8º ano, encontro, novamente, apenas uma ocorrência de representação familiar. Em uma atividade de resolução de problemas matemáticos, uma ilustração de uma família foi encontrada, um pai, uma mãe e uma filha. O problema envolve descobrir a altura máxima que a filha atingirá quando crescer e, para tal, a imagem é utilizada, marcando a altura do pai e da mãe. Nada é expressado ou refletido sobre algum conceito de família, apenas a ilustração estabelece o conceito.

Figura 12



No material do 9º ano, encontro somente uma ocorrência de representação familiar. Em uma parte de um capítulo, um item que trabalha com funções matemáticas e se chama “As funções e suas aplicações”, posso ver uma foto de uma mãe e sua filha, um possível família monoparental, em uma consulta médica. A imagem é seguida de uma explicação, um exemplo de uso das funções matemáticas na vida cotidiana, mostrando que uma dosagem de remédio a ser ministrado a uma criança pode ser função da massa dessa mesma criança. Nada é dito ou refletido sobre a família, o conceito é aqui estabelecido somente pela figura 13.

Figura 13



Ao analisar as 4 ocorrências, uma em cada livro das séries finais do Ensino Fundamental, compreendo, assim, que as ocorrências encontradas não tiveram como foco o trabalho do conceito de família como tema transversal.

História

No material de História do 6º ano, há cinco ocorrências de representações de famílias. A primeira vem logo no início do livro, na parte sobre fontes históricas, encontro, então, uma foto de família, com a legenda: “A foto dessa família é um exemplo de fonte visual”. Nada mais é falado a respeito de família, o assunto permanece sendo apenas as fontes históricas, e esse exemplo de família, composta por pai, mãe, um filho e uma filha, é trazido como apenas uma imagem ilustrativa. Na página seguinte do livro, encontro também fotos que parecem ser de irmãos brincando, possíveis membros de famílias, mas não há referência alguma acerca de seu grau de parentesco, continuam sendo imagens que apenas ilustram exemplos de fontes históricas.

Figura 14



Figura 15



Quando chego aos exercícios dessa primeira parte do livro de história, posso perceber uma outra família, agora, uma família de indígenas, que muito provavelmente vivem fora de um contexto de aldeia, como pode ser percebido por suas vestimentas e pela legenda da imagem que apenas diz: “Família indígena da etnia kambeba, Manaus (AM), em 2011”. Nesses exercícios, o que está sendo cobrado como resposta é a classificação de fontes históricas, nada sobre família, ou sobre os indígenas, é contextualizado. Essa imagem de uma família indígena, composta por pai, mãe, um filho e duas filhas, ilustra mais um exemplo de família de núcleo tradicional.

Figura 16



Ao continuar a análise do livro, chego à diversidade religiosa e cultural presente na história da humanidade. Na parte sobre o judaísmo, posso encontrar imagens de duas famílias de estrutura tradicional acompanhadas de um texto que fala sobre a origem do judaísmo e a forma como essa religião influencia as atividades diárias de seus seguidores, nada específico é falado sobre as famílias judaicas, elas são apenas ilustradas. Pelas imagens a seguir, pode ser percebido, então, o olhar de orgulho que os pais direcionam aos seus filhos, mas também de severidade, já que a estruturação familiar é considerada de grande relevância, pois é uma forma de manutenção da cultura e dos preceitos religiosos, passados de pais para filhos.

Figura 17



Na página seguinte do material, encontro mais uma ilustração de família judaica, dessa vez recebendo a nomenclatura de família na legenda: “Família judaica e amigos reunidos em torno da mesa de *Pessach* para orar e degustar alimentos específicos feitos para a ocasião. Maryland, Estados Unidos, 2008”. Nada no texto sobre o judaísmo se refere à questão da estruturação familiar dos judeus, ou se é uma estrutura mais rígida, ou se o núcleo tradicional é mais valorizado em detrimento a outras possibilidades de estruturação familiar, nada disso é abordado. Porém, tudo isso pode ser inferido pela escolha das imagens, todas as imagens que compuseram as páginas que discorreram sobre o assunto do judaísmo foram compostas por exemplos de famílias, de estrutura tradicional, mas nenhuma reflexão foi feita, nenhum questionamento foi levantado, qualquer discussão sobre a questão familiar fica a cargo dos professores e dos alunos.

Figura 18



Algumas páginas depois, chego às questões filosóficas e religiosas originárias na China. Ao falar sobre o Confucionismo, o livro traz uma imagem de família chinesa fazendo uma refeição e a perspectiva filosófica da relevância das famílias para a cultura dessa sociedade, na passagem:

Para ele [Confúcio], a base de toda sociedade está na família. A família ideal é aquela em que os jovens respeitam os mais velhos, os filhos obedecem aos pais, a esposa obedece ao marido e aos sogros. Para Confúcio, o aperfeiçoamento do indivíduo conduziria ao aprimoramento da sociedade. A família deveria manter-se sempre unida, e os filhos, mesmo quando casados, devem cuidar dos pais, especialmente quando idosos ou doentes.

O trecho em questão descreve um formato de família tradicional ainda nos moldes de forte opressão ao feminino, mas, por ter sido afirmado por um homem que viveu há mais ou menos 2.500 anos, espera-se que esse modelo não seja exatamente o mesmo dos dias atuais. Porém, ao lado dessa parte escrita, encontro uma foto de uma família chinesa dos dias atuais e ela corresponde, estruturalmente, à família ideal descrita por Confúcio. Então, a família descrita pelo filósofo existe? Ela é a família ideal da atualidade? Pela imagem ilustrativa, posso concluir que sim, ela existe ou que é esse o conceito que o material deseja reforçar.

Figura 19



Como legenda da foto, encontro: “É muito comum, até hoje, nas famílias chinesas, vermos avós, pais, filhos e netos morando na mesma casa”. Se essa família é ideal ou não, não é possível afirmar pelas colocações do livro, mas, certamente, pelos sorrisos dos membros da família e pelo fato de que posso concluir, por meio do texto da legenda, que esse formato de família trazido por Confúcio aparentemente resistiu ao tempo e permaneceu praticamente inalterado, é possível depreender que esse modelo seria de fato o ideal. Porém, novamente, esse questionamento não é levantado pelo material, ficando na responsabilidade de professores e alunos essa discussão.

Sobre as questões filosóficas da China, encontro nos exercícios mais uma imagem que representa uma família, trazendo a seguinte legenda: “Fotografia de uma família chinesa com três gerações reunidas à mesa”. O exercício traz também os seguintes questionamentos: “No Brasil, a família também tem uma importância grande na sociedade?” e “Qual o significado da família para você?”. Ao utilizar o termo “também”, reforça-se o fato de que na sociedade chinesa as famílias, no caso, as de formato tradicional, possuem grande relevância. Ou seja, o livro levanta um questionamento pessoal e social da família brasileira da atualidade a partir de uma discussão acerca da família confucionista criada há 2.500 anos e a partir de uma imagem de uma família chinesa atual que permanece aparentemente no mesmo formato descrito por Confúcio. O que me faz pensar: será que essa contextualização não afetaria a resposta do aluno?

Figura 20



Como sugestão de resposta a esses questionamentos, encontro no manual do professor a seguinte colocação:

Pessoal. **Professor:** sugerimos conduzir os debates e as considerações sobre o tema família com bastante cautela; lembrar aos alunos que há diversos tipos de família como aquelas formadas somente por mãe e filhos; pai e filhos; avós e netos; tia/tio e sobrinhos etc. E que no Brasil boa parte das famílias é chefiada por mulheres. (Grifo do autor)

Dessa forma, fica nas mãos dos professores a escolha de aprofundar ou não a discussão. O que pode ser bom. Porém, é preciso considerar a preocupação em relação à falta de formação do professor.

Assim, o material sugere algumas colocações, mas não oferece um real subsídio ao profissional, ele traz apenas o exemplo de uma pequena fração de possibilidade de formação da estrutura familiar e ainda traz um alerta acerca da possível polêmica que o assunto pode gerar em sala de aula, lembrando o professor de sua insegura posição na hora de tratar um tema tão diversificado como a estruturação familiar e de sua relevância para a sociedade atual.

No material do 7º ano, há duas ocorrências de representações de famílias. A primeira é uma imagem que mostra duas fotografias, uma de uma família chinesa dos dias atuais e outra de uma família brasileira, também da atualidade. As fotos foram colocadas lado a lado como que para serem comparadas e nas duas é possível ver famílias soltando pipa, pais ajudando crianças a brincar de pipa em segurança. Após essa imagem, aparece o enunciado de um

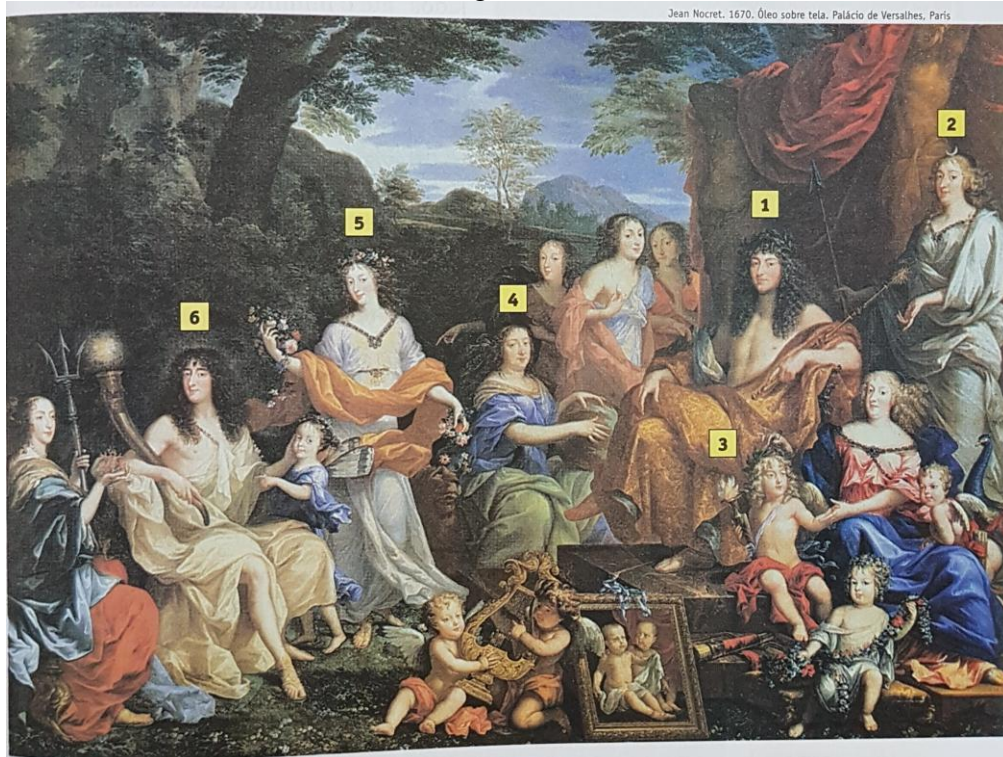
exercício a ser feito em casa pelos alunos, nada no enunciado se refere às famílias ali representadas, tudo o que é pedido na atividade se refere ao ato de soltar pipas em segurança, quais lugares são os mais adequados e que crianças não devem fazer isso sem orientação.

Figura 21



A segunda ocorrência de representação de família no livro acontece por meio de uma obra de arte, em uma atividade que recebe o título de “Leitura de imagem”. A pintura de Jean Nocret, intitulada *A família de Luís XIV*, representa a família real francesa da corte do rei Luís XIV. Apesar da imagem representar uma família, um conceito de família não entra em reflexão pelas atividades de leitura de imagem propostas pelo livro, a representação de família fica escondida na divulgação da arte, que é atemporal, não correspondendo com a realidade atual. Assim, o material questiona apenas sobre características do estilo artístico da obra e sobre a forma como cada membro da família foi representado separadamente, descrevendo-os. Em nenhum momento questiona sobre o que eles representam juntos, deixando nas mãos de professores e alunos a escolha de se aprofundarem ou não na discussão.

Figura 22



Nas duas ocorrências presentes nesse livro, o conceito de família foi estabelecido por meio de imagens, nada foi dito sobre o assunto nos textos que cercam essas imagens. Porém, em alguns momentos do livro, a palavra “família” foi encontrada em textos, mas apenas fazendo referência a exemplos de famílias reais ou famílias de trabalhadores de outros países e culturas, ou seja, famílias distantes da realidade brasileira. Mesmo nesse distanciamento, nada sobre as famílias foi conceituado.

No material de História do 8º ano, encontro três ocorrências de representações de famílias. Todas essas representações têm um caráter histórico, como pode ser visto logo na primeira representação, que é uma gravura que mostra uma família operária inglesa do início da Revolução Industrial. Ao lado dessa imagem, encontro uma pintura a óleo que mostra o interior de uma residência de uma família rica desse mesmo período da industrialização, denunciando o contraste social vivido na época, como diz a legenda das duas imagens. Apesar da palavra “família” ter sido utilizada na legenda, nada mais é dito ou trabalhado em relação ao seu conceito.

Figura 23

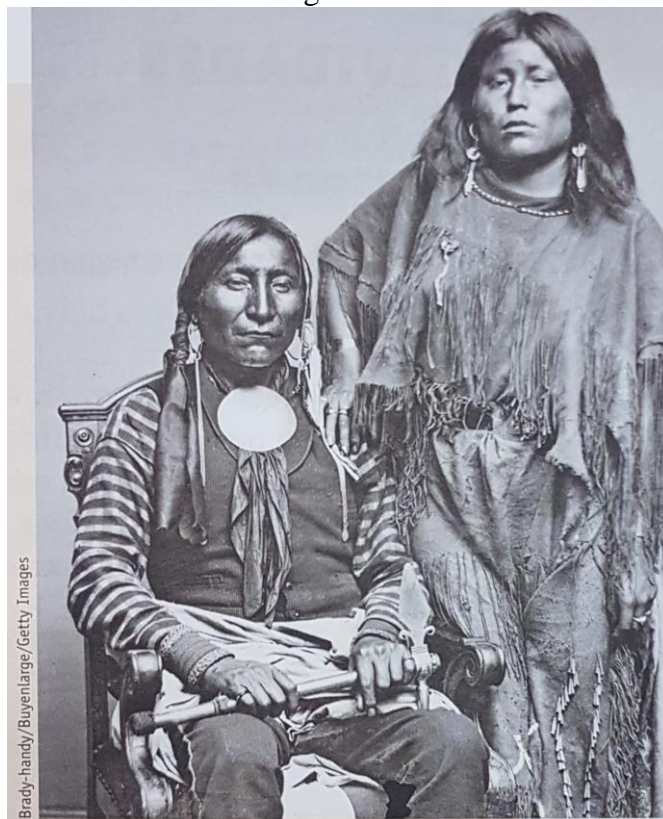


Figura 24



Na segunda ocorrência, há a fotografia de um casal indígena estadunidense, na legenda diz: “Lobo Solitário e sua esposa, indígenas da nação Kiowa, 1860”. Por essa imagem do casal, posso perceber que a representação dessa família de cultura indígena também é mostrada em seu formato tradicional. Mesmo compondo um espaço do livro chamado “Para refletir”, nada sobre o conceito de família foi colocado em reflexão, independente da origem cultural dos que compõem a imagem representada.

Figura 25



Na última ocorrência, localizo uma imagem histórica do momento que o rei Luís XVI despede-se de sua família antes de ser levado para ser morto na guilhotina. Essa família real foi representada em uma litogravura, que é valiosa tanto pela sua composição artística, quanto pelo seu valor histórico. O conceito de família é aqui definido apenas pela imagem, nada sobre ele é dito nos textos do conteúdo trabalhado. Discutir o conceito de família parece não ser um dos objetivos do livro, como se, de alguma forma, ele não fosse historicamente relevante para os conteúdos trabalhados.

Figura 26



Finalmente, no material do 9º ano, encontro três ocorrências, todas, novamente, de representações essencialmente históricas. A primeira traz a seguinte legenda: “Um coronel poderoso na Primeira República, seus filhos e netos. Fotografia da década de 1920”. Pela legenda e pela imagem, percebo que esse é um exemplo de família de um momento histórico. Essa família de formato tradicional representaria o poder e os valores da prática do coronelismo da época. Porém, a imagem foi usada apenas de forma ilustrativa, nada mais é refletido sobre o conceito de família.

Figura 27

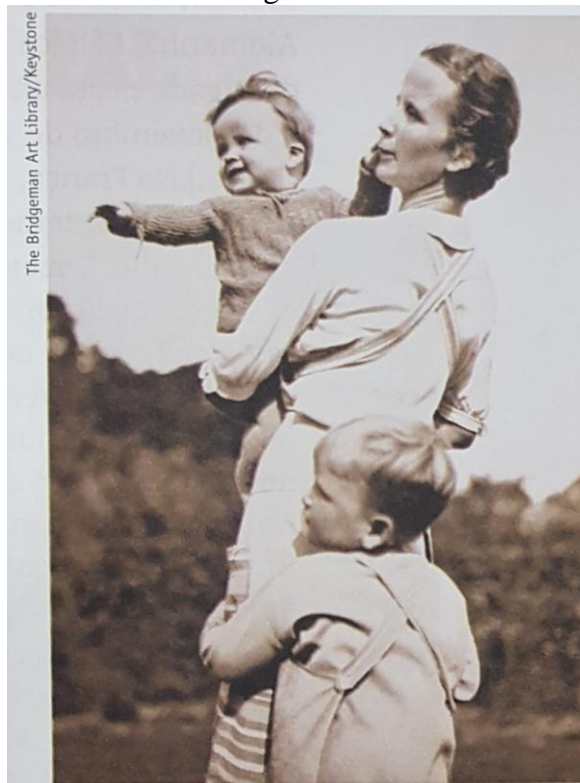


Na segunda representação, há uma fotografia de uma mãe e seus dois filhos, seguida da legenda: “O ideal nazista. Uma mãe feliz, da obra **Alemanha: o Ano Olímpico**, publicada por Volk und Reich Verlag” (grifo do autor). Nessa parte do livro, o foco é trabalhar a condição da mulher alemã durante o nazismo, para tal, o material traz, juntamente com essa imagem, um trecho escrito por duas professoras, Márcia M. D’Alessio e Maria H. Capelato. Logo após o texto intitulado *O papel da mulher no nazismo*, encontro três perguntas acerca de seu conteúdo. Segue, primeiramente, o trecho em questão:

[...] O papel da mulher era definido nos seguintes termos: responsável pela reprodução da raça, cabia a ela o desempenho de funções relacionadas à sua natureza biológica, ou seja, procriar, cuidar dos filhos e da família. Eram identificadas com a maternidade, o trabalho doméstico; no plano profissional lhes era permitido, no máximo, o exercício de algumas profissões essencialmente femininas, como professoras, enfermeiras, parteiras. Ainda que fossem consideradas inferiores, ganharam relevância no papel de mãe dos filhos da pátria.

As mulheres com ‘valioso potencial genético’ eram amparadas. Em 1936, Himmler criou uma instituição para cuidar dessas mulheres, mães de uma elite racial, que, entre outras regalias, tinham a seu dispor as maternidades mais bem equipadas da Europa. (D’ALESSIO, Márcia Mansor; CAPELATO, Maria H. Nazismo: política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004. p. 31-32)

Figura 28



O foco do texto é a condição da mulher, mas, no caso, é a mulher no contexto da família nazista. Ao representar a situação feminina da época, o trecho trabalha o conceito de família da perspectiva histórica do nazismo, que é uma família essencialmente tradicional, com a mulher em uma condição de inferioridade, tendo relevância apenas dentro de casa, como membro de uma construção familiar. Esse conceito trabalhado é histórico, de um momento historicamente negativo, e, portanto, supostamente distante da atual realidade.

As perguntas que seguem o texto são: “Que papéis o Estado nazista reservava à mulher como pessoa e profissional?”; “À luz do que você estudou sobre o nazismo, interprete a noção de ‘elite racial’ apresentada no texto.”; “A decisão de Himmler em relação às mulheres é coerente com a sua visão sobre raças?”. Esses questionamentos não são efetivamente reflexivos, eles cobram apenas um nível de interpretação rasa de fatos históricos, perdendo a oportunidade de trabalhar o assunto de forma crítica e, principalmente, perdendo a oportunidade de trazer a questão para uma reflexão da atual condição da mulher na sociedade e nas famílias. Dessa forma, deixa nas mãos de alunos e professores a decisão de aprofundamento crítico.

A última ocorrência desse livro é em um cartaz do Programa Bolsa Família, de 2006, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Governo Federal. Nesse cartaz, encontramos uma criança negra com o rosto no centro da bandeira do Brasil, a menina segura em sua mão uma “Agenda de Compromissos da Família”, que tem em sua capa a foto de uma família, pai, mãe e criança. A discussão do livro atem-se apenas ao programa social em si e como e a quem ele beneficia, não diz o que é considerado família para o programa, diz apenas que ajuda “famílias pobres ou extremamente pobres”, o conceito de família fica estabelecido pela imagem, nada mais é explorado acerca do tema.

Figura 29



Compreendo que trabalhar criticamente o conceito de família para as obras didáticas em análise não aparenta ser relevante para o estudo dos conteúdos da disciplina, mesmo sendo um conceito historicamente construído e em transformação. Assim, as ocorrências encontradas não tiveram como foco o trabalho do conceito de família como tema transversal.

Língua Portuguesa

No material de Língua Portuguesa do 6º ano, há quatro ocorrências de representações de famílias envolvendo atividades referentes a questões de linguagem.

A primeira ocorrência acontece por meio de uma obra de arte plástica chamada “Cabra-cega”, do pintor Giovanni Battista Torriglia, a imagem aparece compondo uma página que introduz um novo capítulo do livro “Ensaio da vida”. O texto introdutório leva a pensar na infância, trazendo essa palavra repetidas vezes, criando um contexto de nostalgia que combina com o quadro em questão, que mostra uma família composta de pai, mãe e cinco filhos, com faces pacíficas e roupas que representam o início do século XX, brincando de cabra-cega em um ambiente rural.

Figura 30



Sobre a pintura, o livro apresenta seis perguntas que ajudam o leitor a pensar descritivamente acerca da imagem. Em relação ao conteúdo familiar do quadro, o material apresenta a seguinte pergunta: “Levante hipóteses: Que tipo de relação pode haver entre os adultos e as crianças? Justifique sua resposta com elementos da pintura.” Como sugestão de resposta do manual do professor, o livro traz: “Aparentemente, trata-se de um casal e seus filhos. As crianças, pelo tamanho e pela idade que aparentam, provavelmente são filhos do casal.” Por meio dessas colocações, é possível perceber como o material evita afirmações sobre o contexto familiar que o ambiente da obra sugere, mostrando para o professor, de forma bastante modalizada, com o uso das palavras “aparentemente” e “provavelmente” e com a ausência do uso da palavra “família”, uma certa cautela em afirmar que naquela imagem foi representada uma família.

No último questionamento em relação à pintura, aparece: “E você, o que acha: na sua opinião, as ideias do pintor sobre a infância, a família e a simplicidade ainda são válidas nos dias de hoje? Por quê?” Nessa pergunta, aparece o vocábulo “família”, mas sem um posicionamento sobre o que seria essa família, ou mesmo se ela realmente está representada no quadro, apesar de estar. A interrogativa deixa bem claro que a resposta deve ser opinativa, pessoal, individual. O que também pode ser percebido pela resposta sugerida pelo manual:

“Resposta pessoal. Professor: Sugerimos estimular o debate entre os alunos, permitindo que eles apresentem seus pontos de vista e argumentos sobre o assunto.” Dessa forma, o que foi ou deixou de ser representado na pintura não é em si relevante, o fundamental aqui é a capacidade de expressar uma opinião pessoal. Porém, partindo de uma imagem que mostra um homem, uma mulher, dois meninos e três meninas, o que demonstra um estrutura nuclear de família em seu formato socialmente tradicional.

Ou seja, a opinião da criança envolvida no debate sugerido pelo livro partirá da reflexão de uma infância representada por uma aparente família tradicional, assim, essa resposta sairá de um lugar determinado, de uma conceito estabelecido por uma imagem, de uma imagem que foi escolhida pelo material, presente em sala de aula para ser objeto de estudo, e que, portanto, pode afetar a construção dessa resposta opinativa. O livro, ao não afirmar diretamente o caráter familiar dessa obra de arte, deixa nas mãos de professores e alunos a inferência e conseqüente discussão sobre o assunto.

Ao escolher trazer uma pintura e não um desenho ilustrativo, a representação da família fica escondida na divulgação de uma obra artística, que marca um passado histórico que pode não ser reconhecido pelos estudantes. Eximindo o material da responsabilidade de ilustrar um conceito atual, assim como o livro se eximiu de afirmar, desde o início da atividade, a existência da representação, assim como ele, novamente, se eximiu da responsabilidade de apresentar um ambiente crítico de reflexão do conceito.

Na seção de “Produção de texto”, dando sequência às atividades do mesmo livro, encontro o início do trabalho com o gênero relato pessoal. Nessa parte do material, aparecem fotos de crianças juntas, brincando, ou em posições de antigas fotos de família, como irmãos. Mesmo diante de figuras que representam irmãos, não há nenhuma referência acerca da família dessas crianças, ou se são mesmo irmãos, há somente uma sugestão dessa ideia por meio de relatos sobre questões da infância.

Figura 31



Figura 32



Figura 33

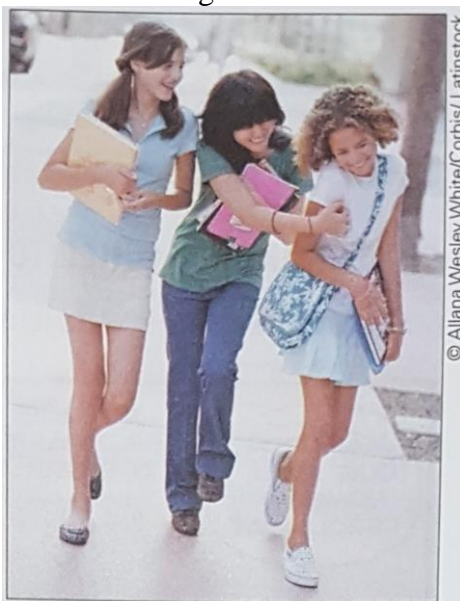
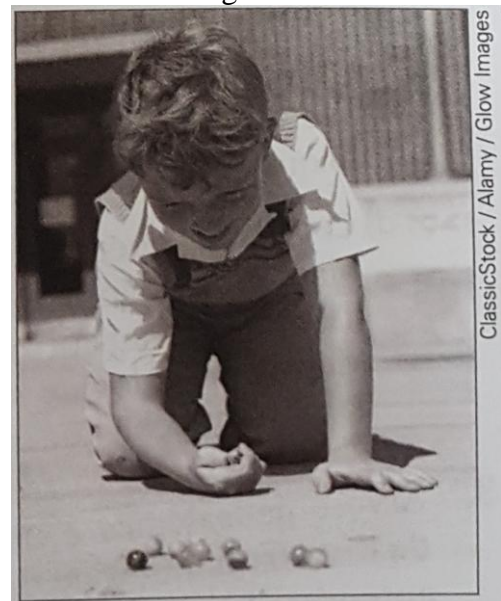


Figura 34



Ao longo de todo o livro, há momentos, como textos ou imagens, que envolvem assuntos que, de alguma forma, podem se relacionar com temáticas familiares, mas não há menções acerca das famílias, muito menos o uso da palavra “família”, como em um cuidadoso exercício para tentar evitar entrar em questões que podem gerar algum tipo de polêmica ou discordância de ideias em sala de aula.

Em uma outra seção “A língua em foco”, encontro uma tirinha de Maurício de Sousa. Na tirinha, o personagem Cebolinha conversa com sua mãe sobre os seus antepassados por

parte de pai, observando os nomes de família em grau aumentativo e diminutivo. Após a tirinha, inicia-se a construção do conceito de grau em substantivos e em adjetivos por meio de exercícios que exploram as falas das personagens.

Figura 35



Na última atividade, aparece uma imagem que representa uma árvore genealógica e o seguinte questionamento:

Figura 36



Árvore genealógica é uma representação gráfica da história familiar de uma pessoa, ou seja, dos seus antepassados. Algumas árvores genealógicas, além dos nomes, trazem fotografias da criança, irmãos, pais, avós paternos e avós maternos. Você já notou a sua árvore genealógica? Faça um esquema em seu caderno, colocando o seu nome, depois o nome de seus pais, depois o nome de seus quatro avós e, se possível, o nome de seus oito bisavós.

Pelo texto dessa atividade, percebo a ilustração de um conceito de família voltado mais para a questão biológica, sem nenhuma reflexão crítica, somente reforçando um posicionamento pessoal e individual de família, já que cada um tem a sua própria árvore genealógica. Porém, ainda é um posicionamento pessoal que deve partir de uma representação tradicional de família, como é o caso da família do personagem Cebolinha.

Na última ocorrência de uma representação de família nesse livro, há uma retomada do gênero relato pessoal em propostas de produções textuais para fechar o capítulo. As propostas possuem as seguintes temáticas: “De onde vem meu nome”; “Eu e os meus”; “O que mudaria no mundo, se pudesse”. Essas propostas vem acompanhadas de uma imagem de uma mulher e uma criança, possivelmente mãe e filha, de origem oriental. Nelas pede-se que os alunos façam relatos sobre a história de seus nomes, do significado e da origem familiar deles, depois, pede-se um relato sobre as histórias de seus antepassados e, por último, pede-se um relato sobre o que cada um gostaria de mudar no mundo. Todas as propostas, por corresponderem ao gênero relato pessoal, são de caráter opinativo e pessoal, somente a última fala de um contexto social mais amplo.

Figura 37



A última proposta de produção textual dessa seção recebe o título de “Eu, pelo olhar dos outros” e pede-se aos pais dos alunos que escrevam um relato acerca da experiência de serem pais daquela criança, pede-se também para, se desejarem, escreverem sobre a gravidez e a infância do aluno. Essa atividade vem acompanhada de uma ilustração de família, um pai e uma mãe, provavelmente, lendo o relato que foi escrito para o filho. É importante ressaltar

que, aqui, novamente encontro uma família de formato tradicional, além do fato que os alunos irão novamente opinar sobre questões que envolvem família partindo de um contexto, construído pelo livro didático, que apresenta um conceito de família estabelecido por uma imagem ilustrativa.

Figura 38



No material do 7º ano, há apenas uma ocorrência de representação de família, em outros momentos do livro, foram apresentadas questões que envolvem a infância, mas a temática familiar não foi abordada, as atenções focaram exclusivamente as crianças.

Na parte do livro em que são mostrados conceitos que envolvem a semântica e o discurso, encontro um texto que narra a história de um menino que vai passar as férias com a avó e com ela aprende sobre as palavras do português. Acompanhando essa história, aparece a ilustração da avó, do neto e, muito provavelmente, dos pais do menino. A estrutura familiar apresentada é a tradicional, e, pela imagem e pelo texto, é possível afirmar que essa é, muito provavelmente, uma família. Nada mais é dito acerca dessa família ou de qualquer outra. O texto e a ilustração foram utilizados apenas como pretexto para o ensino da língua. Nenhuma discussão sobre o tema foi levantada, qualquer outro apontamento fica na responsabilidade dos professores e de seus alunos.

Figura 39

Cabeludinho

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve/ que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.



(Memórias inventadas — A infância. São Paulo: Planeta, 2003.)

chiste: algo engraçado, cômico.

No material de Língua Portuguesa do 8º ano, observo cinco ocorrências. A primeira vem logo no início do livro, em um poema de Carlos Drummond de Andrade, chamado *Retrato de família*. O poema é utilizado para ensinar os alunos a diferenciar sujeito desinencial de sujeito indeterminado, ele é um pretexto para ensinar regras gramaticais. No poema, não há uma representação de família, mas, acompanhando os versos de Drummond, o livro traz um exemplo de retrato de família, uma fotografia antiga, de uma família estruturada em pai, mãe e filha.

Figura 40

Não confunda sujeito desinencial com sujeito indeterminado

Os versos a seguir são do poema “Retrato de família”, de Carlos Drummond de Andrade. Leia-os.

A moldura deste retrato
em vão prende suas personagens.
Estão ali voluntariamente,
saberiam — se preciso — voar.

Poderiam sutilizar-se
no claro-escuro do salão,
ir morar no fundo de móveis
ou no bolso de velhos coletes

[...]

O retrato não me responde,
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.

(*Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 118. © Granã Drummond.)



Thinkstock/Getty Images

Observe que, nas duas primeiras estrofes, o sujeito das formas verbais **estão**, **saberiam** e **poderiam** é desinencial, e não indeterminado. Isso porque elas se referem a **personagens**, elemento mencionado no verso “em vão prende suas personagens”. Já em enunciados como “Estão procurando você” ou “Chamarão você para uma entrevista”, sem outras informações complementares, o sujeito não é desinencial, e, sim, indeterminado, uma vez que o locutor não sabe ou não quer identificar quem realiza as ações.

As próximas quatro ocorrências são bastante semelhantes, todas elas envolvem textos que trazem membros de uma família como personagens. É interessante ressaltar que as famílias representadas nesses textos não se auto denominam famílias, são apenas histórias curtas que narram acontecimentos envolvendo membros de famílias. Tais como, a história conflitiva entre uma mãe e uma filha adolescente, um pai e um filho conversando sobre questões gramaticais, uma mãe admirando o seu filho aplicado nos estudos e um pai presenteando o seu filho com uma bola.

Figura 41

Adolescência, tempo de mudança

Você gosta de ser adolescente?

A maioria dos jovens responde que sim, porque tem mais liberdade para sair de casa, passear, ir a festas, se divertir com os amigos. O adolescente descobre o amor e a paixão, e muitas vezes também a timidez e a insegurança de não ser correspondido. O humor do adolescente varia bastante, mas fora de casa em geral seu bom humor predomina!



Thinkstock/Getty Images

Figura 42

O relacionamento com os pais na adolescência se transforma, pois surgem diferenças de pontos de vista. Apesar dos conflitos, o relacionamento com eles é muito importante, pois se de um lado o jovem busca sua liberdade, do outro lado os pais o ajudam a colocar os limites necessários para que ele cresça de forma saudável.

Na adolescência surge a necessidade de fazer escolhas. Aonde ir, com quem sair e como se comportar sempre gera consequências, que podem ser positivas ou negativas e podem durar a vida toda. Agir de forma responsável e reconhecer os limites favorece o adolescente e aumenta sua autoestima.

Como todas as fases da vida, a adolescência tem seus ganhos e suas angústias. Ela é melhor enfrentada quando o jovem escolhe bons amigos, mantém o diálogo com seus pais e uma atitude construtiva perante si mesmo. Ainda assim, os conflitos com os pais são esperados. Podemos compreender que as diferenças de pontos de vista, o desejo de viver o presente e a necessidade de pensar no futuro fazem com que filhos e pais vejam o mundo de maneira diferente.

Se não dá para evitar os conflitos, como lidar com eles?

Não há muitas receitas, mas uma coisa é certa: fechar-se ao diálogo não leva a lugar nenhum. Conversar é fundamental e ouvir também é. Conversar permite que nós cheguemos ao outro. Ouvir permite que ele chegue até nós. Quando conversamos sobre nossas ideias e modos de pensar, mostramos quem somos e o que queremos da vida. Se ouvimos, conhecemos o outro e chegamos mais perto dele. Mas o melhor de tudo? É quando somos ouvidos!!! Aí sim sabemos que o outro nos respeita e se interessa por nós.

Se você acha que seus pais não conversam com você e ao invés disto fazem monólogo, proponha a eles uma conversa diferente: cada um expõe seus pontos de vista sem tentar mudar o outro, apenas para dar-se a conhecer. Proponha que cada um ouça o outro sem julgar, e que ambos exercitem a escuta.

O mesmo vale para seus amigos: discordar não é ofender.

[...]

Rosana Ferrari, psicóloga

(Disponível em: <http://www.intercef.com.br/artigos/adolescencia-tempo-de-mudanca.php>. Acesso em: 7/6/2014.)

Figura 43

Sexa

– Pai...

– Hmmm?

– Como é o feminino de sexo?

– O quê?

– O feminino de sexo.

– Não tem.

– Sexo não tem feminino?

– Não.

– Só tem sexo masculino?

– É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.

– E como é o feminino de sexo?

– Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.

– Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.

– O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.

– Não devia ser "a sexa"?

– Não.

– Por que não?

– Porque não! Desculpe. Porque não. "Sexo" é sempre masculino.

– O sexo da mulher é masculino?

– É. Não! O sexo da mulher é feminino.

– E como é o feminino?

– Sexo mesmo. Igual ao do homem.

– O sexo da mulher é igual ao do homem?

– É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o sexo feminino, certo?

– Certo.

– São duas coisas diferentes.

– Então como é o feminino de sexo?

– É igual ao masculino.

– Mas não são diferentes?

– Não. Ou são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.

– Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.

– A palavra é masculina.

– Não. "A palavra" é feminino. Se fosse masculina seria "o pal..."


– Chega! Vai brincar, vai.

O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:

– Temos que ficar de olho nesse guri...

– Por quê?

– Ele só pensa em gramática.




Estúdio BRx

(Luis Fernando Verissimo. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-9.)

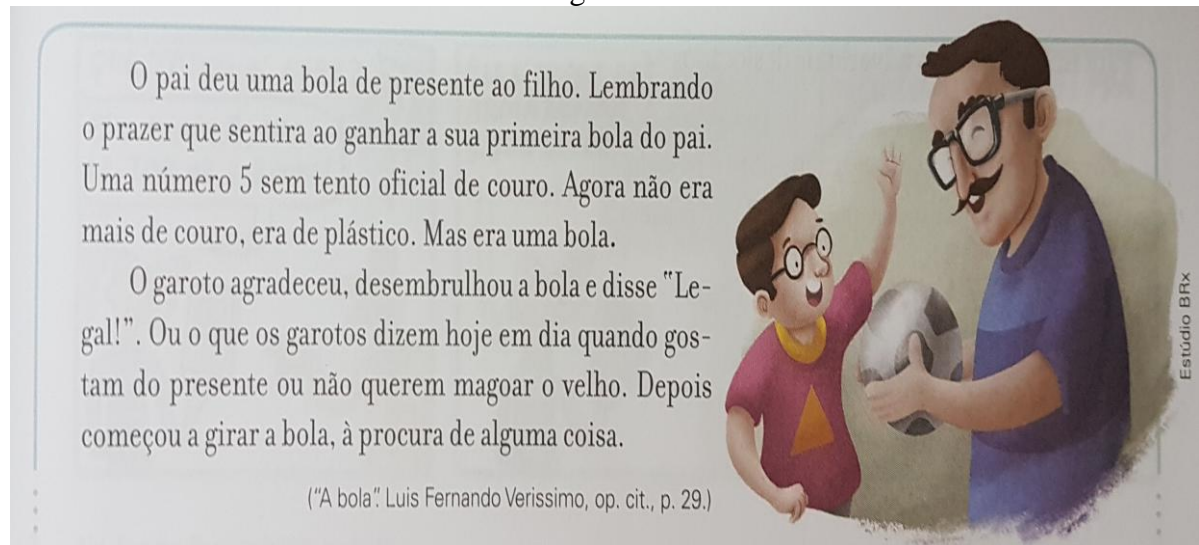
Figura 44

A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações, encontra-o na sala com um amigo lendo uma gramática, não tira os olhos dele, admirada, até o amigo perceber e fazer um sinal para ele, ele se volta para a mãe, olha para ela com um olhar alegre, a mãe conclui que o marido tem razão, pois o menino não larga mesmo a gramática.



Estúdio BRx

Figura 45



As ilustrações que acompanham as histórias também não mostram uma família reunida, mostram apenas alguns membros que são personagens das narrações. Não há nenhuma atividade que trabalhe o conceito de família, muito menos que estabeleça alguma forma de reflexão sobre o tema, todos os textos são utilizados para o ensino da língua portuguesa, ou para o trabalho com gêneros e produção textual, ou com questões gramaticais. As representações nesse livro são quase exclusivamente apenas de membros de famílias, ou talvez famílias monoparentais.

Finalmente, no material do 9º ano, encontro seis ocorrências. A primeira ocorrência foi encontrada no texto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector. Nele uma menina apaixonada por livros pede à filha do dono da livraria livros emprestados. Nessa história, há uma família representada, pai, o dono da livraria, mãe e filha, ou seja, uma família de formato tradicional. Mas nada é explorado sobre esse assunto, os membros dessa família aparecem apenas como personagens secundárias da história utilizada no estudo da língua. O foco da história, assim como o das atividades que se seguem, são os fatos narrados pela escritora, não é oferecido o espaço para refletir sobre o conceito de família.

Figura 46

CAPÍTULO

0 primeiro amor

1

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?

Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como "data natalícia" e "saúde".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem



Figura 47

caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser". Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)



Roberto Weigand

elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.

Na segunda ocorrência, há um caso semelhante. Em um texto de Walcyr Carrasco, chamado *A crueldade dos jovens*, são narradas histórias de mães e pais que sofreram com pedidos inusitadamente caros de seus filhos. Membros de famílias são utilizados como personagens das histórias que giram em torno de filhos e filhas que se entregaram aos desejos de consumo. Esses membros são citados de forma solta, o foco é sempre voltado para os filhos, mas, na ilustração que segue a história, posso ver uma família tradicional (figura 50).

Figura 48

CAPÍTULO

1

O brilho do consumo

Aquela adolescente adoraria ter uma bolsinha da Victor Hugo... O rapaz adoraria ter uma camiseta e uma bermuda descoladas da Oakley, que viu no shopping. A turma toda está usando roupas de marca... Mas o que fazer se o dinheiro mal dá pro cinema?

A crueldade dos jovens

Conheci uma mulher cujo filho de 14 anos queria um par de tênis de marca. Separada, ganhava pouquíssimo como vendedora. Dia e noite o garoto a atormentava com a exigência. Acrescentou mais horas à sua carga horária para comprar os tênis. Exausta, ela presenteou o filho. Ganhou um beijo e outro pedido: agora ele queria uma camiseta 'da hora'. E dali a alguns dias a mãe estava abrindo um crediário! Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo. Uma garota quase enlouqueceu a mãe por causa de um celular cor-de-rosa. Um rapaz queria um MP3. Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães com frequência não conseguem resistir. Em parte, por desejarem contemplar o sorriso no rosto dos filhos.

Uma senhora sempre diz:

— Quero que minha menina tenha o que eu não tive.

Pode ser. Mas isso não significa satisfazer todas as vontades! Muita gente é praticamente chantageada pelos filhos. A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa. Uma vez ouvi uma jovem gritar para o pai:

— Você é um fracassado!

Já conheci uma garota cujo pai se endividou porque ela insistiu em ir à Disney. Os juros rolaram e, dois anos depois, ele vendeu a casa para comprar outra menor e quitar o empréstimo. Outro economizou centavos porque a menina quis fazer plástica. Conselhos não adiantaram:

— Você é muito nova para colocar implante de silicone.

Figura 49

Ficava uma fúria. Queria ser atriz e, segundo afirmava, não teria chance alguma sem a intervenção. (Não conseguiu. Hoje trabalha como vendedora em uma loja.)

Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico. É óbvio que o jovem tem o direito de pedir. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família. Recentemente, assisti a uma situação muito difícil. Mãe solteira, uma doméstica conseguiu juntar, ao longo dos anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo.

— Vou sair do aluguel! — comemorou.

A filha, 16 anos, no 2º grau, recusou-se:

— Quero um quarto só para mim!

Não houve quem a convencesse. A mãe não conseguiu enfrentar a situação. Continuam no aluguel. O valor dos apartamentos subiu e agora o que ela tem não é suficiente para comprar mais nada.

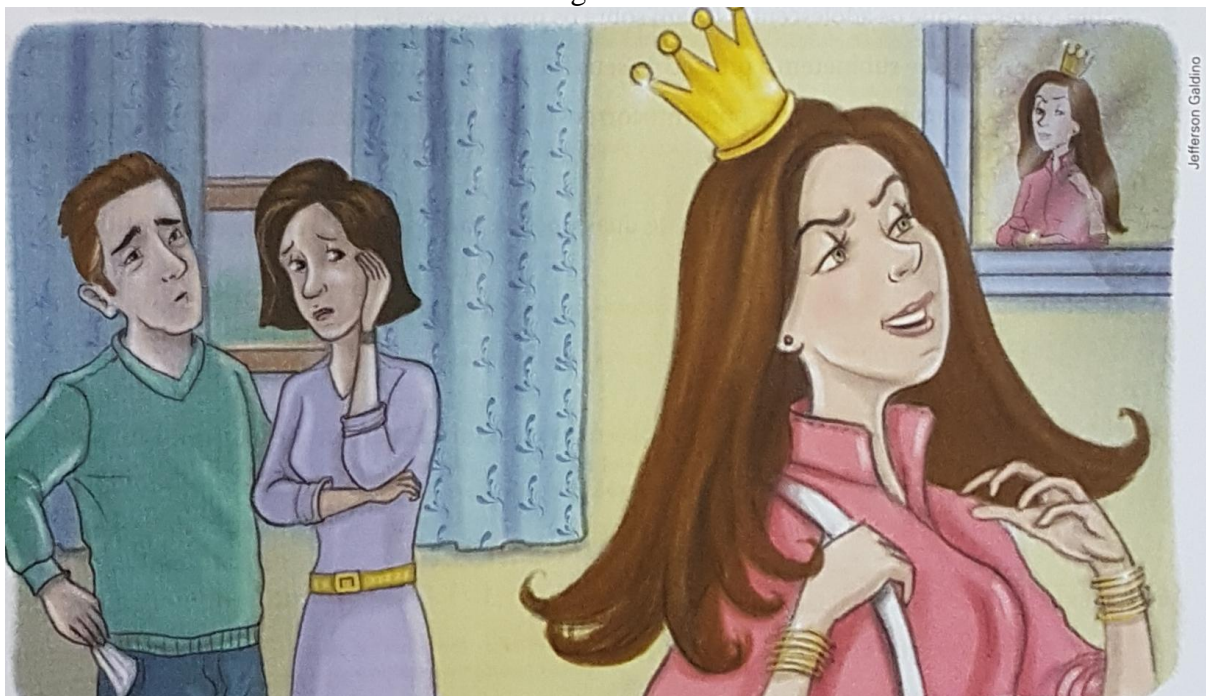
Muitas vezes, os filhos da classe média estudam em colégio particular ao lado de herdeiros de grandes fortunas. Passam a desejar os relógios, as roupas, o modo de vida dos amigos milionários.

— De repente a minha filha quer tudo o que os coleguinhas têm! Até bolsa de grife.

Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis. A única solução é a sinceridade. E deixar claro que ninguém é melhor por ter mais grana, o celular de último tipo, o último lançamento no mundo da informática. Pode ser doloroso no início. Também é importante não criar uma pessoa invejosa, que sofre por não ter o que os outros têm. Mas uma família pode se desestabilizar quando os pais se tornam reféns do pequeno tirano. A única saída para certas situações é o afeto. E, quando o adolescente está se transformando em uma fera, talvez seja a hora de mostrar que nenhum objeto de consumo substitui uma conversa olho no olho e um abraço amoroso.

(Walcyr Carrasco. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/materia/a-crueldade-dos-jovens>. Acesso em: 28/5/2014.)

Figura 50



Como atividade de interpretação do texto de Walcyr Carrasco, várias questões são levantadas sobre o comportamento cruel dos jovens e sobre as problemáticas do consumismo, mas poucas fazem referência ao que esse comportamento representa para as famílias desses jovens. Chamo atenção para duas: “Que tipo de problema esse desejo [de consumo] traz para as famílias?”; “Que consequências negativas podem ocorrer para a família, quando os pais cedem sem ter condição para isso?”. As perguntas pedem respostas semelhantes, a diferença está na ênfase nas consequências negativas da segunda questão.

Apesar de se trabalhar com uma ideia de família, não deixa claro que família seria essa, se seria a família tradicional ou outro formato, não explorando criticamente o conceito. Nem mesmo a problemática do consumismo é verdadeiramente trabalhada de forma crítica, toda a discussão é mantida em nível concreto, entre fato e consequência. Os riscos giram em torno da aquisição de dívidas, perda de bens materiais, filhos mal-educados, egoístas e invejosos. Muito pouco se fala da origem do consumismo, ou de valores morais como forma de superação. A única solução que o livro oferece está no manual do professor como sugestão de resposta da seguinte pergunta: “Para o narrador, qual é a saída diante do impasse?”; resposta: “A saída é o diálogo franco e o afeto”. Ou seja, nem a forma de superação sugerida é oferecida pelo material, a resposta é um trecho do texto lido pelos alunos, do próprio narrador da história, perdendo mais uma oportunidade de criação de um espaço de reflexão crítica em sala de aula.

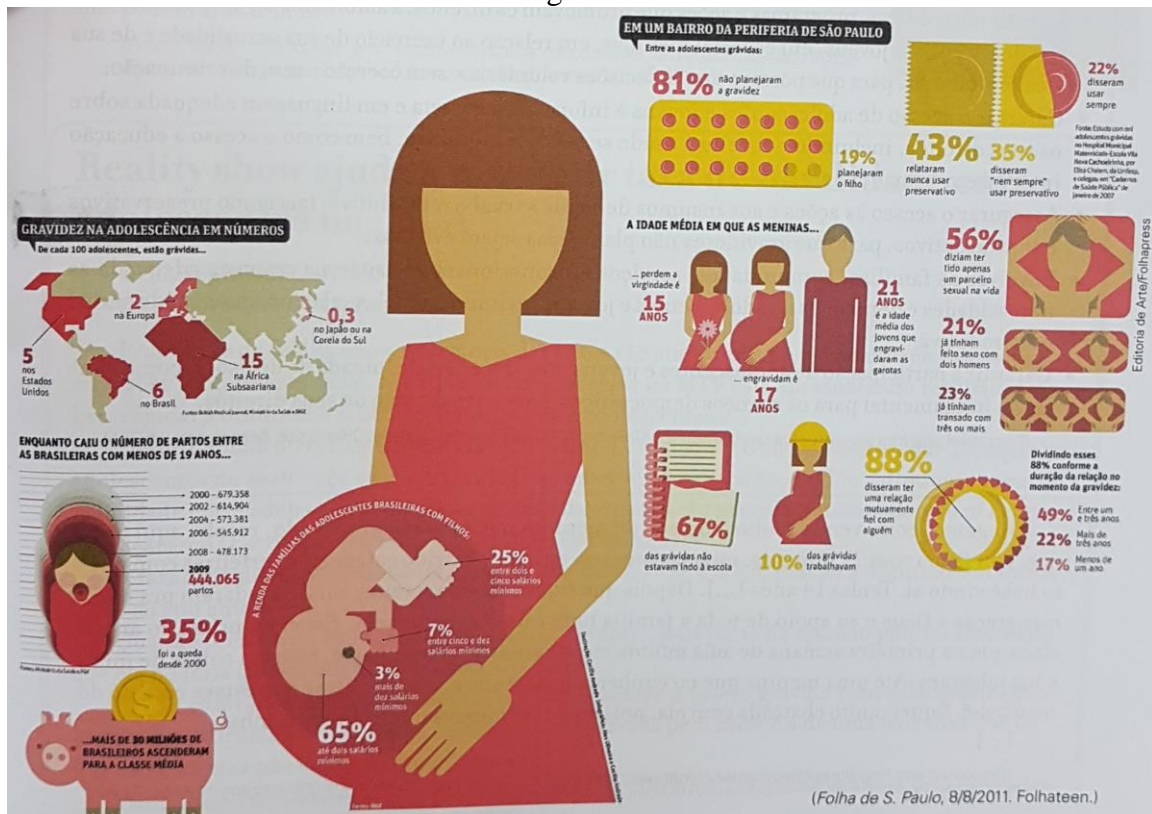
Algumas páginas depois, encontro uma parte do livro chamada “Trocando ideias” que segue ainda na mesma temática do texto da ocorrência anterior, trazendo as seguintes perguntas: “Você conhece alguma família em que esse tipo de pressão sobre os pais acontece? Se sim, conte para os colegas.”; “Você também se sente pressionado pelo grupo ou pelo meio em que vive a usar roupas de marca, celulares de última geração e andar na moda para não se sentir diminuído(a)?”; “Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance da família, como os pais devem agir, em sua opinião?”. Não há nenhuma sugestão de resposta no manual do professor para essas questões, a ideia da atividade é deixar que os alunos simplesmente falem de suas experiências. Se o ambiente desses relatos será crítico e reflexivo, vai depender da condução do professor, nada no livro sugere ou dá subsídios para tal.

É interessante ressaltar que todos os questionamentos apresentados possuem teor pessoal e opinativo sobre o assunto. Porém, pede-se ao aluno uma opinião formada acerca de um fato exterior a ele, com o uso de expressões como: “Você conhece alguma família”;

“Quando os filhos querem consumir”. Não se questiona sobre o que acontece na família daquele aluno que naquele momento responde às questões, nem o que ele, como filho, faria. Apesar do caráter pessoal que o pedido de opinião traz, não se pede uma opinião ou reflexão voltada para si mesmo, e sim uma opinião formada pelos diversos textos apresentados sobre o tema, dentro de um contexto controlável, de respostas que correspondem às expectativas. A família aqui apresentada não é a “sua”, não é a do aluno que lê os textos e responde às questões, ela é uma entidade distante, é a família do Outro, sobre a qual o eu/aluno pode ter uma opinião. O conceito de família permanece sem ser textualmente explicitado, é pelas imagens e ilustrações que percebo o conceito sendo estabelecido.

A próxima ocorrência surge em uma sugestão de trabalho com o gênero debate, o tema sugerido é: “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”. Nessa parte do livro, são apresentados vários textos como forma de embasamento para o debate, mas neles o que realmente posso encontrar são dados estatísticos sobre a gravidez na adolescência, mas não há discussões que envolvem a dimensão dos valores humanos. O material trata a gravidez na adolescência como um dado estatístico matemático que deve ser modificado, mas pede um debate que envolve um aprofundamento moral da questão, e que, no caso, envolve as famílias.

Figura 51



Um conceito de família não é realmente estabelecido, as famílias desses jovens são apenas um fator que orbita ao redor da questão. Não há sequer menção ao fato de uma mãe grávida estar prestes a formar uma família, essa nova família não é considerada e muito menos conceituada, a única família mencionada é a dos jovens que podem vir a sofrer ou que já sofreram com o infortúnio de uma gravidez na adolescência. Dessa forma, esse debate é muito mais opinativo que reflexivo, por não ter reais subsídios de formação de uma opinião crítica e por continuar trabalhando com uma família que é do Outro.

Nas páginas seguintes, continuo a encontrar um trabalho voltado para o gênero debate, em que o tema da gravidez na adolescência foi anteriormente estabelecido. Assim, chego à parte do livro chamada de “Agora é a sua vez” e a mesma temática, com as mesmas palavras, é a sugestão de tema para uma outra atividade, a criação de um *blog*. Não há mais textos envolvendo o tema proposto como forma de subsídio, é somente a apresentação do mesmo assunto para o trabalho com um gênero diferente.

A última ocorrência do livro é encontrada num capítulo do livro intitulado “O igual que é diferente”, iniciando a apresentação com um pequeno texto que introduz o conteúdo a ser abordado e, depois, seguido de um cartum, de Quino, que será trabalhado por meio de questões que envolvem tanto o gênero cartum, quanto o seu conteúdo crítico acerca das diversidades culturais desse planeta. O conceito de família é aqui estabelecido por meio de uma imagem, no segundo quadrinho, em que é possível ver uma família de indianos. Apresento o texto inicial e o cartum, que serão mostrados a seguir:

Em diferentes épocas, a história da humanidade deu mostras de como o preconceito e a intolerância costumam[*sic*] andar juntos. Guerras religiosas, preconceitos de diferentes tipos, discriminação sexual e de gênero, etc., são exemplos de como o ser humano tem dificuldade para aceitar o diferente. Nos dias de hoje, com a globalização, ainda há espaço para a intolerância?

Figura 52



As atividades propostas como forma de trabalhar o texto tanto como gênero, quanto como conteúdo crítico, propõem uma análise que fragmenta completamente o cartum, pedindo ao alunos que se refiram aos quadrinhos separadamente, descrevendo-os. O exercício em si já causa um efeito contrário ao que se propõe, de união do diferente, fragmentando e enfatizando as diferenças em descrições separadas. Nada é realmente dito sobre a família representada no 2º quadrinho, apenas que se refere à “vida familiar”, mas uma vida familiar que é, novamente, do outro.

O objetivo dessas atividades aparenta ser o de criar um momento de reflexão sobre a forma com que a sociedade lida com as diversidades, mas, fora o conteúdo crítico do próprio cartum, nenhuma outra questão é levantada de forma crítica. O trabalho é essencialmente descritivo, e mesmo com uma temática cheia de possibilidades de discussões, perde-se, mais uma vez, a chance de proporcionar aos alunos um ambiente de sala de aula verdadeiramente reflexivo.

Finalmente, ao analisar os últimos dos 20 livros, os 4 vencedores do *ranking* do PNLD 2017 de Língua Portuguesa, compreendo que, novamente, trabalhar criticamente o conceito de família não aparenta ser relevante para o estudo dos conteúdos da disciplina, o foco permanece não sendo trabalhar o conceito de família como tema transversal.

4.2 Refletindo com as categorias

Para nortear toda a análise, destaco três categorias de Fairclough (2001/2003): Interdiscursividade, Pressuposição e Modalidade. Em relação à representação de atores sociais, destaco a Exclusão, de Van Leeuwen (1997), e, pensando nos modos de operação da ideologia, de Thompson (2012), destaco a Legitimação (Universalização; Narrativização), a Unificação (Padronização) e a Reificação (Naturalização; Eternização). Ao refletir com essas categorias, procuro, então, buscar algumas respostas que possam ajudar a melhorar os contextos críticos das salas de aula.

4.2.1 O diálogo entre textos

Como importante foco de uma pesquisa à luz da teoria da ADC, é preciso refletir sobre os diálogos que os textos em análise estabelecem com outros textos historicamente construídos e considerar que, de que forma, esses textos predecessores possivelmente afetaram a construção dos textos atuais. A intertextualidade é, assim, de inegável relevância, e se constitui, portanto, como o nosso ponto de partida e base de toda a análise.

Como foi anteriormente apresentado, na historização do conceito de família, no artigo 226 da Constituição Federal de 1988, a família pós-moderna é aquela definida por união estável entre o homem e a mulher ou a comunidade constituída por qualquer dos pais e seus descendentes. Esse conceito de família, que é definido por lei, é, essencialmente, a estruturação considerada mais tradicional de um núcleo familiar. Se há um texto de tamanha relevância política e social representando uma formação tradicional para as famílias brasileiras, encontraremos, certamente, outros textos que seguiram o mesmo caminho, na busca de serem reiterados e empoderados por um conceito legalmente defendido.

Ao pensar nas obras didáticas distribuídas pelo governo brasileiro nas escolas públicas de todo o país, não seria estranho imaginar que nesses livros didáticos se encontrariam textos que dialogam com a nossa Constituição (1988), especificamente com o artigo 226. Essa suspeita torna-se bastante clara ao contar o número de imagens que trazem representações de famílias tradicionais, em um total de 28 famílias constituídas de pai, mãe e filho(s) (figuras 1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 36, 38, 39, 40, 50 e 52), 10 de mãe e filho(a) (figuras 4, 9, 13, 28, 35, 37, 41, 44, 47 e 51) e 4 de pai e filho(s) (figuras 21, 43, 45 e 48), sendo que essas últimas não necessariamente podem ser consideradas como famílias monoparentais, pois esse fato não aparece de forma explícita.

Percebo que os poucos exemplos de famílias monoparentais são cuidadosamente silenciados não só por serem minoria nesse pequeno universo de representações, mas, também, pelo fato de que algumas dessas imagens apenas acompanham narrativas que possuem membros de famílias como personagens de acontecimentos que são um recorte de um cotidiano familiar (figuras 4, 28, 35, 37, 41, 43, 44, 45, 47, 48 e 51), outros membros da família poderiam simplesmente não estar presentes, e as outras imagens desse formato de família aparecem sem contexto algum (figuras 9 e 13). Porém, além dessas, não há outras estruturas familiares sendo apresentadas aos alunos, nem pelas imagens, nem pelos textos

presentes nos materiais. Isso mostra o diálogo sendo estabelecido entre esses suportes educacionais em análise e as leis que regem o Brasil.

Assim, entendo que a interdiscursividade ocorre quando há um diálogo entre as vozes presentes nos textos, o que torna importante observar de que forma as construções discursivas, ali manifestadas, conectam-se por meio dessa intertextualidade constitutiva. No caso deste estudo, percebo que as representações de família na Constituição Federal (1988), artigo 226, são as mesmas presentes nos materiais didáticos analisados, o que me leva a questionar: até onde esses dois textos, de grande relevância nacional, representam a realidade das famílias brasileiras?

4.2.2 O não dito

Ao tentar compreender de que forma essas construções discursivas, que se referem às famílias brasileiras, dialogam e se conectam por meio da interdiscursividade, entendo que essas conexões se fazem por meio daquilo que é explicitamente dito, mas que também podem se fazer por meio daquilo que não foi dito. A ausência provocada por um não dito surge, aqui, de duas formas: pela pressuposição (pelo fato de algo ser tão óbvio que não precisa ser repetido, nem posto em discussão) e pela exclusão (julgamento ou escolha pontual que exclui outras possibilidades).

Em *Analysing discourse*, Fairclough (2003) afirma que tanto a pressuposição, quanto a intertextualidade e a interdiscursividade, conectam textos por seus ditos e não ditos, chamando a atenção para a necessidade de estudá-las mais profundamente, já que elas se constituem como formas significativas de manutenção das ideologias hegemônicas de nossa sociedade, principalmente as pressuposições, que, pelo seu conteúdo implícito, são fortemente persuasivas, em uma tentativa constante de passarem despercebidas e de naturalizarem os contextos em que estão inseridas.

Com esse fato em mente, percebo que apresentar apenas estruturas familiares defendidas por leis federais é uma forma segura de justificar a ausência da apresentação de outras formações familiares existentes no Brasil. Percebo, também, que apresentar um conceito de família tradicional, estabelecido majoritariamente por meio de imagens, sem discussões críticas, é pressupor que o conceito de família é tão óbvio, por estar escrito na Constituição, que não precisa ser discutido, muito menos que devem ser apresentados outros

formatos de famílias, excluindo outras possibilidades. Afinal, para que discutir o que já está definido?

Dessa forma, consigo enxergar de que maneira os ditos e não ditos da Constituição Federal e das obras didáticas em análise estabelecem sua interdiscursividade, assim como, posso entrever os riscos que todos correm ao corroborar com esses perigosos e, muitas vezes, desapercibidos silenciamentos, que, impulsionados pelo poder hegemônico, estão em um constante movimento em direção à cristalização de crenças que servem de suporte a estruturas de redes de dominação.

Para além dessas leis que conceituam família, expressas na Constituição Federal, há outras leis, no caso, que regem a educação brasileira, como a LDB, que cita formas de se tratar questões que envolvem as famílias nas escolas, pregando “[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Ao pensar no conteúdo de respeito mútuo firmado pela LDB, é difícil imaginar que famílias que não correspondam ao formato tradicional, e que, portanto, não são representadas em muitos livros didáticos, sintam-se verdadeiramente respeitadas. Aqui, compreendo, então, que a interdiscursividade estabelecida entre a LDB e esses materiais didáticos só existe se se considerar que o conceito de família é aquele pressuposto conceito tradicional; ou que essa interdiscursividade não ocorre.

Continuando o raciocínio inserido no contexto da educação brasileira, também há documentos produzidos pelo MEC, que são as bases do sistema educacional no Brasil, como o PCN e a BNCC. No caso do PCN, a problemática é bastante grave. Em seu texto, encontro, explicitamente, como a temática familiar, que pertence ao trabalho de transversalidade dentro das pluralidades culturais, deve ser tratada. Principalmente, no seguinte trecho:

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de ‘vir-a-ser’. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. (MEC, 2001, p. 123)

Ao utilizar a expressão “ignoradas por um silencioso constrangimento”, o próprio PCN assume a sua discordância com o conceito tradicional de família defendido pela Constituição Federal, assim como resiste à pressuposição silenciosa estabelecida por esse conceito, tornando-se uma voz de resistência social. Essa mesma expressão também nos denuncia outras ausências, tais como a exclusão da apresentação de outros formatos de estruturação de famílias, além da ausência de um trabalho crítico voltado para a desconstrução de preconceitos existentes na sociedade. Sendo todas essas ausências ofensivas às milhares de famílias brasileiras que não correspondem ao modelo familiar tradicional.

No caso da BNCC, apesar de não explorar profundamente o trabalho com os temas transversais, a problemática também é grave, pois ela propõe o foco na igualdade, como forma de superação de preconceitos e desigualdades sociais. Em seu texto, encontro que “[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade” (p. 11), mas como isso seria possível se não há representações plurais de famílias nos materiais didáticos mais distribuídos pelo governo brasileiro?

Outros importantes documentos que regem a educação no Brasil são os editais do PNLD, que controlam aquilo que será exigido como conteúdo nos livros didáticos distribuídos pelo governo nas escolas públicas de todo o país. Assim, o PNLD também traz o seu posicionamento sobre como apresentar questões que envolvem as diversidades culturais, discorrendo: “Orienta-se ao trabalho pedagógico marcado pelo princípio da transversalidade e direcionado pela perspectiva multicultural do currículo.” (Edital de Convocação, PNLD, 2017, p. 40). Porém, esses editais não fazem uma referência direta à forma de apresentar as questões que envolvem as famílias, o que causa um silenciamento que pode ser mais uma das explicações para o fato de o tema família não ter sido trabalhado como temática transversal nos livros didáticos em análise.

Outra possível explicação para tantas ausências e silenciamentos, em relação à diversidade de estruturas familiares, que caminha em paralelo com a crescente onda de conservadorismo no Brasil, é o Escola sem Partido. Esse movimento, que se propõe a combater a doutrinação, defende a colocação de um cartaz em todas as salas de aula do país com o que eles consideram como deveres do professor, além de tentar qualificar como criminoso o docente que desrespeitar esses deveres. Tal fato, somado às acusações que o movimento constantemente faz contra os não muitos materiais didáticos que tentam trabalhar de forma efetiva as pluralidades sociais, sem dúvida nenhuma, vem contribuindo para um processo de inibição de professores e editoras que se dispõem a trabalhar as temáticas

transversais no formato proposto pelo PCN. Como posso constatar pelo depoimento de Penna (2017, p. 46), no livro *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*:

Vamos conhecer agora a ‘temível’ ideologia de gênero: ‘MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com ideologia de gênero’. A denúncia traz um exercício, com o seguinte enunciado: ‘Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias:’ acompanhado de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família inter-racial, de diferentes etnias, e uma família com só uma mãe, que, inclusive, é a configuração familiar estatisticamente mais comum no Brasil. Qual é a pergunta que eles faziam diante desses três desenhos infantis? ‘Com base nos desenhos, podemos dizer que:’ e o gabarito da questão múltipla escolha seria ‘as famílias são diferentes umas das outras’. Isso seria ideologia de gênero, segundo o Escola sem Partido. Isso é muito cruel, é muito triste. Eu fico chateado, seriamente chateado, porque isso aqui, imagina quanto sofrimento não vai trazer para alunos que não se veem representados. Por que isso é ideologia de gênero? Só por que traz a representação de diferentes famílias? Afirma que famílias são diferentes umas das outras? Isso é ideologia de gênero? Então, voltando para cá, desconstruímos um pouco a ideia de ideologia de gênero. Eu vejo aqui um ódio à democracia, literalmente, não querer conviver com a diferença na escola, não querer dialogar com outras crenças.

Essa provável inibição mostra um diálogo em construção, só que agora entre as vozes conservadoras do Escola sem Partido e as vozes conservadoras presentes nos livros didáticos. É possível ver, então, mais uma intertextualidade sendo estabelecida, entre textos que utilizam o conceito de família em seu silencioso e indiscutível formato de pressuposição. Também é possível ver, novamente, as mesmas exclusões e ausências sendo feitas, o que reforça ainda mais a cristalização de um conceito único e tradicional de estruturação familiar.

Quando penso em exclusões, também, tenho em mente uma das categorias de Van Leeuwen (1997) que ajuda a analisar as representações de atores sociais, a Exclusão. Ao tentar explicar a realidade, com todas as suas ideologias e ilusões, os indivíduos criam representações, que, sendo utilizadas como uma maneira de demonstrar essa mesma realidade, podem ser usadas como uma ferramenta de controle social, na já citada constante tentativa de manutenção de poder das classes dominantes.

Para entender, então, esse sistemático processo de exclusão da pluralidade de formatos que o conceito de família vem sofrendo em suas representações nos materiais didáticos em análise, é relevante lembrar que a categoria Exclusão sinaliza um apagamento de atores sociais ou de suas atividades, ou ambos, sem deixar marcas de sua presença, no caso, por meio de supressão. Isso é exatamente o que encontro – ou deixo de encontrar – nas imagens e

textos que representam as famílias nesses livros, além do fato de que, não haver representado outros formatos de estruturação familiar, não só exclui outras possibilidades, como também enfatiza e empodera aquela que está sendo repetidamente representada.

Por ser mais uma forma de controle e manipulação, essas exclusões, somadas a essa intertextualidade entre vozes conservadoras, mais à perigosa e silenciosa pressuposição de um conceito de família que inibe reflexões críticas sobre o assunto, caracterizam-se como um efetivo processo dessa cristalização do conceito tradicional de núcleo familiar, um processo que vem ocorrendo dentro das escolas, sendo exatamente esse o lugar em que o multiculturalismo deveria ser mais respeitado, onde os alunos deveriam receber a chance de se empoderar e de se tornar sujeitos ativos de suas realidades sociais.

Nesse sentido, é preciso questionar sobre os possíveis efeitos de representações de conceitos únicos em um ambiente educacional e o que eles podem gerar em nossa sociedade. Ao entender que uma das funções das representações é a criação e/ou a sustentação de identidades, começo a efetivamente compreender o peso que essas repetições de um conceito único de família tem na cristalização de uma ideologia hegemônica.

É importante, então, lembrar que um dos maiores problemas com as construções/sustentações de identidades em materiais didáticos é exatamente essa sua difusão repetitiva. Essa repetição de representações é sempre perigosa, pois busca ampliar a naturalização de identidades que venceram a disputa pelo poder, e que, portanto, representam os ideais das classes dominantes, excluindo todas as outras que não correspondam ao idealizado. Sobre o ato de incluir e excluir, apresento novamente a citação de Silva (2000, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer 'o que somos' significa também dizer 'o que não somos'. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

Assim, a identidade pressupõe a diferença, só se sabe tudo o que é, quando se entende o que não é. Por isso, representações que sustentam uma identidade única reforçam as demarcações da diferença, tudo que está fora daquele padrão estabelecido é excluído, fica do lado de fora, quase como algo tido como errado. Torna-se uma identidade reforçada pela ausência. Como Silva (2000, p. 81) afirma: "A identidade e a diferença não são, nunca,

inocentes.”, justificando a necessidade de desnaturalizar e de quebrar discursos hegemônicos que sustentam um poder opressor na sociedade brasileira, e de oferecer a chance a todos os nossos alunos de se tornarem, efetivamente, sujeitos agentes das forças sociais.

Portanto, essa identidade familiar em seu formato tradicional, sustentada pelos materiais didáticos, possui efeitos tanto coletivos, como a manutenção de ideologias dominantes, quanto individuais, como os que afetam a construção da individualidade de cada aluno, principalmente daqueles que não se veem contemplados no modelo ideal representado. Para muitos indivíduos no Brasil, essa é só mais uma forma de exclusão, mais uma forma de não pertencer a essa idealizada comunidade social. O maior choque é entender que isso vem acontecendo em ambientes escolares, é perceber que não há espaço garantido nas escolas para reflexão de temas como esse, na perspectiva de formar sujeitos críticos capazes de alterar seus contextos sociais, ao invés de formar sujeitos marginalizados, excluídos em representações e em atuações.

Assim, continuo me questionando: onde fica o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” citados na LDB? Quem se responsabiliza pelo respeito à individualidade humana? De quem é a responsabilidade de trabalhar de forma efetiva a compreensão das dimensões que regem as diversidades culturais? Quem se responsabiliza pelas identidades construídas a partir das representações (ou ausências delas) das famílias brasileiras? O que posso fazer para garantir espaços de reflexão nas escolas?

4.2.3 (Des)operando com ideologias

Como o foco de minha preocupação está no ambiente escolar, preciso lembrar de Althusser (1985), que alerta para o fato do AIE escola ter sido eleito pela burguesia como o principal veículo de dominação social, por ser o AIE que assumiu a posição dominante na reprodução das condições de produção capitalistas, não sendo, assim, um ambiente neutro. Ao substituir as funções exercidas nas relações sociais pelo par Igreja-Família, a escola e a família formam um importante par que dá base a muitas construções ou manutenções ideológicas existentes na sociedade brasileira.

Althusser (1985) também mostra que o sucesso de uma ideologia depende muito de sua capacidade de agir silenciosamente, naturalizando-se de forma a se tornar irreconhecível e

mantendo os indivíduos presos em ilusões que tendem a ser percebidas como única opção de realidade. Assim, encontro em Thompson (2002) uma teoria que me permite analisar esses possíveis efeitos ideológicos, considerando, ao mesmo tempo, a capacidade de superação dos sujeitos oprimidos. Thompson propõe uma forma crítica de estudar ideologias e cria um conceito de ideologia que é o resultado da construção de formas simbólicas, as quais trazem sentido para as ações humanas.

Para seguir, então, é importante ressaltar alguns modos de operação de ideologias, de Thompson (2002), que encontro em funcionamento nos materiais didáticos em análise: a Legitimação (Universalização; Narrativização), a Unificação (Padronização) e a Reificação (Naturalização; Eternização).

A legitimação é um processo que busca legitimar alguma forma de relação ou de construção simbólica, no caso específico das representações nos livros didáticos observados, é um processo que busca fundamentar um conceito único de família por meio de um apelo ao tradicional formato familiar, como visualizo nas 28 famílias tradicionais representadas em imagens. Historicamente falando, esse é um formato que pode ser tido como imemorial pela classe dominante brasileira e que, portanto, seria o que corresponde ao considerado legítimo, naturalizando-se como tal pela sociedade.

Ainda pensando no processo de legitimação, posso observar uma tentativa de universalização do conceito tradicional de família, pela forma como tenta tornar universal os interesses de diferentes indivíduos. Por exemplo, nas figuras 3, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 25 e 52, quando os materiais mostram famílias de estruturação tradicional em diferentes culturas, etnias e religiões, quase como se esse formato de família fosse exatamente aquilo que todas essas diferentes culturas, etnias e religiões tivessem em comum, o ideal que todas elas desejariam realizar.

A narrativização também é um processo de legitimação utilizado, especificamente, em dois dos livros de História em análise. Na busca de legitimar esse conceito tradicional de família, os materiais usam histórias sobre o passado para trazer suas tradições para o presente de uma maneira facilmente aceitável. No livro do 6º ano, percebo esse processo na parte em que é apresentada questões culturais da China, como o Confucionismo. Apresento, novamente, a transcrição do trecho em questão:

Para ele [Confúcio], a base de toda sociedade está na família. A família ideal é aquela em que os jovens respeitam os mais velhos, os filhos obedecem aos pais, a esposa obedece ao marido e aos sogros. Para Confúcio, o aperfeiçoamento do indivíduo conduziria ao aprimoramento da sociedade. A

família deveria manter-se sempre unida, e os filhos, mesmo quando casados, devem cuidar dos pais, especialmente quando idosos ou doentes.

Nessa passagem, posso ver descrito a estruturação familiar tradicional, além de uma forte opressão ao feminino. Por ter sido afirmado por um homem que viveu há mais ou menos 2.500 anos, esperava-se que esse modelo não correspondesse ao mesmo modelo de família dos dias atuais, porém, ao lado dessa parte escrita, encontro uma foto de uma família chinesa dos dias atuais (figura 19) que corresponde, estruturalmente, à família descrita por Confúcio. Assim, o livro retrata o presente reforçando uma tradição do passado, trazendo esse formato de família como algo que, por ser tanto antigo como atual, pode ser considerado eterno. O conceito tradicional de família seria, então, o mais aceitável, o ideal independente da época histórica.

Ainda sobre essa passagem, o livro levanta questões baseadas nos aspectos culturais da China: “No Brasil, a família também tem uma importância grande na sociedade?” e “Qual o significado da família para você?”. Como sugestão de resposta a esses questionamentos, encontro no manual do professor a seguinte colocação:

Pessoal. **Professor:** sugerimos conduzir os debates e as considerações sobre o tema família com bastante cautela; lembrar aos alunos que há diversos tipos de família como aquelas formadas somente por mãe e filhos; pai e filhos; avós e netos; tia/tio e sobrinhos etc. E que no Brasil boa parte das famílias é chefiada por mulheres. (Grifo do autor)

Dessa forma, depois de construir toda uma narrativa que empodera o conceito tradicional de família, o material traz perguntas aparentemente pessoais. Mas é difícil acreditar que algum aluno responderia que a família não é importante, principalmente, com o uso do termo “também”, que induz o pensamento ao posicionamento de relevância da estruturação familiar narrada. Esse questionamento, que segue após uma narrativização, e essa indução de resposta somados à ausência de reflexão crítica fortalecem, sem dúvida nenhuma, a cristalização do conceito tradicional de família.

Pela resposta sugerida, também percebo a forma como o material mantém a posição do professor diante de temas transversais, como a família, de forma bastante insegura, advertindo-o de seguir com “bastante cautela” na abordagem da temática. O livro, ao sustentar essa aparente insegurança, reforça a inibição de qualquer forma de contestação em sala de aula que fuja ao aceitável, ao tradicional comum a todas as diversidades étnicas, culturais e

religiosas, ao atemporal, ajudando a manter essa sensação de conceito único de estruturação familiar.

Além de disseminar a insegurança, quando o material, ao citar exemplos de outros formatos de família no manual do professor, utiliza-se do termo “etc.” em vez de continuar enumerando estruturas familiares, sugere que a obra didática não se compromete com o resultado dessa discussão. Se houver polêmica, se causar alguma forma de ofensa, não foi motivada pelo livro, ele estava apenas citando tipos de família, que de forma, advertidamente cautelosa, o professor poderia escolher usar ou não em seu debate com a turma.

Há outros momentos, entre os livros em análise, que posso sentir essa mesma ausência de comprometimento do material com as possíveis reflexões críticas. As coleções, nos poucos momentos que abrem espaço para possíveis debates de temas transversais, não sustentam as discussões oferecendo subsídios suficientes aos professores nos seus manuais, mas sustentam a insegurança em discutir acerca de temáticas polêmicas, dessa maneira fazendo um efetivo trabalho de sustentação do conceito tradicional de família.

No livro do 6º ano de Língua Portuguesa, há um exemplo claro de ausência de comprometimento por parte do material. O livro, para não se comprometer, usa termos modalizados. A modalidade é uma categoria de análise cunhada por Fairclough (2001), que denuncia os diversos níveis de comprometimento com aquilo que é dito. Sobre a pintura, *Cabra-cega* (figura 30), de Giovanni Battista Torriglia, o material apresenta a seguinte pergunta em relação ao conteúdo familiar do quadro: “Levante hipóteses: Que tipo de relação pode haver entre os adultos e as crianças? Justifique sua resposta com elementos da pintura.” Como sugestão de resposta do manual do professor, o livro traz: “**Aparentemente**, trata-se de um casal e seus filhos. As crianças, pelo tamanho e pela idade que aparentam, **provavelmente** são filhos do casal.”

Por meio dessas colocações, é possível perceber como o material evita afirmações sobre o contexto familiar que o ambiente da obra sugere, deixando para os alunos o movimento de chegar a essa conclusão, ou não, e mostrando para o professor, de forma bastante modalizada, com o uso das palavras “aparentemente” e “provavelmente”. Aqui, nesse exemplo, o livro procura não se comprometer e, por consequência, amplia ainda mais o ambiente de insegurança do professor, que se quiser afirmar alguma coisa sobre essa família, estará afirmando sozinho.

Ainda refletindo acerca do processo de narrativização, no livro de História do 9º ano, há uma imagem de uma mulher com seus dois filhos (figura 28), seguida da legenda “O ideal

nazista. Uma mãe feliz, da obra **Alemanha: o Ano Olímpico**, publicada por Volk und Reich Verlag” (grifo do autor) e acompanhada de um texto escrito por duas professoras, Márcia M. D’Alessio e Maria H. Capelato, intitulado *O papel da mulher no nazismo*:

[...] O papel da mulher era definido nos seguintes termos: responsável pela reprodução da raça, cabia a ela o desempenho de funções relacionadas à sua natureza biológica, ou seja, procriar, cuidar dos filhos e da família. Eram identificadas com a maternidade, o trabalho doméstico; no plano profissional lhes era permitido, no máximo, o exercício de algumas profissões essencialmente femininas, como professoras, enfermeiras, parteiras. Ainda que fossem consideradas inferiores, ganharam relevância no papel de mãe dos filhos da pátria.

As mulheres com ‘valioso potencial genético’ eram amparadas. Em 1936, Himmler criou uma instituição para cuidar dessas mulheres, mães de uma elite racial, que, entre outras regalias, tinham a seu dispor as maternidades mais bem equipadas da Europa. (D’ALESSIO, Márcia Mansor; CAPELATO, Maria H. *Nazismo: política, cultura e holocausto*. São Paulo: Atual, 2004. p. 31-32)

Posso perceber, novamente, que o foco do texto é a condição da mulher, mas, no caso, é a mulher no contexto da família nazista. Ao representar a situação feminina da época, o trecho trabalha o conceito de família da perspectiva histórica do nazismo, que é uma família essencialmente tradicional, com a mulher em uma condição de inferioridade, tendo relevância apenas dentro de casa, como membro de uma construção familiar.

Esse conceito trabalhado é histórico, de um momento historicamente negativo, e, portanto, supostamente distante da atual realidade. Mas apenas supostamente, pois é exatamente esse formato de estruturação familiar histórico que posso ver sendo repetido ao longo de todas as coleções em análise. A sensação é a que o nazismo, apesar dos terríveis danos que causou, pelo menos tinha a cultura de valorização da família. Afinal, por que mais o livro traria uma imagem de uma mãe com seus dois filhos seguida de uma legenda que afirma: “O ideal nazista. Uma mãe feliz”?

Para finalizar a reflexão sobre esses processos de narrativizações, é interessante constatar que os materiais só conceituaram a família textualmente no passado e em outras culturas, ou seja, o conceito só foi textualmente apresentado em um estado de distanciamento da realidade cotidiana, mas que não por coincidência também poderia ser trazido e aplicado no momento atual, eternizando e unificando, por meio de uma padronização desse conceito, o formato tradicional de família.

A reificação é mais um dos processos que posso encontrar nessas coleções didáticas, já que, historicamente falando, a estruturação familiar tradicional é tida como imemorial pela

classe dominante da sociedade brasileira, independente do momento social que estiver vivendo, nesses livros, como pude comprovar, esse padrão de família aparece como atemporal, natural, permanente. Essa reificação torna-se clara pelas inúmeras repetições de representações de um formato tradicional e pela completa ausência de outros padrões, além das narrativizações, buscando naturalizar e eternizar, ainda mais, esse conceito único de família.

Assim, o fato de nesses materiais didáticos, tão largamente distribuídos no território nacional, as famílias ainda serem sistematicamente representadas de forma tradicional sugere o reforço na manutenção desse conceito, tanto no sentido de que há resistência por parte da classe dominante em aceitar mudar esse conceito, quanto no sentido de que há vozes tentando resistir ao sufocamento que esse conceito hegemônico lhes impõem, e que, exatamente por isso, precisam mesmo ser sufocadas por processos ideológicos de apagamento. Tudo isso explicando a forma silenciosa e sorrateira como essa ideologia dominante age, buscando naturalizá-la a ponto de se tornar irreconhecível, mantendo os indivíduos presos à ilusão de um formato familiar que tende a ser percebido como única opção de realidade.

Como todos esses modos de operação de ideologias utilizados pelos materiais em análise, posso afirmar que esses livros tentam dissimular o seu comprometimento com a cristalização do conceito tradicional de família, modalizando, ampliando inseguranças e deixando de oferecer subsídios aos professores quando julgarem necessário não se comprometer. Tudo o que foi desvelado acima denuncia, portanto, o posicionamento ideológico dos materiais didáticos em análise com relação ao formato tradicional de família, eles o apoiam e o sustentam.

4.3 Repensando as representações

Ao compreender como os materiais didáticos apoiam e sustentam um conceito de família em sua estruturação tradicional, há ainda mais algumas reflexões a fazer diante do contexto que foi analisado em relação às famílias representadas nesses livros. Como, por exemplo, o fato de um possível formato monoparental de mãe e filho(s) ter sido representado em 10 figuras, enquanto pai e filho(s) ter sido representado apenas em 4 figuras, como foi anteriormente mostrado, constituindo-se como o resultado de um diálogo com o aumento de famílias chefiadas por mulheres.

O que torna bastante interessante e contraditório ao fato de que quando o homem aparece nas imagens de representação de família tradicional (figuras 5, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 38 e 39), ele é a figura central, valorizando a figura masculina em detrimento da feminina dentro de um contexto familiar tradicional.

Nesse caso, é preciso refletir, novamente, sobre as exigências impostas pelo PNLD acerca de questões que envolvem as mulheres, os negros e os indígenas no Brasil. Todas as exigências publicadas em edital pelo PNLD impõem posicionamentos sociais que, se não forem cumpridos, podem acarretar a desclassificação do material, e que, por isso, deveriam ser seguidos exatamente da maneira como são propostos. Como já foi apresentado, no Edital de Convocação PNLD 2017, pede-se uma “promoção positiva” da figura da mulher e das culturas afro-brasileira e indígena.

Dessa forma, percebo que a figuração da mulher, como parte integrante de uma possível família monoparental, sendo representada mais vezes do que um pai e filho(s), a representação de famílias negras (figuras 3, 9, 13 e 14) e a representação de famílias indígenas (figuras 16 e 25) estiveram presentes entre as não muitas representações de famílias nas obras didáticas analisadas, como exigido pelo edital do PNLD. Porém, não houve realmente a criação de um espaço crítico nos livros que permitisse a “promoção positiva” desses grupos sociais, mais especificamente exigida por esse edital, pelo menos não no que tange a questões familiares. As representações exigidas estavam presentes, mas, aparentemente, não da maneira que o PNLD queria, já que não ocorreu uma real reflexão sobre elas, o que dialoga com as inibições que o Escola sem Partido tenta impor.

É interessante perceber que famílias foram, também, algumas vezes representadas por pessoas de outras culturas e religiões (figuras 17, 18, 19, 20 e 52), o que faz pensar se essas diversas representações de famílias em diferentes etnias, culturas e religiões ocorrem devido às exigências gerais de um trabalho com a diversidade social do PNLD. Ou pode ser mais uma forma de dissimular o apoio que essas coleções oferecem ao conceito tradicional de família, representando famílias supostamente distantes, do Outro. O que pode ser visualizado pelas narrativizações citadas, que foram os únicos momentos em que um conceito de família foi textualmente representado, pertencentes a outras culturas e em um passado histórico.

Também podendo ser notado pelo fato de, nas obras, quando se questiona sobre as famílias, não se questiona sobre o que acontece na família daquele aluno que naquele momento responde aos questionamentos propostos, apesar de serem quase sempre de caráter pessoal, não se pede uma opinião de uma reflexão voltada para si mesmo, e sim uma opinião

formada pelos textos e imagens apresentados sobre o tema, dentro de um contexto controlável, de respostas que correspondem às expectativas. A família representada não seria, então, a sua, não seria a do aluno que lê os textos e responde às questões, ela seria uma entidade distante, uma família do Outro, em que o eu/aluno poderia ter uma opinião.

Outro fato interessante é a problemática das obras didáticas analisadas tentarem esconder as representações de família tradicional branca em obras de arte (figuras 8, 22, 26 e 30), em ilustrações (figuras 5, 10, 12, 38, 39 e 50) e no passado (figuras 27 e 40). Ao escolherem trazer uma pintura, um desenho ilustrativo, ou uma fotografia antiga, a representação dessas famílias fica escondida, respectivamente, na divulgação dessa obra de arte, nesse desenho que não é um imagem fotografada de uma família real da atualidade e em um distanciamento construído por estar no tempo passado.

Essas obras didáticas tratam, então, o momento social atual pela exceção, pelas minorias, trazendo fotografias de famílias negras, indígenas ou de outras culturas e religiões. É importante ressaltar que não desejo que essas representações sejam excluídas, mas que outras sejam incluídas. Por isso todos esses fatores, bem trabalhados, como foram, eximem as coleções da responsabilidade de se comprometerem com um conceito de família tradicional, especificamente branca, assim como se eximem da responsabilidade de apresentarem um ambiente crítico de reflexão sobre esse conceito, deixando nas mãos de alunos e professores a escolha de se comprometerem, ou não, diante do assunto.

Não é só desse jeito que os livros se eximem de sua reponsabilidade em se comprometer com conceitos de esfera social, os questionamentos oferecidos pelos materiais são feitos a partir de uma contextualização que oferece um conceito de família tradicional e com perguntas que recebem como sugestão de resposta apenas um “resposta pessoal”, que, apesar de ter o lado pessoal e opinativo aparentemente dentro da expectativa, por serem questionamentos que partem de um conceito já estabelecido, são feitos para obter respostas controláveis, dentro de um universo previamente apresentado. Assim, as possíveis discussões e reflexões ficam nas mãos de professores e de alunos. Os manuais não oferecem subsídios suficientes, não trabalhando de forma verdadeiramente crítica, como disse anteriormente, apresentando problemáticas, mas não refletindo sobre elas. O que pode ser considerado como mais uma maneira de fugir ao comprometimento e de dissimular seus verdadeiros interesses ideológicos.

Assim, a valorização do formato de família tradicional em detrimento a outras possibilidades de estruturação familiar ficou comprovada pela repetição sistemática das

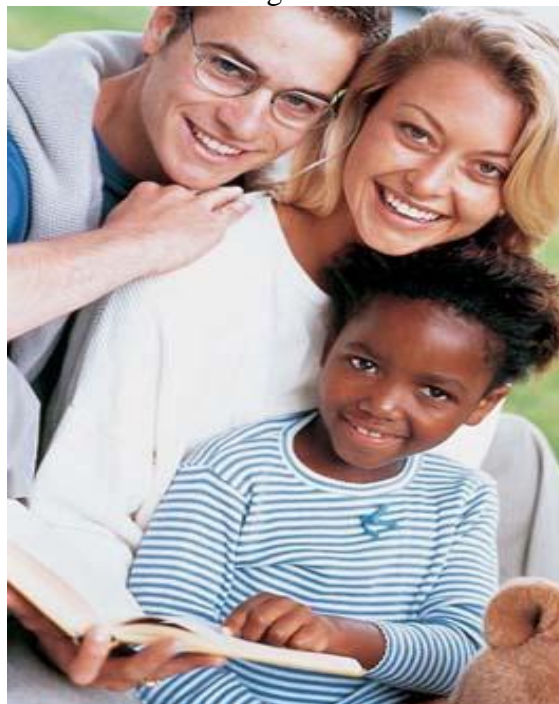
imagens de famílias tradicionais que são a “promoção positiva” dessa estruturação familiar, exatamente aquilo que o Edital de Convocação do PNLD orienta para que seja feito acerca das diversidades e minorias sociais. Essa valorização também pôde ser inferida pela escolha das imagens e dos textos, pela ausência de reflexões críticas sobre a temática das famílias brasileiras, além de todos os modos de operação de ideologias já citados. Tudo isso levando a concluir que o tema família, efetivamente, não foi trabalhado como temática transversal nas coleções didáticas analisadas, mesmo que essa seja uma orientação específica do PCN e mesmo que o PNLD intencione trabalhar com as diversidades presentes na sociedade brasileira por meio da transversalidade.

Após ressaltar tantas vezes que o conceito de família não foi trabalhado de forma crítica, que muitas oportunidades de apresentar esse conceito como tema transversal foram perdidas, proponho apresentar um esquema de atividade, para anos finais do Ensino Fundamental, que tenta suprir essa demanda de criticidade e reflexão acerca do assunto. O primeiro passo é a apresentação de imagens atuais com diferentes tipos de estruturas familiares sendo representadas:

Fotografia 1



Fotografia 2



Fotografia 3



Fotografia 4



Fotografia 5



(Fotografia 1⁸; Fotografia 2⁹; Fotografia 3¹⁰; Fotografia 4¹¹; Fotografia 5¹²)

⁸ Disponível em: <<https://www.tiposdefamilias.com/>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

⁹ Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206646>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=206646>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

¹¹ Disponível em: <<http://agrandefamiliasoquena.blogspot.com.br/2015/10/tipos-de-familias-familia-como-uma.html>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

¹² Disponível em: <<http://agrandefamiliasoquena.blogspot.com.br/2015/10/tipos-de-familias-familia-como-uma.html>>. Acesso em: 02 de nov. 2017.

Com as imagens apresentadas, o segundo passo é criar um ambiente que permita aos alunos dizerem o que eles sentem ao ver as pessoas reunidas naquelas fotografias, trazendo vivências de situações variadas que expressam os próprios sentimentos com relação às suas família, em um exercícios de reflexão sobre as relações familiares e as diversas formas de organização de núcleos familiares existentes na sociedade brasileira.

O terceiro passo é pedir aos alunos que utilizem a linguagem escrita para expressar como eles se veem e se sentem no próprio seio familiar, com o objetivo de estimular uma demonstração de autoimagem como membro de um núcleo familiar e de refletir sobre virtudes e valores indispensáveis para se viver bem em família. Além de ajudar os alunos a construírem um conceito de família que realmente atenda à realidade atual.

Para tal, sugiro algumas questões a serem respondidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

- 1) Observe a expressão facial e corporal das pessoas nas fotografias. Como você acha que elas se sentem nesse momento? Por quê?
- 2) De que forma você descreveria essas famílias?
- 3) Como você se sente ao ver essas famílias reunidas?
- 4) Quais ações você acredita que podem ser feitas para melhorar o espaço e o convívio familiar?
- 5) Diante dessas fotografias que mostram variados formatos de família, como você acha que a sociedade vê os diferentes tipos de família? Qual, na sua opinião, é a melhor forma de promover o respeito?
- 6) Agora, reflita. Qual o conceito de família?

Portanto, a intenção desse esquema de atividade é dissolver a aparente naturalidade do modelo de estruturação familiar tradicional, de ajudar os estudantes a compreender o conceito de família como uma criação humana historicamente mutável e em constante transformação. Para, então, a partir desse espaço escolar reflexivo, promover a aceitação e o respeito a todos diversos tipos de famílias que existem no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, à luz dos estudos da ADC, investigou os modos de representação da família brasileira nos materiais didáticos, especificamente nos manuais do professor mais utilizados em escolas públicas de todo o país (PNLD/2017). Para tal, analisei os modelos de família representados, além de refletir sobre a forma como esse suporte didático apresentou essas representações. O foco do estudo esteve voltado para a forma com que o conceito de família foi desenvolvido; para os eventuais silêncios diante das questões que envolvem as mudanças na estrutura familiar ao longo do tempo, assim como para o próprio conceito de família; e para os possíveis impactos dessa representação da família na construção da identidade social de cada estudante.

O *corpus* da pesquisa foi composto de representações de famílias e foi apresentado de forma a possibilitar a análise da representação das famílias em diversas disciplinas escolares (Ciências, Geografia, Matemática, História e Língua Portuguesa). Considerei como representação de família todas as aparições de possíveis membros de um núcleo familiar, representados por meio de imagens ou descrições. Todos os 20 livros analisados venceram o *ranking* do PNLD 2017 e por isso foram os livros mais distribuídos no território brasileiro para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de nortear toda a análise, destaquei três categorias de Fairclough (2001/2003): Interdiscursividade, Pressuposição e Modalidade. Em relação à representação de atores sociais, destaquei a Exclusão, de Van Leeuwen (1997), e, pensando nos modos de operação da ideologia, de Thompson (2012), destaquei a Legitimação (Universalização; Narrativização), a Unificação (Padronização) e a Reificação (Naturalização; Eternização).

Dessa forma, ao observar as construções discursivas acerca das famílias, manifestadas na Constituição Federal (1988), especificamente no artigo 226, percebi como elas se conectaram com as construções discursivas das obras didáticas analisadas por meio da interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva. Ao tentar, então, compreender de que forma essas construções discursivas dialogaram e se conectaram por meio dessa interdiscursividade, entendi que essas conexões se fizeram pelo que é explicitamente dito, mas também pelo que não é dito. A ausência provocada por esse não dito surgiu de duas formas que se compuseram: uma pela pressuposição e outra pela exclusão.

Exclusões, por serem uma maneira de controle e manipulação, somadas às interdiscursividades entre vozes conservadoras, mais à pressuposição de um conceito de

família, que inibe reflexões críticas, fortalecem o processo de cristalização do conceito tradicional de estruturação familiar. Um processo que, como foi constatado, vem ocorrendo dentro das escolas, sendo exatamente esse o lugar em que o multiculturalismo brasileiro deveria ser mais respeitado, onde os alunos deveriam receber a chance de se empoderarem e de se tornarem sujeitos ativos de suas realidades sociais.

Nesse sentido, é preciso sempre lembrar a importância de discutir sobre as representações das famílias, principalmente no ambiente escolar, para que se possa evitar o reforço a preconceitos e discriminações, além de questionar sobre os possíveis efeitos de representações de conceitos únicos, em um ambiente como esse, e o que eles podem gerar na sociedade. Ao entender que uma das funções das representações é a criação e/ou a sustentação de identidades, compreendi o peso que as citadas repetições sistemáticas de um conceito único de família tem na cristalização dessa ideologia hegemônica.

Essa identidade familiar em seu formato tradicional, sustentada pelos materiais didáticos, possui efeitos tanto coletivos, como a manutenção de ideologias dominantes, quanto individuais, como os que afetam a construção da individualidade de cada estudante, principalmente daqueles que não se enxergam contemplados no modelo representado. Para muitos indivíduos na sociedade brasileira, é importante ter em mente, que essa é só mais uma forma de exclusão. A grande problemática foi constatar que isso vem acontecendo em ambientes educacionais e em perceber que não há espaço garantido nas escolas para reflexão de temas como esse.

Assim, como todos os modos de operação de ideologias utilizados pelos materiais analisados apontaram, posso afirmar, ao final desta pesquisa, que esses livros dissimulam o seu comprometimento com a cristalização do conceito tradicional de família, modalizando, ampliando inseguranças e deixando de oferecer subsídios aos professores. Tudo o que foi desvelado demonstrou que as obras didáticas apoiam e sustentam o formato tradicional de família, o que denuncia a forma silenciosa com que as ideologias dominantes agem, naturalizando-se a ponto de se tornarem quase irreconhecíveis, tentando manter indivíduos presos à ilusão de um formato familiar que busca ser percebido como única opção de realidade.

Portanto, as coleções de livros didáticos analisadas sustentaram estereótipos que são o resultado das constantes lutas pelo poder hegemônico e que servem de aparato de sustentação de redes de exploração. Se os materiais continuarem a silenciar diante da oportunidade de se aprofundar em problemáticas que podem ajudar a melhorar questões sociais, eles manterão o

peso da ampliação da criticidade de estudantes nas mãos de professores, que, por várias vezes, poderão não estar preparados para lidar com assuntos polêmicos em sala de aula e, por isso, como foi mostrado, acabariam perdendo, também, a oportunidade de criar um espaço de reflexão.

A autora citada anteriormente, Lourdes Nosella, em seu livro *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de 1981, há 36 anos, chegou a conclusões muito semelhantes às deste estudo. Isso prova a importância de questionar como, após 36 anos, em um período de forte globalização, a sociedade brasileira continua permitindo que as escolas sofram com os mesmos atavismos de tantos anos atrás. Nas palavras de Nosella (1981, p. 217):

Ao finalizar este trabalho, pensa-se nas crianças de hoje e de amanhã, e nos novos textos de leitura que serão preparados para elas. É impossível acreditar que estas ou outras ‘belas mentiras’, de repente, lhes deixem de ser contadas. Numa sociedade capitalista, onde a função de tais textos tem sido a de veicular a ideologia da classe dominante, com o objetivo de reproduzir as condições de dominação e exploração da classe dominada, as esperanças de libertação mediante a escola (enquanto aparelho do Estado) são mínimas. Justamente porque a defesa que a classe hegemônica vem realizando de seus interesses é cerrada e, sem dúvida nenhuma, inteligente. Prova disso é a censura, que faz com que as experiências educacionais, que pretendem ser críticas, sejam sistematicamente anuladas.

Enfim, em um mundo marcado pela fluidez e pela comunicação dinâmica, para que esse problema das representações e das ausências de reflexões críticas sejam superados não será suficiente exigir que os instrumentos didáticos mudem se o professor e a escola não estiverem preparados para desenvolvê-los. Um trabalho de suporte e preparação do ambiente escolar se faz necessário para evitar o silenciamento diante de assuntos relacionados a problemáticas sociais que precisam ser sanadas, dessa forma, as oportunidades de desenvolvimento da capacidade crítica não serão perdidas e haverá uma socialização desse conhecimento. Os sujeitos alunos, não assujeitados, terão mais chances de se reconhecerem como capazes de resistir e desarticular processos de dominação, não permitindo uma ampliação ainda maior da distância existente entre indivíduos de diferentes classes sociais, culturas, etnias, religiões, sexualidade e qualquer outra diversidade que deve e precisa ser respeitada.

REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. 2ª ed. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2015.
 _____. **Expedições geográficas**. 2ª ed. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2015.
 _____. **Expedições geográficas**. 2ª ed. 8º ano. São Paulo: Moderna, 2015.
 _____. **Expedições geográficas**. 2ª ed. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2015.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRINI, A.; VASCONCELLOS, M. **Praticando matemática**. 4ª ed. 6º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
 _____. **Praticando matemática**. 4ª ed. 7º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
 _____. **Praticando matemática**. 4ª ed. 8º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
 _____. **Praticando matemática**. 4ª ed. 9º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. P. A. Guareschi. SP: Editora Vozes, 2003.
- BOULOS, A. J. **História: sociedade & cidadania**. 3ª ed. 6º ano. São Paulo: FTD, 2015.
 _____. **História: sociedade & cidadania**. 3ª ed. 7º ano. São Paulo: FTD, 2015.
 _____. **História: sociedade & cidadania**. 3ª ed. 8º ano. São Paulo: FTD, 2015.
 _____. **História: sociedade & cidadania**. 3ª ed. 9º ano. São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
 _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9ª ed. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
 _____. **Português: linguagens**. 9ª ed. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
 _____. **Português: linguagens**. 9ª ed. 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
 _____. **Português: linguagens**. 9ª ed. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. 5ª ed. São Paulo: RT, 2009.
- EAGLETON, T. **Ideologia**. Tradução de S. Vieira e L. C. Borges. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Lafonte, 2012.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

_____. **Discurso e mudança social**. MAGALHÃES, I. (trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992/2001.

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis**. A Method for Advanced Students. London: Routledge, 2012.

FAMÍLIA. Disponível em: <<http://caminhodapsicologia.webnode.com.pt/idadeadulta/familia/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 31, 51.

FERREIRA, A. **Estatuto da Família** (PL 6583/2013). Disponível em: <<http://www.neca.org.br/images/PL%206583-2013.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: S. Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

GEWANDSZNAJDER, F. **Projeto Teláris: ciências**. 2ª ed. 6º ano. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: ciências**. 2ª ed. 7º ano. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: ciências**. 2ª ed. 8º ano. São Paulo: Ática, 2015.

_____. **Projeto Teláris: ciências**. 2ª ed. 9º ano. São Paulo: Ática, 2015.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IBGE. **Distribuição das famílias por tipo - Brasil**. Disponível em: <<https://teen.ibge.gov.br/censo/274-teen/mao-na-roda/1770-a-familia-brasileira.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

IPEA. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço e público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALVEIRA, A. **“A família lego”**: as várias formas de constituição das famílias contemporâneas e os desafios enfrentados pelo direito brasileiro na construção de novos paradigmas. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=c0daa585594b41be>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MARTINS, A. **Família: sociedade coloca conceito do fenômeno em disputa**. Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/familiasociedade-coloca-conceito-do-fenomeno-em-disputa.htm>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MEC. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **PCN: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. **PNLD 2017 – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**. 2015.

MOSCOVICI, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2014/10/mais-mulheres-assumem-a-chefia-das-familias-revela-pesquisa-do-ibge>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PORTAL DO FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em:
<<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, F. C. O. A representação da raça negra no Brasil: ideologia e identidades. In: VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L. (orgs.). **Discurso, identidade e gênero.** Brasília: Editora Movimento, 2015.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** São Paulo: Vozes, 2002.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso.** Lisboa: Caminho, 1997.

VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L. (orgs.). **Discurso, identidade e gênero.** Brasília: Editora Movimento, 2015.

VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L.; ORMUNDO; J. S. (orgs.). **Discursos nas práticas sociais.** São Paulo: Annablume, 2010.