

A identidade cultural, o multiculturalismo e o livro didático de português: *breves considerações*

Sandra de Mesquita
Universidade Estadual de Goiás
prof.sandra.de.mesquita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0442-1366>

Raimundo Márcio Mota de Castro
Universidade Estadual de Goiás
prof.marcas.posgrad@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9487-4961>

Átila Silva Arruda Teixeira
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
atilalit@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6404-844X>

RESUMO: Neste trabalho, discutem-se brevemente duas teorias fundamentais para os Estudos Culturais, para ligá-las, por fim, ao papel do livro didático de Português nas escolas brasileiras: a questão da identidade cultural na pós-modernidade, a partir das reflexões de Stuart Hall (2011), e o multiculturalismo na perspectiva de Vera Candau (2012). A partir desses referenciais teóricos, pode-se concatenar certa consonância entre as ideias dos pesquisadores: a fragmentação das identidades como premissa para as relações sociais. Isso posto, investiga-se o texto de apresentação do livro didático de Português Novas Palavras 1 como também a abordagem sobre o conteúdo de variações linguísticas proposto por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, de 2016, pois, apesar de proporem um trabalho que prime pela valorização das diversidades culturais, encontram-se elementos que demonstram uma perspectiva pouco favorável a essa multiplicidade, defendendo, mesmo que tacitamente, uma homogeneização no que se refere à identidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Cultural. Multiculturalismo. Livro Didático de Português.

CULTURAL IDENTITY, MULTICULTURALISM AND THE PORTUGUESE TEXTBOOK: BRIEF CONSIDERATIONS

ABSTRACT: In this work, we briefly discuss two fundamental theories for Cultural Studies, to link them, finally, to the role of the Portuguese textbook in Brazilian schools: the issue of cultural identity in post-modernity, based on reflections by Stuart Hall (2011), and multiculturalism from the perspective of Vera Candau (2012). From these theoretical references, it is possible to concatenate a certain consonance between the researchers' ideas: the fragmentation of identities as a premise for social relations. That said, the presentation text of the Portuguese textbook Novas Palavras 1 is investigated, as well as the approach on the content of linguistic variations proposed by Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite and Severino Antônio, from 2016, because, despite proposing a work that excels in valuing cultural diversities, there are elements that demonstrate a perspective that is unfavorable to this multiplicity, defending, even if tacitly, a homogenization with regard to cultural identity.

KEYWORDS: Cultural Identity. Multiculturalism. Portuguese Textbook.



INTRODUÇÃO

Considerar o processo de hibridização de culturas proposto por Stuart Hall (2011) parece ser um caminho para compreender as transformações que abalaram não apenas as instituições sociais, mas também as mudanças de conceitos que circunscreveram a identidade do sujeito social e cultural na sociedade pós-moderna. Abordando o descentramento de uma identidade fixa e estável para identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas, o hibridismo possibilita uma análise que destitua a ideia de um poder cultural hierarquizado, excludente, segregador, para valorizar as diversas contribuições dos mais diferentes agentes culturais para a formação dos indivíduos e das sociedades contemporâneas.

No multiculturalismo interativo, a partir da perspectiva de Vera Maria Candau (2012), observa-se como ocorrem as construções das práticas educativas no espaço escolar. Para isso, parte tanto da discussão da formação dos docentes chegando à prática pedagógica, passando entre esses polos a estruturação do material didático. O que se vislumbra, dentro das críticas de Candau, é o fato de verificar se há uma efetiva valorização e respeito das mais diversas identidades culturais, ou se essas são apenas agrupadas em uma espécie de mosaico para erigir uma identidade nacional unificadora. Caso predomine uma espécie de alusão a uma cultura nacional única, percebe-se que apenas menções às identidades culturais e às diferenças torna-se um trabalho pouco profícuo, não instaurando de fato uma discussão sobre o reconhecimento das variedades culturais que, quando padronizadas, acabam por silenciar grupos marginalizados social e culturalmente.

Aliar a ideia de hibridização proposta por Stuart Hall aos conceitos de multiculturalismo, sobretudo, na perspectiva intercultural de Vera Maria Candau, mostra-se uma abordagem pertinente para a reflexão da práxis pedagógica. Além disso, buscamos teoricamente o conceito de cultura como também a compreensão da língua como um sistema linguístico heterogêneo proposto nos estudos de Marcos Bagno (2006). Aqui, neste artigo, mesmo que de forma breve, procura-se a consonância entre esses pressupostos teóricos ao analisar a apresentação do livro didático **Novas Palavras 1** e atividades, que estão na página 153, sobre as variações linguísticas na obra de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2016). Cabe frisar que essa apresentação será tomada como metonímia da própria obra, logo, não pode ser considerada em sua completude apesar de, enquanto apresentação, trazer em si os conceitos que guiariam a referida obra. Assim, o que se encontra, tanto na apresentação quanto nas atividades são certos escamoteamentos de relevantes discussões acerca das identidades culturais muito mais consideradas como mosaicos formadores de um imenso painel, estando distante da ideia de hibridização.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE, DE STUART HALL.

Em 1992, ao publicar **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Stuart Hall já era um pesquisador conceituado internacionalmente. Um dos fundadores dos Estudos

Culturais, Hall, jamaicano, radicou-se na Inglaterra antes dos vinte anos de idade, em 1951, ainda como estudante, e lá permaneceu até a sua morte em 2014. Imigrante de uma colônia – a Jamaica apenas se tornaria independente da Grã-Bretanha em 1962 – na metrópole, a hibridização de culturas e o questionamento ao cânone literário e artístico sempre estiveram em seus interesses de pesquisa e progressivamente ganharam proeminência no debate dos países anglófonos.

A densa formação, aliada a uma perspectiva cultural tão particular, permitiu a Hall analisar com propriedade tanto a questão das diásporas de marginalizados para os centros econômicos como, principalmente, enfrentar as questões advindas dos choques de cultura existentes em um panorama cada vez mais complexo da globalização. Em **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** (2006), o autor endossa as transformações que acabaram por fragmentar e desmanchar as aparentemente sólidas correntes de identidades culturais como classe, nacionalidade, raça e gênero que se apresentavam. Já no primeiro parágrafo do livro, de forma bastante assertiva, afirma o sociólogo: “Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 07). Isso não significa que há um processo de aculturação – sociologicamente impossível, pois nós, seres humanos, produzimos cultura ao nos relacionarmos com o mundo –, mas sim um deslocamento dos significados atribuídos às identidades culturais, “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2011, p. 07).

Essas transformações, para Hall, abalaram não apenas as instituições sociais, mas também perturbaram os próprios indivíduos que se viram, progressivamente, sem uma identidade(s) pessoal(is) cristalizada(s). Assim, ocorre o que o autor chama de deslocamento ou descentração da identidade cultural do sujeito, modificando substancialmente o mundo social, o cultural e, sobretudo, o pessoal.

Logo no primeiro capítulo, Hall expõe teorias que asseguram as transformações sofridas pelo caráter acabado das identidades culturais provenientes de concepções cartesianas do Iluminismo sobre o sujeito. Passando por Marx, Freud, Saussure, Foucault e Lacan, além de considerar as profundas asserções vindas dos movimentos feministas, afirma o sociólogo jamaicano:

Neste capítulo, tentei, pois, mapear as mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Descrevi isso através de cinco descentramentos. Deixem-me lembrar outra vez que muitas pessoas não aceitam as implicações conceituais e intelectuais desses desenvolvimentos do pensamento moderno. Entretanto, poucas negariam agora seus efeitos profundamente desestabilizadores sobre as idéias da modernidade tardia e, particularmente, sobre a forma como o sujeito e a questão da identidade são conceptualizados (HALL, 2011, p. 46).

Não possuir uma identidade fixa, como concebido no Iluminismo, não apenas expressaria a condição do homem na pós-modernidade, como anunciaria a morte do sujeito moderno. Nesse sentido, a própria ideia de identidade nacional se esvaneceria, pois não passaria de elaboração de um amálgama que fundiria sujeitos extremamente distintos, seja por questões de raça, classe, gênero ou qualquer outra diferença, em um projeto de nação: “Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2011, p. 49. Grifos do autor). Essa falsa unificação, dada a disparidade de seus sujeitos e comunidades constituintes, para Hall, deveria ser repensada

[...] como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas* (HALL, 2011, p. 49. Grifos do autor).

A unificação, assim, seria a expressão de uma visão que tende a marginalizar aquilo que não está no seu escopo, e só uma hibridização, ou seja, considerar a mistura, a mestiçagem de elementos culturais, abriria a possibilidade de um multiculturalismo, que por si, reverbera diuturnamente no conhecimento, nas experiências e nas práticas sociais de cada indivíduo, dentro e fora do espaço escolar, uma vez que somos, todos, sujeitos oriundos de múltiplas formas de se relacionar com o mundo: nosso alfabeto é de base romana; nossos números, arábicos; nossos hábitos alimentares se assentam em tradições dos nativos americanos, dos negros africanos escravizados na América, do europeu colonizador, dos impérios que dominam a globalização etc. Somos sujeitos múltiplos e buscar uma tradição que uniria esses traços tão diversos seria negar a realidade.

O MULTICULTURALISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao tomar a cultura como elemento inserido nas diversas práticas sociais, Capellini e Macena (2018) consideram-na como categoria passível de alteração. As autoras afirmam que ao reconhecer a diversidade comportamental de cada sujeito inserido na escola, passaria a existir “a necessidade de também superar estereótipos e desenvolver meios interativos dos quais diversas culturas possam compartilhar” (CAPELLINI; MACENA, 2018, p. 162). Nesse processo de compartilhamento de culturas é que se concebe a formação de um sujeito para a valorização e promoção das diversidades culturais e, nesse sentido, a escola passa a ser também um lugar de compartilhamento de culturas, compreendido por Candau (2012), como um espaço “fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2012, p. 15).

Por outro lado, a educadora aponta também a persistência das ideias homogeneizadoras e monoculturais que permeiam na escola, ressaltando a “necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multicultu-

ralismo se façam cada vez mais presentes” (CANDAUI, 2012, p. 15). Logo, apenas mencionar abstratamente a existência da multiculturalidade não é trabalhar efetivamente as diversidades culturais que formam o grande painel das identidades no Brasil.

Somada a essa perspectiva, Silva ressalta que, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2000, p. 73). No entanto, elas devem ser questionadas e problematizadas e não apenas celebradas. Apresentar somente o caráter de celebração ou mesmo de respeito e tolerância corrobora com a adoção de formas fixas, definidas e acabadas de cultura, desconsiderando as condições instáveis e de fragmentação tanto no que tange à identidade cultural como quanto às estruturas da sociedade pós-moderna, consideradas por Hall (2011) “sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (p. 14). Para o sociólogo, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2011, p. 12). Ou seja: a escola tem que tomar como premissa não apenas a diversidade dentro do seu espaço, como também problematizar a ideia de unificação nacional decorrente de um projeto de poder cultural.

A imposição de uma cultura, seja através do livro didático na exposição do discurso do docente, contribui para acentuar a desvalorização da identidade do indivíduo. Em geral, no seu percurso formativo, tal aspecto não é satisfatoriamente debatido, pois, como assevera Candau (2012), “as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAUI, 2012, p. 19). Nos espaços de formação, portanto, deve-se expor que essas iniciativas simplificam um debate sobre as diversidades culturais, como também escamoteiam as relações de poder que subalternizam determinados grupos em relação a outros.

Caberia ao docente problematizar, a partir das considerações sobre identidade cultural, as representações estruturadas no material didático, promovendo, nas palavras de Hall, “uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (2003, p. 103), bem como o debate sobre a preponderância de estereótipos dos indivíduos nesses recursos pedagógicos. Isso ocorrendo, segundo Silva (2000), as identidades culturais dos mais diversos grupos não comporiam um quadro para considerá-lo em sua inteireza, mas sim acentuaria o caráter híbrido das identidades, pois as culturas “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

As reflexões feitas por Candau (2012) apontam para a necessidade de reconhecer as variedades culturais, uma vez que uma tentativa de padronização acabaria por impor um

silenciamento às identidades culturais subalternizadas. Assim, o hibridismo não apenas marcaria uma perspectiva dialógica dentro da práxis pedagógica, mas, sobretudo, a própria estruturação das identidades culturais na pós-modernidade. Para retomar as considerações de Hall, retomemos o que Candau apontou como daltonismo cultural:

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2012, p. 27-28. Grifo da autora).

Em consonância com a perspectiva de hibridização, Pérez Gómez (2001) certifica a necessidade de construir um espaço educativo que propicie o cruzamento de culturas:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmicas, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

As colocações de Pérez Gómez ressaltam que o cruzamento de culturas deveria ser a base concreta para problematizar a existência de grupos subalternos e a opção por modificar tal estruturação. Em vez disso, percebe-se uma formação discente que passou “a ser entendida como investimento em capital humano” (SAVIANNI, 2007, p. 22), buscando atender a dinamicidade empreendida para o mercado de trabalho. Com isso, a prioridade pela formação de um sujeito multifuncional que vise à empregabilidade e recorra ao conhecimento prático desemboca na procura/oferta com uma perspectiva mercadológica, que acaba por corroborar essa exclusão.

A valorização de uma cultura hegemônica, por meio de apostilas, compêndios ou mesmo referências que suplantem as diferenças de cada grupo social, haja vista que engloba os diversos grupos no mesmo sistema curricular, não apenas distorce a questão da diversidade cultural, como declara sua posição em relação às demais identidades culturais. Para Silva, “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” (SILVA, 2000, p. 82), além de promover a simplificação do cruzamento de culturas a um ponto de construir um conjunto simbólico homogeneizador que opera justamente para a manutenção do

status quo social e que, como afirma Silva, “está sujeita a vetores de força e relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82). Para o pesquisador, no ato de dividir, classificar o indivíduo e colocá-lo pertencente ou não a um grupo social, evidencia-se a ideia de hierarquia e valorização de um em detrimento a outro. Esse binarismo que opõe os termos “nós” e “eles” ultrapassa a categoria gramatical formalizando “um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (SILVA, 2000, p. 82).

Candau (2012), ao referir-se ao multiculturalismo, considera três abordagens: multiculturalismo assimilacionista; multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; multiculturalismo interativo. Na abordagem assimilacionista afirma a existência de uma sociedade multicultural que não oferta “igualdade de oportunidade para todos/as” (CANDAU, 2012, p. 20). Além disso, refere-se a grupos socialmente marginalizados e que acabam sendo integrados a uma sociedade monocultural, aderindo aos “valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2012, p. 21).

No multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, Candau (2012), a partir de Amartya Sen (2006), enfatiza que em uma prática da abordagem assimilacionista há uma negação ou mesmo uma forma de silenciamento das diferenças. Para a educadora, é no reconhecimento das diferenças que se pode “garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto”, logo, seria “necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade coletivamente” (CANDAU, 2012, p. 21, respectivamente). Candau, ao abordar a perspectiva aberta e interacionista da interculturalidade, confronta as ideias impressas ao multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, uma vez que vê na prática intercultural uma “contínua construção e reconstrução de culturas” (CANDAU, 2012, p. 22). Ponto que a educadora busca afirmar a constituição de uma sociedade híbrida culturalmente e, dessa forma, um sujeito que não possui uma identidade fixa, engessada, mas sim constituída historicamente e em permanente modificação.

No século XX, Vianna Moog (1966) afirma que “o homem sem núcleo cultural, como o sem religião e o sem pátria, é uma utopia, quando não é uma indignidade” (p. 129), Candau (2012) estende essa reflexão ao processo educativo no século XXI, ressaltando as interfaces que concatenam a diversidade cultural e educação. Para a educadora, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2012, p. 13).

Além de caminhar na contramão da perspectiva intercultural apresentada por Vera Candau (2012), essa prática não contribuiria para “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de

um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2012, p. 23).

Uma identidade cultural geral, mesmo que apresentada multifacetada, como se o indivíduo pudesse estabelecer percepções desvinculadas de um espaço sócio-histórico e cultural, irmanando-se aos demais sujeitos sem considerar tanto o poder cultural que os rege quanto a hibridização que os compõe, corrobora para um ato educativo que busca não apenas uma inexistente acepção de identidade cultural na pós-modernidade, como também privilegia um grupo em detrimento a outros.

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONSIDERAÇÕES GERAIS E BREVE ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO DE NOVAS PALAVRAS

É mister considerar que o livro didático de Português dialoga com a realidade, com as questões sociais, especialmente no que tange aos direitos das crianças e dos(as) adolescentes. Destinado ao uso individual de alunos e professores, e material permanente das escolas públicas brasileiras, sua aquisição pelo poder público é marcada por um gigantismo descomunal: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, em 2020, utilizou a cifra de R\$ 1,4 bilhão em compra, avaliação e distribuição, tendo sido entregue mais de 172 milhões de livros didáticos por todo o país².

Mesmo com esses números expressivos, por outro lado, o processo de seleção das coleções pelos próprios docentes nem sempre encerra o debate necessário para tal. Em uma reportagem da revista **Gestão Escolar**, em 2016, afirmou o jornalista Frances Jones:

Mas o que deveria ser um momento formativo e propiciar uma análise criteriosa das obras nem sempre recebe a devida importância. Não raro, elas ficam expostas na biblioteca, no corredor ou mesmo no refeitório, enquanto os professores definem as que querem usar em sala de aula. Dessa forma, corre-se o risco de escolher uma coleção cuja proposta pouco ou nada tem a ver com as expectativas de aprendizagem da comunidade atendida pela escola (JONES, 2016)³.

O livro didático **Novas Palavras**, avaliado pelo PNLD de 2018 e adotado em diversas escolas públicas brasileiras, já na apresentação escamoteia a perspectiva da identidade cultural a partir da hibridização, pois não recorre estruturalmente ao caráter elipsado, aberto às contribuições dos docentes e dos discentes. A negativa a essa configuração não apenas se limita a um possível choque com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas também entra em franca dissonância com as premissas do **Estatuto da Criança**

1 Segundo o sítio do próprio Ministério da Educação (MEC), o “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. [...]

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além dos segmentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 12 jan. 2021.

2 Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 10 jan. 2021.

3 Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/391/como-escolher-bem-os-livros-didaticos>. Acesso em 10 jan. 2021.

e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizado até a Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009). A não inserção e discussão, na obra didática, do maior número possível de diversidades sociais (como a linguística, a religiosa, a sexual, a étnica etc), aliada a uma escolha tácita de estereótipos a serem seguidos, acaba sendo uma tentativa deliberada de homogeneização extremamente lesiva para um grupo etário que está justamente constituindo a sua identidade enquanto ser e enquanto cidadão, em desacordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu Artigo 4º:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002)⁴.

A promoção e a valorização das diversidades culturais, portanto, não implicariam apenas o respeito às premissas legais que o Brasil é signatário, mas também confluiriam para a consolidação de um trabalho efetivo com/sobre as identidades culturais. As práticas pedagógicas iriam, assim, além das meras questões de inserção no mundo do trabalho e contemplariam o exercício pleno da cidadania, ultrapassando o caráter de uma identidade cultural unificadora para buscar a construção de uma abordagem de hibridização das identidades culturais, ou seja, cada escola estruturaria seus conhecimentos a partir das diversas culturas que a compõem, das diversas experiências dos seus sujeitos, em relação à cultura hegemônica transplantada para o espaço escolar.

Por muito tempo, o ensino de Português foi relegado à ideia de um sistema abstrato de signos, com estudos ainda voltados aos aspectos prescritivos que condicionam a linguagem à estruturação, bem como à classificação de sintagmas e sentenças que sobrepujaram e, de certa forma, sobrepõem os fins práticos da comunicação. Somente a partir das décadas de setenta e oitenta do século XX, no Brasil, opondo-se a essa forma hegemônica de trabalho com a linguagem, é que começam a despontar estudos linguísticos que buscaram tratar a língua não apenas como uma unidade passível de classificações abstratas, mas como elemento essencial de interação e, dessa maneira, agente construtor da identidade e cidadania.

Com a perspectiva tomada pelos linguistas, tem-se a língua como um organismo vivo, em constante transformação a partir do uso, e, mediante as práticas sociais, torna-se tanto o simulacro da cultura de um falante/escritor quanto demonstra formas de pensamento e modos de ver o mundo de uma comunidade. A partir disso, espera-se que os conteúdos concebidos pela tradicional gramática normativa e abarcados nos materiais didáticos de Português desempenhem um outro papel no processo de ensino/aprendizagem, muito mais abertos às diferentes perspectivas culturais.

4 UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 14 jan. 2021.

A abertura para questionamentos, construções de pressupostos acerca da própria língua e o exercício dessa nas práticas sociais contribui para uma construção identitária do sujeito, ultrapassando conceitos e classificações gramaticais; que consiga, a partir das práticas de uso da linguagem, dominar o funcionamento da língua e utilizá-la para promover a interação humana. Além disso, esse sujeito deve reconhecer que o código utilizado não se trata de um mero instrumento estático, destituído de sentido, mas que é através dele que a interação se constitui de forma eficaz ou não. A supremacia do ensino da norma culta, cristalizado na descrição dos termos morfossintáticos da língua, sobretudo nos livros didáticos, é confrontada, pois busca-se um viés pragmático de uso da linguagem. Nesse caso, Marcos Bagno e Egon Rangel (2005) apontam que

Uma política de educação linguística coerente com os avanços teóricos das ciências da linguagem tem de se valer de tudo o que já se sabe acerca dos fenômenos de *variação* no português brasileiro em sua relação com os fenômenos de *mudança* linguística. Espera-se, pois, uma educação linguística que ofereça estratégias para um tratamento da *variação linguística* que não se limite a fenômenos de prosódia (“sotaque”) ou de léxico (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”), mas que evidencie o fato de que a língua apresenta variação em todos os seus níveis, e que essa variação da língua está indissolivelmente associada à variação social (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 72-73. Grifo dos autores).

Com o livro didático de Português calcando-se na perspectiva normativa da linguagem e no descompromisso com o uso, sua estrutura se distancia do que o linguista Bagno propõe, ao afirmar que a língua deve ser tratada enquanto organismo vivo, variável, de caráter social e dialógico (BAGNO e RANGEL, 2005), além de não confluir para uma reflexão sobre o uso da língua a partir de diferentes identidades culturais. Logo, a implementação de um livro didático que desconsidere a polifonia apresentada na língua portuguesa se configura em desacordo com a LDB nº 9394/96 que tem, dentre outros princípios, a concepção de linguagem como processo de interação; como também nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), que vislumbram um currículo contemplando as competências, “para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva” (BRASIL, 2000, p. 15). Nesse sentido, há uma educação escolar e também linguística que se fundamenta na busca pela compreensão da complexidade do mundo, das coisas e dos homens; desconsiderá-la implica limitar esse entendimento, homogeneizando e simplificando as relações sociais e difundindo a perspectiva de uma identidade cultural unificadora.

O livro **Novas Palavras 1**, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, foi resenhado digitalmente para leitura e análise do material de Língua Portuguesa aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018. Os resenhadores ressaltaram que o compêndio, que é destinado a alunos do ensino médio, tem como eixo estruturador atividades voltadas para a formação de um leitor proficiente e ativo, bem como para o aprimoramento dos conhecimentos literários e linguísticos, além de propostas de atividades contextualizadas e com situações comu-

nicativas ditas “eficazes” aos estudantes a que se destina o livro⁵. Dessa forma, espera-se que, na elaboração dos conteúdos e das atividades, os autores promovam o respeito às identidades culturais, possibilitando um debate sobre suas hibridizações, como também aproximem os interlocutores da variação linguística enquanto prática social, uma vez que, como certifica Luiz Paulo da Moita Lopes, “o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Para verificarmos se, na obra didática **Novas Palavras 1**, os autores concederam “voz” ao sujeito a quem se destina o livro, analisaremos à apresentação produzida no material:

Apresentação

Caro aluno,

Neste livro, você será continuamente convidado a refletir sobre as habilidades fundamentais associadas ao desenvolvimento da linguagem: falar, ler e escrever. Juntos, tomaremos contato com uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, para nos inspirarmos na criação e no aprimoramento de nossa própria produção; vamos ler, reler e avaliar com nossos interlocutores – o(a) professor(a), os colegas, os amigos... – os textos lidos e produzidos, os conceitos aprendidos e incorporados. Assim, texto a texto, aula a aula, iremos nos aperfeiçoando como seres capazes de linguagem e como participantes ativos do nosso mundo.

A *leitura* e a *escrita* são, sem dúvida, o modo privilegiado de interferirmos na realidade, de interagirmos com os outros; no entanto, será importante também refletirmos sobre a *linguagem falada*, conhecê-la melhor, ter consciência de que a *fala* e a *escrita* se complementam, não se opõem, e de que ela, a *fala*, constitui uma modalidade de expressão com características específicas e regras próprias. Em *Literatura*, nosso estudo estará sempre associado às artes plásticas e privilegiar a os gêneros literários fundamentais: poesia lírica e épica, crônica, conto romance, teatro etc. Vamos comparar a produção de autores clássicos com a de escritores e poetas contemporâneos, sobretudo quando tratamos das grandes escolas literárias, cujos autores e textos alimentam nosso imaginário, ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e a nós mesmos. Em *Gramática*, as reflexões sobre as diferentes maneiras de falar e de escrever se desenvolverão com o estudo das estruturas que estabelecem a organização e o sentido dos textos que constituem o nosso “mundo da leitura”: charges, tirinhas, piadas, anúncios publicitários, letras de música, textos jornalísticos, poemas...

Nas aulas de *Literatura*, de *Gramática* e de *Leitura e produção de textos*, desafios serão propostos e conteúdos específicos serão desenvolvidos, porém próximos entre si, pois falaremos de como se estrutura e como funciona a linguagem e dos caminhos que ela percorre na diversidade de suas possibilidades expressivas e comunicativas. Afinal, ela é o principal recurso de que dispomos para sermos de fato quem somos.

Este é objetivo maior deste livro: que você, ao transformá-lo em seu parceiro de aprendizagens, tenha um posicionamento ativo: leia, goste, não goste; ache fácil, ache difícil; mas sempre releia, repense, reformule, persista, pois assim é

⁵ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 10 jan. 2021.

que gradativamente conquistará novas habilidades de usos da linguagem, que certamente contribuirão para seu sucesso escolar, profissional e humano.

Vamos começar?

Os autores

(AMARAL et al, 2016, p. 03. Grifos dos autores).

Primeiramente, os autores estabelecem um diálogo com os discentes, convidando-os a fazerem uma reflexão sobre o uso e desenvolvimento da linguagem. Isso, porém, é colocado apenas como uma abstração geral, desconsiderando o processo de desenvolvimento linguístico e identitário do leitor-estudante da obra didática. Quando partem para a abordagem do processo de leitura e escrita de gêneros textuais, não há uma detida sinalização do contexto de produção e sequer abrem caminhos para discutir as particularidades da comunidade escolar, ao menos nos excertos aqui analisados. Ao se referir ao “mundo”, no terceiro parágrafo, persiste a limitação ao espaço escolar privilegiando a variedade padrão da língua que, de forma geral, rompe com a hibridização que deveria envolver as análises sobre identidade cultural, uma vez que propõe um caráter único para um idioma que é instrumento de interação de milhões de pessoas diuturnamente.

Essa perspectiva existe também quando os autores abordam o conteúdo ligado aos estudos literários. Buscam associar as diversas linguagens apresentadas nas artes plásticas, porém desconsideram outras formas de expressão artística como: as histórias em quadrinhos, animes e o cinema, privilegiando autores clássicos e contemporâneos. Não há uma proposta de debate sobre as diversas manifestações literárias nas diferentes comunidades, tais como as indígenas e africanas, como também não envolvem canções como rap, forró e funk, pluralidades musicais tão presentes na vida cultural do(a) discente. O que se percebe é um privilégio ao estudo conteudístico das escolas literárias, sem abranger as dimensões ficcionais e poéticas que a arte da palavra fornece, mas a exposição, por vezes, até gratuita de características e estilos de uma época.

A configuração de uma abordagem que abarcasse a hibridização existente nas identidades culturais implicaria a concepção de uma nova política curricular de ensino de Língua Portuguesa, pautada, sobretudo, nas culturas das comunidades escolares a que os livros didáticos se destinam. Considerando o uso não padrão como efetivo nas diversas situações sociais, abordá-lo seria, de certa forma, desconstruir a perspectiva tradicional de estudo da linguagem que persiste nas escolas brasileiras, legitimando a transposição da cultura dos grupos dominantes sobre as demais. Entretanto, segundo Bagno e Rangel (2005), a não familiarização dos profissionais da educação com textos oficiais na universidade leva-os a temer a aplicabilidade de uma nova forma de ensino:

Um exemplo disso ocorre, como se sabe, com o livro didático: as obras mais recomendadas nos processos de avaliação do Ministério da Educação, justamente por serem mais sintonizadas com propostas inovadoras, são evitadas pela maioria dos professores, que se sentem pouco habilitados a utilizá-las de modo proveitoso e eficiente (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67).

Ao promover o debate acerca das variações da língua se buscam formas de visibilizar as diversidades culturais e a hibridização das culturas. A valorização de uma cultura hegemônica, por meio dos livros didáticos, pode suplantar as diferenças de cada comunidade escolar, pelo fato de englobar os diversos grupos no mesmo sistema curricular de ensino. Quando os autores de **Novas Palavras 1** destinam o material didático ao aluno do ensino médio da educação básica, pressupõe-se que conheçam o público-alvo, apesar de sua grande diversidade e, por isso mesmo, deveriam abrir veredas para a complementação desse material pelos agentes culturais que vivem a escola no seu cotidiano. Dessa maneira, era esperado, ao buscar a seção “Gramática”, que o aluno partisse das reflexões sobre as formas diversificadas de uso de linguagem para compreender a estrutura e sentidos dos textos. Embora haja a constante explicitação dessa ideia na “Apresentação”, isso não se efetiva na elaboração dos conteúdos abordados e nas atividades. Vejamos um exemplo do livro:

◆ Agora é sua vez Escreva no caderno

1. Os trechos a seguir são de autoria de três intelectuais brasileiros: um deles viveu no século XIX; os outros dois, no século passado. Os três foram pessoas cultas, publicaram inúmeros livros e conheciam a fundo a língua portuguesa. Leia-os e responda aos itens de a a c.

TEXTO 1

A língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo. Da mesma forma que instituições justas e racionais revelam um povo grande e livre, uma língua pura, nobre e rica anuncia a raça inteligente e ilustrada. [...]

ALENCAR, José de. *Ficção completa e outros escritos*. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1965. v. 1. p. 399.

TEXTO 2

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro motivo para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxatas, trombedinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. [...]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. São Paulo: Ática, 1996. Verbetes “vernáculo”.

TEXTO 3

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Record, [s.d.]. p. 135.



Dia de feira, da pintora brasileira Helene Coelho (1949).

a) Em qual desses trechos é possível identificar um posicionamento nitidamente preconceituoso em relação a uma das variedades linguísticas do português? Justifique.

b) Os três autores expressam a mesma opinião a respeito de como os falantes devem usar o idioma? Justifique.

c) Considerando apenas o conteúdo dos textos, é possível identificar qual desses escritores era um gramático? Justifique sua resposta.

Gramática... gramáticas... 153

(FIGURA 3. AMARAL et al, 2016, p. 153).

No enunciado da questão, os autores afirmam que o aluno terá acesso a textos de três escritores que “foram pessoas cultas” e “conheciam a fundo a língua portuguesa”. Selecionam trechos escritos por José de Alencar, Napoleão Mendes de Almeida e Manuel Bandeira – o primeiro e o último, escritores cânones da nossa literatura, enquanto o segundo é um destacado gramático normativista da língua portuguesa. Mesmo se valendo das ideias que cada autor citado tem a respeito do idioma, Amaral, Ferreira, Leite e Antônio restringem a reflexão sobre elas – destoando do que se comprometeram na “Apresentação” do livro. Apesar de partirem da identificação do preconceito em relação

às variedades do português exposto pelo gramático, o exercício limita-se a localizar as diferentes posições ideológicas sobre as variações da língua portuguesa. Não há, nas atividades propostas na questão, uma preocupação em problematizar as diferentes formas de falar e escrever a língua. Isso se confirma, também, em sequer mencionar o quadro “Dia de feira”, da pintora brasileira Helena Coelho (1949), que é colocado adrede ao trecho do poema de Bandeira, apenas ilustrando a página da atividade. Caso o professor não o retome, como forma de discutir as diversidades culturais ali exemplificadas, tem-se mais um momento de educação escolar em que os grupos diversos são vistos a partir de uma ótica monocultural e homogeneizadora.

Essa ação, muito recorrente nos materiais didáticos de uma forma geral, pode ser considerada como um ato político de subalternização de grupos marginalizados, pois, como assevera Candau (2012), há a defesa de um “projeto de afirmar uma ‘cultura comum’, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2012, p. 21).

Em geral, pela apresentação da obra didática aqui analisada, há o reforço de estereótipos e a simplificação das diversidades culturais. Esse embate não deveria ficar a cargo apenas de ações pontuais do(a) docente – o que não significa, em hipótese alguma, minimizar sua essencial importância –, mas se estruturar em torno do próprio projeto de educação existente, para estar de acordo com a LDB 9394/96. O que se observa, porém, é o inverso: “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161, apud CANDAU, 2012, p. 16). Assim, caso inexista essa ação deliberada do(a) docente, novamente recairá aos conceitos de identidade cultural homogeneizadora e excludente: uma cultura hegemônica é transplantada para uma instituição escolar, lá desempenhando, através do livro didático, o papel de mero instrumento pedagógico e não contribuindo, portanto, para uma valorização efetiva das identidades culturais dos sujeitos que compõem essa instituição.

A ruptura dessa tendência padronizadora pode contribuir para uma educação de qualidade para todos. A não aceitação das diferenças, bem como o silenciamento acerca de sua existência, atua desenfreadamente para o aumento das desigualdades sociais, pois inferioriza grupos marginalizados. Ao abrir espaços para as diversidades, para as diferenças e para o cruzamento de culturas (CANDAU, 2012, p. 16), efetivaríamos o artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶ – que defende uma formação que respeite as identidades culturais – através de uma educação que, além de possibilitar o acesso a saberes e conhecimentos implicados em contextos de prestígio socioeconômico, permitiria aos indivíduos não estigmatizar as demais construções e sua própria identidade cultural.

6 O artigo XXVII é composto por dois incisos que afirmam: “1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor”. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

O debate sobre a hibridização das identidades culturais na pós-modernidade, nesse sentido, se constrói a partir de relações dialógicas entre as diversidades culturais existentes na instituição educativa e a cultura do grupo político dominante. Defendê-la significa não desconsiderar nenhum desses polos, mas sim não consentir com a subalternização daqueles que são alijados dos espaços decisórios. Assim, se passa a construir novos sentidos ao espectro cultural dominante, contribuindo para uma sociedade mais justa, heterogênea e democrática, dando vez e voz aos indivíduos, independente de suas configurações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve artigo, foi exposta a crise das identidades culturais na pós-modernidade, através do trabalho de Stuart Hall (2011), e abordado o conceito de multiculturalismo dentro das práticas educativas, sobretudo a partir de Vera Candau (2012). Enquanto o primeiro aponta a fragmentação das identidades culturais na pós-modernidade, dando caminho para uma reflexão do caráter mestiço dessas na contemporaneidade, a segunda acredita que não deve apenas haver um respeito/valorização das diversidades culturais no espaço escolar, mas sim uma efetiva práxis que coloque horizontalizadas as diferentes culturas.

Nesse sentido, o conceito de hibridização exposto por Stuart Hall pode ser um caminho para uma efetiva prática pedagógica que considere tanto a fluidez das identidades culturais na pós-modernidade quanto abarque as diferentes perspectivas que o atual descentramento do sujeito exige. Desse modo, todos os materiais didáticos devem confluir, junto com a ação docente, para um debate que privilegie o caráter híbrido das culturas que formam as comunidades escolares. Isso posto, espera-se que o livro didático não apenas mencione ou apresente identidades culturais distintas, mas que problematize a hibridização de todas as culturas, ou seja, aponte para o diálogo intenso que estrutura o discurso cultural que nos permeia. Dessa forma, não seria possível admitir uma cultura unificadora, mesmo que múltipla, mas sim uma intensa mistura de tradições, costumes, modos de ver o mundo, que existe nas identidades culturais na pós-modernidade.

Novas Palavras 1, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2016), já na sua apresentação como também no exemplo apresentado, demonstra estar longe dessa abordagem: prevalece um discurso genérico de cultura geral, não considerando as vozes daqueles que estão alijados dos espaços de poder - inclusive cultural. Evidentemente, aqui foi considerada apenas a apresentação simples dos matizes culturais da nossa sociedade, sem, contudo, problematizar o poder cultural que as arregimenta em torno de uma ideia de identidade cultural nacional cada vez mais não compatível com a realidade dos indivíduos. E uma educação que se aparte da vida das pessoas será incapaz de conferir a essas o exercício pleno da cidadania e, para que haja o cumprimento, respeito e valorização dessas identidades plurais existentes, é necessário que as obras didáticas as contemplem, abordando o descentramento de uma identidade fixa e estável para identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas, buscando discussões tão necessárias para a formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília *et al.* **Novas Palavras**. 3. ed. v. 1. São Paulo: FTD, 2016.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**: apresentação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso em 17 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20. 12. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com Legislação Correlata e Índice Temático. Brasília: Senado Federal, 2011.
- BRASIL. **PNL D 2018**: guia digital. Disponível em <http://www.fn de.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 10 jan. 2020.
- CAN DAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CAN DAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-37.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MACENA, Janaina de Oliveira. A diversidade cultural na formação e atuação de professores. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.22, p.160-176, jan./abr. 2018. Disponível em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/28.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 103-133.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- JONES, Frances. Faça uma boa escolha. **Gestão Escolar**. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/391/como-escolher-bem-os-livros-didaticos>. Acesso em 10 jan. 2021.
- MOITA LOPES, Luiz. P. Por uma linguística aplicada e vida contemporânea: problematização de construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.
- MOOG, Vianna. **Uma Interpretação da Literatura Brasileira e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1966.
- PEREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SAVIANNI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-36, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 14 jan. 2021.