



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LORENA MAIA RIBEIRO CERQUEIRA

**REFLETINDO SOBRE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES
DE FAMÍLIAS: ANÁLISE DE COLEÇÕES DIDÁTICAS
INTEGRADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**Salvador
2015**

LORENA MAIA RIBEIRO CERQUEIRA

**REFLETINDO SOBRE LINGUAGENS E
REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIAS: ANÁLISE DE COLEÇÕES
DIDÁTICAS INTEGRADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, pela Universidade Católica do Salvador (Ucsal), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vanessa Ribeiro
Simon Cavalcanti

**Salvador
2015**

UCSal. Sistema de Bibliotecas.

C416 Cerqueira, Lorena Maia Ribeiro.

Refletindo sobre linguagens e representações de famílias: análise de coleções didáticas integradas para o ensino fundamental/ Lorena Maia Ribeiro Cerqueira. – Salvador, 2015.

121 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientação: Profa. Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti.

1. Famílias 2. Educação 3. Linguagens - Livros didáticos I. Título.

CDU 371.671:316.356.2

TERMO DE APROVAÇÃO

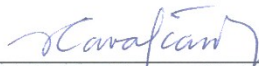
Lorena Maia Ribeiro Cerqueira

“Refletindo sobre linguagens e representações de famílias: análise de coleções didáticas integradas para o Ensino Fundamental.”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 10 de novembro de 2015.

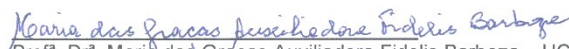
Banca Examinadora:



Prof.^a. Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti - UCSal.
Orientador (a)



Prof.^a Dr.^a. Marcela Moura Torres Paim - UFBA.



Prof.^a. Dr.^a. Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza – UCSal.

A Maria Josélia Maia (*in memorium*), a mulher que me ensinou sabiamente, através do exemplo, valores como respeito, honestidade, solidariedade e humildade... valores tão importantes na constituição de uma família. Hoje, ensina-me a conviver com o amor e a saudade!

AGRADECIMENTOS

No dicionário encontramos: Agradecer – demonstrar ou expressar gratidão; oferecer graças; reconhecer: agradecer um presente; dar uma compensação de mesmo valor ou importância; retribuir: agradecer um favor. Agradecer é muito importante para uma convivência harmônica em sociedade. Gratidão ocorre sempre que alguém faz algo que o outro gostaria que acontecesse, sem esperar nada mais em troca, e isso faz com que a pessoa que fez a ação se sinta feliz, e a que recebeu também. A gratidão traz junto dela uma série de outros sentimentos, como amor, fidelidade, amizade, por isso a gratidão é considerada um sentimento muito nobre.

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida e por cuidar com tanto amor da minha vida, estando sempre ao meu lado e me carregando no colo quando preciso.

Agradeço a minha princesa, Luísa Maia, por ser o sol que ilumina os meus dias. Muito obrigada, filha, por me permitir viver o amor incondicional.

Ao meu fiel companheiro, Juliano de Castro, pelo amor e apoio constante e por compreender as ausências na dedicação aos estudos.

Agradeço às minhas amadas irmãs, Karla Maia e Tacila Maia, quando me fazem conhecer a amizade, o amor e o respeito numa relação permeada por afetos.

Ao meu cunhado, Elias Bernard, pelo apoio constante e pela ajuda com a tecnologia.

À minha linda família, que não é a ideal, nem tem modelo fixo, mas é a que permite por meio do amor viver a felicidade (avós, tios, tias, primas, primos, sogra, sobrinhos, cunhadas), por me permitirem viver essa relação tão importante e amorosa.

Não poderia deixar de agradecer à minha querida orientadora, Vanessa Cavalcanti, pelo apoio, incentivo constante, recomendações de leituras e, acima de tudo, por me fazer acreditar que é possível! Esse seu sorriso que acalma e que me mostra que eu posso! Você será sempre um exemplo na minha vida profissional. Muito obrigada por tudo!!!!

Às minhas queridas amigas Nayara Botelho, Elisângela Saraiva, Fernanda Castro, por escutar os meus desabafos, me emprestar o ombro amigo quando eu falo de um universo que nem é o delas.

À Barbara Caldeira, pelo incentivo, informações apresentadas e apoio desde o início desta caminhada.

Às duas integrantes de meu exame de qualificação e da defesa pública. A Marcela Paim, pelo convite aceito em participar da banca, pela leitura cuidadosa com o texto e pela parceria constante. A Maria das Graças Fidelis Barboza, por ter aceitado partilhar os seus conhecimentos na construção deste trabalho.

Aos professores do programa em Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (Ucsal), pelas contribuições durante as disciplinas, especialmente a Mary Castro, Camilo Colani, Livia Fialho, Cristina Gomes e Elaine Rabinovich, pelos encontros dialógicos.

À secretaria da Pós-graduação, especialmente na pessoa de Luciana, pela disponibilidade mostrada sempre acompanhada por um largo sorriso.

Aos colegas professores, direção escolar, pais de alunos, meus queridos alunos, que muito me fizeram refletir sobre as questões abordadas neste trabalho.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram e torceram por mais esta conquista na minha vida.

"A família de hoje não é mais nem menos perfeita do que aquela de ontem: ela é outra, porque as circunstâncias são outras".

Émile Durkheim

"A família é a organização social mais persistente, mesmo levando em consideração diferenças históricas e culturais".

Elisabeth Roudinesco. A família em desordem.

CERQUEIRA, Lorena Maia Ribeiro. **Refletindo sobre linguagens e representações de famílias: análise de coleções didáticas integradas para o ensino fundamental**. 121 f. Dissertação (mestrado). Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Católica do Salvador (Ucsal), Salvador, 2015

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está inserida na linha de pesquisa “Família e Sociedade” e versa sobre as linguagens e as representações de famílias nas coleções didáticas integradas, destinadas ao ensino fundamental. Tem por objetivo elencar, analisar e refletir acerca dos aspectos de produção e uso de concepções familiares através da utilização de linguagens imagéticas e verbais nos livros didáticos. Para tanto, discutiu-se sobre livro didático, sua política e estrutura, novos formatos de família, relações entre família e escola, bem como a relação existente entre eles. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica e complementada por uma pesquisa documental nos livros didáticos da Coleção Buriti, da Editora Moderna, 2011-2014, selecionando as áreas de humanas e linguagens, com recorte nas disciplinas História, Geografia e Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I, cuja faixa etária compreende dos seis aos dez anos de idade, conforme o Conselho Nacional de Ensino (CNE, 2003). Os resultados alcançados revelaram que, apesar de vivenciarmos novos formatos familiares na sociedade contemporânea, a base curricular e formal, concernentes aos livros didáticos analisados, prevalece o modelo da família nuclear-patriarcal. Os grupos familiares diversos ganham certa evidência quando o texto se propõe a discutir sobre famílias. Optou-se por embasamento teórico em áreas interdisciplinares, com destaque à educação, sociologia e semiótica, com referencial de autores como: Bakhtin (1979, 1988); Nosela (1979); Freitag e outros (1985); Oliveira (2007); Roudinesco (2003); Dias (2007); Donati (2008); Munakata (1999, 2010, 2012); Bittencourt (2005); Cassiano (2003, 2005); Giddens (2004); Sarti (2004); Chauí (2007); Cavalcanti; Barbosa; Caldeira (2012); Estevão (2012).

Palavras-chave: Famílias. Educação. Linguagens. Livros didáticos.

CERQUEIRA, Lorena Maia Ribeiro. **Reflecting on languages and families of representations: analysis of integrated didactic collections for elementary education.** 121 f. Thesis (MA) - MA in Family in Contemporary Society. Catholic University of Salvador (UCSAL), Salvador, 2015

ABSTRACT

The master's dissertation is inserted in the line of research "Family and Society" and discusses the languages and representations of families in the integrated textbook series, focusing on elementary school. It aims at presenting, analyzing and reflecting upon the aspects of production and use of family conceptions through the adoption of imagery and verbal language in textbooks. Consequently, discussions were held on textbooks, new types of family structures, family and school, as well as the relationship between them. The research was conducted throughout a literature review, integrated with a documentary research in the Coleção Buriti textbooks, by Editora Moderna, 2011-2014, selecting the areas of human sciences and languages, in the subjects History, Geography, and Portuguese, at the first part of elementary school, in the age range between six and ten years old, according to the Conselho Nacional de Ensino (CNE, 2003). The results revealed that, despite living new family types in the contemporary society, the formal and curricular basis presented in the textbooks analyzed, the nuclear family type predominates. The diverse family groups are highlighted when the text aims at discussing families. The theoretical background was chosen in interdisciplinary research areas highlighting education, sociology, and semiotics, benchmarking authors such as Bakhtin (1979, 1988); Nosela (1979); Freitag e outros (1985); Oliveira (2007); Roudinesco (2003); Dias (2007); Donati (2008); Munakata (1999, 2010, 2012); Bittencourt (2005); Cassiano (2003, 2005); Giddens (2004); Sarti (2004); Chauí (2007); Cavalcanti; Barbosa; Caldeira (2012); Estevão (2012).

Keywords: Families. Education. Languages. Textbooks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Síntese dos Teóricos selecionados para leitura a partir dos itens selecionados para estudo.....	69
Quadro 2 – Elementos investigados e categorias selecionadas	72
Quadro 3 – Imagens coletadas nos Livros Didáticos analisados.....	75
Quadro 4 – Modelos de famílias apresentados no LD por série	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AC	Atividade de Coordenação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Ensino
CNL D	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
L1, CGH	Livro 1º ano de Ciências, Geografia e História
L1, LP	Livro 1º ano de Língua Portuguesa
L2, H	Livro 2º ano de História
L2, G	Livro 2º ano de Geografia
L2, LP	Livro 2º ano de Língua Portuguesa
L3, H	Livro 3º ano de História
L3, G	Livro 3º ano de Geografia
L3, LP	Livro 3º ano de Língua Portuguesa
L4, H	Livro 4º ano de História

L4, G	Livro 4º ano de Geografia
L4, LP	Livro 4º ano de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEC	Secretaria de Educação do Estado
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E COLEÇÕES DIDÁTICAS: CONTEXTUALIZANDO USOS	25
2.1 REFLETINDO SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	27
2.2 A FAMÍLIA E A ESCOLA: RELAÇÃO DE TENSÃO	32
2.3 FAMÍLIA, ESCOLA E COLEÇÕES DIDÁTICAS: DEFINIÇÕES E DESAFIOS ...	43
3 PARA ALÉM DAS PÁGINAS, REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPO	51
3.1 COLEÇÕES DIDÁTICAS, IDEOLOGIAS E POLÍTICA.....	51
3.2 INVESTIGANDO SOBRE CONTEXTOS FAMILIARES E EDUCAÇÃO FORMAL.....	58
4 CAMINHO TRILHADO PARA REFLETIR SOBRE CONTEXTOS FAMILIARES NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS INTEGRADAS	68
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.2 DESVELANDO CONCEPÇÕES E FRONTEIRAS: ANÁLISE DE DADOS – IMAGENS E TEXTOS.....	73
4.3 DISCUTINDO CAPÍTULOS ESPECÍFICOS SOBRE FAMÍLIA	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
CRÉDITO DA AUTORA:	121

1 INTRODUÇÃO

Na família é transmitida não apenas a vida, mas o seu significado, o conjunto de valores e critérios de orientação da conduta, que fazem perceber a existência como digna de ser vivida, em vista de uma participação positiva na realidade social. (JEAN PIAGET, 1996)

Em 2013, um sonho que estava dormindo foi acordado... Depois da graduação e especialização, dediquei-me muito ao trabalho, ou seja, à prática docente. No entanto, as histórias, os caminhos percorridos, os encontros e os desencontros vivenciados desviaram meu olhar para a necessidade de discutir e de refletir acerca de alguns temas que convidam, de forma insistente, a retornar para a academia. Minha trajetória pessoal e profissional sempre foi muito dedicada à Educação, por isso, ao ingressar no mestrado, esse contexto não poderia ser esquecido. Todavia, durante a caminhada, observou-se que é preciso pensar a Educação de forma transdisciplinar, as respostas precisam ser pensadas por mais de uma ciência, a escola necessita ser compreendida dentro de uma estrutura muito mais complexa, isto é, inserindo neste universo instituições como família e sociedade, direcionando “um olhar mais complexo para fatos complexos”, uma vez que os contextos educacionais devem ser discutidos a partir da interdisciplinaridade, pois uma só ciência é muito limitante para o universo de questionamentos e reflexões que se suscitam por minutos.

Muitos pontos merecem reflexão nesta pesquisa transdisciplinar, por exemplo, estudos e pesquisas recentes que têm como foco principal a relação família-escola apontam como resultado que, quanto maior o vínculo que a família estabelece com a escola dos filhos, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar. Entretanto, nota-se uma fragilidade muito grande nas construções destas relações. Os temas polêmicos são sempre tratados na superficialidade e os problemas discutidos estão sempre buscando “possíveis” soluções entre quatro paredes.

Acredita-se que se faz importante uma reestruturação nas relações sociais no contexto escolar, ou seja, gestão, sala de aula, comunidade escolar como um todo, pois as relações de poder existem entre Estado-escola, gestores-professores-alunos, professores-alunos, alunos-alunos, pais-escola, pais-alunos, sociedade-escola. Neste contexto convivem muitos círculos de poder que se cruzam e se sobrepõem na medida

em que favorecem o discurso do poder sempre será o vencedor. E esse discurso tem se sobreposto, sobretudo, no que diz respeito ao Livro Didático (LD):

A escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. (MUNAKATA, 2012, p.185)

Assim, o presente trabalho propõe uma reflexão acerca destas relações tendo como base a análise das imagens de família nos materiais didáticos utilizados na escola, para que possamos pensar que suporte é fornecido aos atores para desempenhar seus devidos papéis em cena. A integração de conteúdos, a proposta de ampliar conexões e recursos para o ensino, sobretudo fundamental, também reforçam essa escolha e essa delimitação de objeto. Trabalhou-se, portanto, no âmbito da escolarização formal e valendo-se das duas esferas socializadoras primárias: escola e família.

Autores como Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Monteiro (2002) observaram o reduzido número de trabalhos acerca do uso do livro didático, apesar de esse material ser adotado pelos professores como o procedimento pedagógico por excelência. Ressalta-se que quase nenhum trabalho foi encontrado sobre imagens de famílias nos livros didáticos. Os trabalhos encontrados fazem referência ao uso do Livro Didático (LD), a seleção dos mesmos e principalmente na área de História. O objeto de pesquisa deste trabalho visa a observar como o LD vem retratando a diversidade familiar que desperta na sociedade contemporânea.

Faz-se necessário destacar que, em meio a tantas mudanças sociais, e com o advento de novas tecnologias, é possível perceber grandes modificações no formato familiar que se tinha como padrão. A grande diversidade de famílias tornou-se um traço distintivo do século atual. Logo, constata-se a necessidade de se discutir o lugar das instituições família e escola na formação das novas gerações, observando a importância cada vez maior de um efetivo diálogo entre a escola e a família, visando à construção de cidadãos críticos e reflexivos e de uma sociedade mais tolerante e justa.

Apesar de muitas inquietações, o presente trabalho versa sobre o livro didático e os textos imagéticos, na relação desta ferramenta, que ocupa um papel de destaque na sala de aula e no processo ensino/aprendizagem como um todo, com as imagens de

famílias, como estas se entrelaçam com a sociedade e com as relações de poder, pensando a partir da análise do discurso (AD), ciência que procura o sentido ou sentidos produzidos pelo sujeito ao elaborar um discurso, suas intenções, e a forma como é recebido por quem ouve e lê suas palavras. Por isso, Pêcheux (1969) define discurso como efeito de sentido entre interlocutores. Para a AD, a situação histórico-social-cultural na qual se organiza um discurso é de essencial relevância na extração dos sentidos ou, melhor dizendo, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou interlocutores/receptores do discurso. Como recurso epistemológico, aproximações entre a literatura clássica e contemporânea, enveredando pelo instrumental teórico sobre discursos. Nesse caso, as centrais referências foram autores como Pêcheux (1996), Bakhtin (1988) e Orlandi (1996).

Desta forma, propõe-se investigar como os livros didáticos da Coleção Buriti, da Editora Moderna, como veiculadora de representações imagéticas e textuais, estão disseminando o conceito de famílias para os discentes? Quais os conceitos de famílias estes livros adotam e exemplificam? Quais as intenções de produção dos autores de acordo com a Análise do Discurso?

Para análise do *corpus* utilizaram-se onze (11) livros do Ensino Fundamental I. Segundo o Conselho Nacional de Ensino (CNE), integrado ao Ministério da Educação (MEC), essa modalidade de ensino engloba a faixa etária prevista de duração desta fase de ensino é de seis aos dez anos. Selecionaram-se três (3) livros por série, sendo que para o primeiro ano do Ensino Fundamental foram apenas dois, tendo em vista que as disciplinas de Histórias e Geografia compõem um único livro, destacando as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, prevalecendo a formação geral, propedêutica, interligada e interdisciplinar e mais relacionada aos estudos das humanidades e das linguagens através da comunicação e expressão.

O estudo do meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registros, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo. (COZZA; SANTOS, 2004, p. 14)

Foram observadas as seguintes categorias de análise:

1- Unidades Vernáculas: elementos verbais e não verbais que façam referências às famílias de forma explícita e implícita.

2- Unidades Contextuais: referências a partir do contexto de situação de produção do texto e situação histórica e social como, por exemplo, papéis e funções desempenhadas pelo gênero, ambiente ocupado pelas famílias (público-privado), gerações, territórios, classes sociais.

A coleção Buriti da Editora Moderna (2011-2014) são obras que se definem como inovadoras e que valorizam as vivências das crianças, porquanto deveriam refletir e demonstrar as múltiplas referencialidades da esfera familiar contemporânea. Apresentam materiais complementares que comportam basicamente atividades práticas e recursos digitais, ampliando a gama de recursos e aportes para ensino-aprendizagem da educação básica. Vale ainda destacar que alguns dos recursos visuais utilizadas e trazidos como base de fundamentos teórico-pedagógicos são instrumentos didáticos e que recorrem ao uso mais ilustrativo do que como fonte primária de recursos para observação, comparação e análise. Em geral, tais recursos como as pinturas e as obras de artes são expostos somente como complementares e não como essenciais e instrumentos de pesquisa.

Os livros didáticos da coleção não apresentam autores específicos, consignando professores das redes pública e privada como referenciais para a construção de obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. No verso das capas é possível identificar alguns autores como elaboradores de originais, e aqui cabe uma ressalva importante: a grande maioria destes escritores são licenciados ou bacharéis apenas contratados para organizar e compilar conhecimento científico formal para crianças.

Vale ressaltar que as grandes editoras, há alguns anos, tinham como base de sua produção obras assinadas por grandes escritores com título de mestre ou doutor, desenvolvedores de pesquisa no âmbito educacional e específico da área de atuação.

Implicitamente, nota-se que as obras destinam-se mais a atender as questões solicitadas por um mercado capitalista do que ao fim maior de um livro didático que deve ser a produção de conhecimento científico. Cassiano (2007), numa tese premiada

pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revela o emaranhado de interesses políticos, educacionais e comerciais que constituem o mercado de livros didáticos e a política educacional no Brasil. Corrobora Cassiano (2007) que o Manual escolar assume centralidade na Educação, tendo em vista que é ao mesmo tempo mercadoria e elemento fundamental da cultura escolar, pois, para além das questões intrínsecas à análise de mercado, há as questões que se relacionam com a Educação e com a cultura de um país.

Diante deste contexto, reflete-se sobre o seguinte questionamento: será que os autores selecionados para escrita da obra objetivam imprimir nessas coletâneas integradas apenas matrizes curriculares ou estamos trabalhando também com o chamado “currículo oculto”. Essas obras referenciadas possibilitam conexões entre o aprendido e o vivido, diversidade e a multirreferencialidade da categoria família, por exemplo? Outro fato instigante é que na indicação autoral do livro não se encontra a chancela ou menção ao órgão máximo de Educação do País: o Ministério da Educação. Se direito fundamental, constante em nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por que as produções destinadas à educação básica não são apoiadas e passam por rigoroso controle por parte do MEC?

É possível observar que, ao longo da história da educação brasileira, medidas e políticas ocorreram, e o livro didático fez parte de um conjunto de políticas públicas para a educação, que estão implementadas na Constituição Brasileira de 1988 (art. 208, I) e apresentadas na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 4, inciso VIII, “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Portanto, é um direito do estudante frequentar uma escola pública que esteja preparada para atendê-lo nas suas peculiaridades e nas suas necessidades básicas como a distribuição gratuita do livro didático para todos os alunos.

Trabalhar com livro didático não é fácil, não possui vasta bibliografia e existem muitos pontos a ser explorados ainda, abrindo espaços também para a complementaridade a partir de obras paradidáticas. No entanto, o desejo de trabalhar com este tema surge da realidade vivenciada; como professora da área de Linguagens, na Escola Pública, vivencio discussões e reflexões com crianças e famílias. A

experiência profissional traz ainda a indicação de que, ao longo do calendário letivo, observamos as mudanças sociais, familiares e individuais. Em meio a turbulências culturais e sociais, a família empenha-se em reorganizar aspectos da sua realidade que o ambiente sociocultural vai alterando. Reagindo aos fatores externos e, ao mesmo tempo, adaptando-se a eles, a família encontra novos modelos de estruturação que, de alguma maneira, a reconstituem (DONATI, 1998).

Na escola, observo crianças que vivem apenas com avós, só com pais, com tios e na maioria das vezes constituem uma família matrifocal ou recomposta, isto é, foi um núcleo familiar só com suas mães ou só com seus pais, ou em famílias recompostas, ou seja, com mães ou pais que reconstituem uma nova família a partir de um novo casamento. Segundo Novaes (2006), a família contemporânea pode ser caracterizada por sua mobilidade, pelo espírito individualista; a família emergente denominada de pluralista ou pós-moderna, cuja principal característica é a aceitação e convivência de vários arranjos não tradicionais, menos permanentes e mais flexíveis. É permitir o novo e respeitar a diversidade social no núcleo familiar.

Estas crianças vivem uma realidade de família que não apresentam consonância com o que se expõe na maior parte dos textos e das imagens dos materiais didáticos; hoje se tem um material que permite uma ampliação maior por meio das obras paradidáticas, como indica Lenise Sampaio (2104) em sua tese, intitulada *Corpos encarnados: análise das narrativas escritas para crianças* (Acervo do PNBE, 2012), na própria prática do professor em sala de aula e no discurso escolar. Ao discutir esta questão, apesar da questão de o trabalho não ser a exploração de gêneros, não é possível deixar de revisitá-lo, pois na prática do ambiente escolar é perceptível cada vez mais um aumento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres, e menor número por homens, no entanto o LD insiste no estereótipo da mulher responsável pelos afazeres domésticos e no cuidado com os filhos e no homem provedor da casa.

A mulher fica, nesses casos, com as maiores responsabilidades para sustentar e educar os filhos, devendo administrar a casa e ter, de fato, dupla jornada de trabalho. O modelo patriarcal é reforçado tanto nos textos quanto nas imagens colocadas nas coleções integradas, reforçando ideia de homogeneidade e força da tradição. Para além das relações familiares, também são desenhadas as relações de gênero, intergeracionais e territoriais, bem como de classe social pertinente às experiências

cotidianas. A esse respeito, Jablonski (1999, p. 64) afirma: “Essa disparidade é vivenciada pelas mulheres de forma bastante dolorosa, uma vez que há uma promessa no ar de igualdade de funções [...]” e das famílias recompostas geradas pelo crescente número de divórcios. Todavia estes fatos não são discutidos na escola nem retratados nos livros, são conversados nas salas “pequenas” das escolas. Essa realidade precisa mudar, já que o discurso de diversidade e tolerância é clamado em todos os instantes.

Vive-se em um mundo repleto de imagens, no entanto, entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe muito mais do que os olhos podem ver; além disso, é preciso levar em consideração a intenção produtora. É preciso pensar em questões como visual e visualidade, conforme afirmam Chaplin e Walter (2002), existe uma diferença eminente entre visão e visualidade. A primeira representa os aspectos fisiológicos que compõem o nosso olhar, enquanto a última está intimamente ligada às relações construídas entre o contexto social e cultural que nos envolve e as práticas do ver. As imagens contidas nos Livros Didáticos participantes desta pesquisa, com o olhar da visualidade, concebem uma espécie de movimento cultural que provam muito do caráter mercadológico e superficial da essência dos Livros Didáticos (LD).

Logo, esta pesquisa tem o intuito de analisar, metodologicamente, de acordo com a Análise do Discurso (AD), as condições de produção e recepção das imagens e representações das famílias nos livros didáticos da Coleção Buriti, Fundamental I, Editora Moderna, pois na AD, consoante Mikhail Bakhtin (1988), o discurso não é individual, pois este se forma a partir de uma interlocução entre seres sociais que, segundo ele, são clivados pela ideologia e pelo diálogo de um determinado discurso com outros discursos já formados.

A pesquisa traça como objetivos específicos conhecer e analisar qual o conceito de família adotado pelas imagens e textos utilizados nos LD analisados; identificar, no âmbito da Análise do Discurso, os conceitos de famílias subjacentes nos textos imagéticos e textuais dos LD, bem como discutir como se dá o processo de produção e recepção dos livros didáticos nas instituições de ensino e na sociedade contemporânea.

Levando em consideração estes aspectos, o trabalho discutirá as relações de produção e recepção do texto não verbal em relação às representações da instituição família, veiculado pelos livros didáticos da Coleção Buriti, na área de humanas e

linguagens, no Ensino Fundamental I, de acordo com a teoria da análise do discurso em que observa que o texto não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

A linguagem como discurso constitui um universo de signos que só servem como instrumento de comunicação ou suporte sem pensamento, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, pois os processos de sua constituição são histórico-sociais.

Para desenvolvimento do trabalho, selecionou-se como método a revisão bibliográfica em artigos, periódicos e livros publicados; para realização da contextualização teórica e pesquisa documental, fez-se uso de livros didáticos como fonte de pesquisa. Oliveira (2007) sinaliza que estes métodos se aproximam bastante. No entanto, o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto que a documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Talvez por isso a pesquisa documental exija um olhar bastante cuidadoso da pesquisadora. Para aprofundamento da pesquisa, trabalhou-se também com a análise de conteúdo:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en e lrecuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y processar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para suemple o posterior. (ARRIAGADA, 2002,p.32)¹

Quanto à natureza da pesquisa, está será básica, uma vez que objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, envolvendo verdades e interesses universais. Do ponto de vista de seu objeto, observará o caráter

¹Sua própria denominação de análise de conteúdo leva a supor que o conteúdo está fechado, guardado e às vezes oculto – dentro de um "continente" (o documento físico, o texto registrado, etc.) – e que analisando "por dentro" esse "continente", pode-se desvendar o seu conteúdo (seu significado, ou seu sentido), de forma que uma nova "interpretação", tendo em conta os dados da análise, permitiria um diagnóstico, isto é, um novo conhecimento (*gnosce*, "saber") através de sua penetração intelectual (dia, em grego, é um prefixo que significa "através de" no sentido de "atravessar").

preponderantemente teórico do estudo, possuindo como fontes privilegiadas os materiais didáticos.

O trabalho será desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a natureza deste tipo de pesquisa, segundo Moreira (2002), aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, que vale ressaltar não se pretende esgotá-las, mas que serão utilizados na análise do *corpus* coletado. A pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição *a priori* das situações; 3) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 4) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

Complementando a pesquisa bibliográfica, desenvolve-se uma pesquisa documental nos livros didáticos da Coleção Buriti, da Editora Moderna, selecionando as áreas Humanas e linguagens, com recorte nas disciplinas História e Geografia e Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I, cuja faixa etária varia dos seis aos dez anos de idade, conforme o Conselho Nacional de Ensino (CNE), 2003.

A escolha por trabalhar com fontes visuais demonstra a importância e riqueza da trilogia nos trabalhos acadêmicos: oral-textual-visual. É possível perceber, nos LD, a permanência do caráter predominantemente afetivo e ideológico. É importante destacar que neste trabalho serão utilizadas as fontes textuais e visuais. Apenas instrumentos de oralidade (apesar de já aparecem no corpus documental digital) ficará para um trabalho posterior por uma questão temporal e de viabilidade na análise mais estrita.

A técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo Documental dos livros didáticos da coleção Buriti, Fundamental I, nas disciplinas História, Geografia e Língua Portuguesa, que tratassem do tema da família, sejam de forma explícita, isto é, texto específico sobre o assunto, ou de forma implícita, textos que têm como objetivo principal outra função, trabalhar outro conteúdo, mas trazem como fundo este tema, uma vez que esta instituição tem ocupado capítulos de destaque nos materiais didáticos, mas também os permeia como exemplificações em muitos outros capítulos. A Análise de Conteúdo Documental baseia-se na leitura como instrumento de coleta de informações. Um texto escrito é um testemunho que permanece fisicamente e conserva seu conteúdo ao longo do tempo

(OLABUÉNAGA, 1996). Consideramos que toda redação e toda leitura posterior, entendidas como uma coleta de informação, são, ao mesmo tempo, uma construção social e política.

O trabalho estará organizado da seguinte forma:

a) De modo a situar a pesquisa no conhecimento interdisciplinar, a seção 2 discutirá sobre Educação, Linguagens e Materiais Didáticos, escola e materiais didáticos: contextualizando usos; primeiro será realizada uma breve reflexão sobre a história do livro didático, depois análise de como estes materiais são selecionados, como abordam o tema família nos textos verbal e não verbal, levando em consideração o espaço escolar em relação à diversidade e à construção de conceitos como contribuição para uma práxis pedagógica crítica e reflexiva.

b) Seguindo com a contextualização teórica, será realizada uma reflexão sobre família, abordando conceitos de família e ressaltando as diversas e profundas transformações sociais e históricas sofridas na contemporaneidade, pensando a família de forma interdisciplinar, pois, conforme Castro (2008), a interdisciplinaridade seria acionada para melhor compreender como a família é a um tempo uma relação social singular e está inserida e modelada por várias relações sociais que compõem sistemas como os de gênero, geração, raça/etnicidade e classe social; para dialogar serão discutidos os seguintes teóricos: Freitag e outros (1985); Zabala (1998); Oliveira (2000); Roudinesco (2003); Dias (2007); Donati (2008), bem como os documentos institucionais do MEC, LDB, PNLD.

c) A seção 3, intitulada Para além das páginas, representações e estereótipos: investigando Coleções Didáticas integradas, abordará a questão da ideologia e política no Livro Didático, refletindo neste percurso sobre a relação os contextos familiares, educação formal e livros didáticos. Para explorar estes temas, serão utilizados pesquisadores como: Faria (1984); Nosela (1979) ; Freitag e outros (1985); Munakata (1999, 2010, 2012); Bittencourt (2005); Cassiano (2003, 2007); Giddens (2004); Sarti (2004); Chauí (2007) ; Donati (2008); Cavalcanti, Barbosa e Caldeira (2012); Estevão (2012).

d) Dedicada ao *corpus* trabalhado, a seção 4, denominada Caminho trilhado para refletir sobre contextos familiares no ensino fundamental a partir de coleções didáticas integradas, esclarecerá os passos seguidos no empreendimento desta pesquisa, isto é, o percurso metodológico selecionado pela pesquisadora e a escolha dos métodos.

Além disso, serão apresentadas e discutidas as imagens e textos coletados nos materiais didáticos analisados. Com o intuito de apresentar a revelação dos dados levantados, esta seção ainda examina os documentos estudados acerca da imagem de famílias, refletindo sobre alguns capítulos especiais dos materiais didáticos em questão, considerando os objetivos traçados no intuito de produzir considerações e reflexões acerca do estudo em questão. O trabalho será finalizado apresentando as considerações finais, após uma reflexão com as pesquisas teóricas e documentais. Dialoga-se com teóricos principais nesta seção: Fiorin (1996), Segalen (1996); Minayo (2001); Rojo e Batista (2003); Roudinesco (2003); Sarti (2004); Cellard (2008); Donati (2008); Petrini (2008).

2 EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E COLEÇÕES DIDÁTICAS: CONTEXTUALIZANDO USOS

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (RUBEM ALVES, 2007)

As expectativas das famílias em relação às escolas, ao que elas oferecem e de fato ofertam encontra-se em descompasso (Cortella, 2014). Pois, de um lado adultos cada vez mais ausentes, seja pelo excesso de trabalho, pelos longos deslocamentos no trânsito ou até pela falta de paciência, que esperam que a escola transmita o conteúdo obrigatório e ainda eduque seus filhos; do outro, as instituições buscam, por meio de uma infinidade de estratégias, dar conta de muitas disciplinas regulares, bem como disciplinar os alunos e abordar assuntos relevantes, tudo em um curto espaço de tempo.

Nesse contexto, a família e os pedagogos são convocados para desempenharem essa função de cuidar, de educar. Este fato tem gerado uma grande tensão na atualidade. Tais cuidados exigem a estruturação de um saber especializado que justifique as razões e as finalidades de seus métodos (BARBOZA, 2012).

A missão da escola deveria ser formar indivíduos com pensamento crítico, mas o que se observa hoje é que não se permite nem que os jovens pensem, questionem. O discurso é de uma educação inovadora, em que o professor é mediador do conhecimento, quando na prática se verifica uma educação tradicional em que o professor ensina/transmite o conhecimento que apenas ele detém e o aluno aprende, pois é considerado tábula rasa.

Na perspectiva freireana, seguindo-se esta prática, visitamos a situação, a qual foi denominada Educação Bancária, na qual o pensador vê o confronto entre o professor e o aluno de modo que o primeiro faz a exposição de conteúdos e o segundo permanece em uma passiva atitude de mero recebimento destes. Continuamos com a educação bancária (FREIRE, 1987).

Profissionais da educação afirmam, por meio de leitura e da sua própria prática pedagógica, que o rendimento dos alunos é influenciado pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares. Este conhecimento intuitivo é corroborado por inúmeras pesquisas que têm demonstrado que a origem e o apoio familiar impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens.

Observa-se que as duas instituições: escola e família sofreram transformações profundas ao longo do tempo. Mediador e regulador dessa relação, o papel do Estado também foi se modificando. Em se tratando de interação, fala-se em atores distintos que têm algum grau de reciprocidade e de abertura para o diálogo. Nessa perspectiva, é importante identificar e negociar, em cada contexto, os papéis que serão desempenhados e as responsabilidades específicas entre escolas e famílias. Essa atribuição de papéis é um fator gerador de tensão. Neste trabalho, ao analisar os livros didáticos, será observado se a escola se propõe a discutir com os alunos os novos formatos familiares presentes na sociedade contemporânea.

Neste descompasso, é importante levantar algumas provocações: como é o Livro Didático usado na escola? A escola discute com os alunos os novos modelos de famílias? De que forma estes novos formatos familiares estão sendo inseridos no contexto escolar? A escola educa para os Direitos Humanos? Objetiva uma cidadania crítica?

Nietzsche (1988) dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Ver é uma atitude complicada, não é função natural. Precisa ser aprendida. E as escolas não entendem o que é esse “ver” e não se preocupam em ensinar os alunos a “ver”. A nossa visão é construída pelo processo das nossas impressões óticas. O discurso é a instância em que a língua ganha dimensão sócio-histórica-cultural. Na língua pela língua, não há sentido, mas somente formas e estruturas. Na ordem do discurso a língua passa a ser um acontecimento sócio-histórico-cultural, um acontecimento ideológico e, assim, passa a significar. Destaca-se que a linguagem precisa ser utilizada na escola por meio do discurso, pois, segundo a análise crítica do discurso, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

O texto verbal e não verbal sobre as famílias, objeto de estudo desta pesquisa, representadas nos materiais didáticos, precisam estar inseridos dentro de um contexto

e ter uma representação histórica e social para os discentes, e não apenas veicular valores e ideologias através de formas e concepções pedagógicas de aprendizagem. Logo, reitera-se a importância da escola na construção das impressões óticas “nas realidades do mundo” para os discentes. Quando os olhos são libertados dos “saberes” fixos ensinados pela escola e pelos materiais didáticos, ganham olhos de criança.

2.1 REFLETINDO SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real. (SANTOS; CARNEIRO, 2006)

Neste tópico, pretende-se apresentar um breve histórico da história do livro didático, sua institucionalização e seleção nas escolas, refletindo sobre o papel do Estado e das famílias neste processo.

Na escola, hoje, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos pedagógicos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, lousas eletrônicas, tv pen drive, entre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central. O livro didático ainda figura, no cenário educativo, como elemento fundamental das políticas educacionais públicas, das práticas didáticas, bem como da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar (MUNAKATA, 2012). Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV.

A trajetória dos livros didáticos, dicionários e obras literárias até as escolas brasileiras teve início em 1929, devido à criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. O primeiro passo foi dado; no entanto, até seu progresso, demorou um pouco, tendo em vista que só em 1934, no governo do presidente Getúlio

Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Em 1938, o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG et al., 1989).

Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Atualmente, apesar de muitas críticas e discussões, o livro didático ainda é escolhido pelo professor, em todo o País, por meio do Guia do Livro Didático, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro no próximo PNLD. Segundo Freitag e outros (1989), a história do Livro Didático não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma desordenada e sem a crítica de outros setores da sociedade.

Em 1966, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução, e aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle.

Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados.

Já na década de 1980, no contexto da reconstrução democrática, percebem-se pequenas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante, que tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no território nacional. Vale destacar que se tem como marco na política em relação aos materiais didáticos a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e pela Secretaria de Educação do Estado (SEC), os dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Embora tenha sido criado em 1985, suas características se alteraram a partir de 1996. Suas principais finalidades são avaliação, aquisição e distribuição gratuita dos Livros Didáticos para o Ensino Fundamental e Médio. A aquisição e a distribuição dos livros seguem critérios definidos pela escolha dos professores e das escolas, a partir do universo da avaliação, as escolas recebem um guia com resenha avaliativa dos livros que fazem parte do programa, este é compartilhado com os professores para leitura e análise.

Progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar, e o programa foi se delineando no sentido de incorporar mais os professores, peça fundamental no processo de escolha, aspecto bastante importante, pois o trabalho do professor fará toda a diferença a partir do livro selecionado. No entanto, tem se discutido acerca da real participação do professor, enquanto protagonista desta ação, bem como de que forma esta seleção de fato é realizada e quais os critérios são utilizados pelos professores ao selecionar um livro em detrimento de outro. Conforme Machado (1996), o fato de os professores eventualmente escolherem aqueles que oferecem mais facilidades imediatistas do que recursos efetivos para um trabalho proveitoso em classe deve-se à cristalização de uma forma de utilização inadequada a que foram conduzidos, sobretudo, em razão de condições de trabalho reconhecidamente insatisfatórias.

Este ponto destacado por Machado requer reflexão, pois, na prática, o Guia do Livro Didático, por exemplo, que é um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do País, apresentando ao professor resenhas de obras que foram avaliadas e são recomendados pelo PNLD, no entanto, é pouco acessado, lido e discutido. Os docentes utilizam mesmo são os manuais didáticos que a escola recebe para realizar a escolha dos livros didáticos; além disso, observam-se estratégias de marketing realizadas pelas editoras. Estas não visitam as escolas para dar algum apoio pedagógico ao longo do ano letivo; na época do PNLD, costumam promover cursos, palestras, diálogo com o autor do livro, confraternizações para apresentar para os professores as obras, bem como oferta de brindes e promoção de eventos escolares. Estas ações têm gerado desconforto para alguns profissionais da educação, favorecimento para outros e provocado uma dispersão de análise dos critérios selecionados pelo MEC através dos documentos do PNLD.

É importante mencionar que existem problemas acerca da existência de aspectos que merecem atenção e discussão, sobretudo, no que se refere à segmentação formal entre o MEC – instância de planejamento e normatização do programa – e o FNDE – braço administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras. Tais problemas fazem refletir acerca da origem do programa em sua versão atual, ainda hoje necessitam e se apresentam como um desafio a ser enfrentado pelos gestores das políticas públicas.

Pesquisas realizadas acerca do PNLD pelo próprio MEC e pesquisadores apontam vários problemas, a saber, atrasos na edição e distribuição do guia nas escolas, a participação de fato na escolha das obras pelo professor é ainda bastante contestada, o processo comercial das editoras nas escolas, atraso na recepção das obras por parte das escolas para devida análise e envio das obras pelo FNDE, fragilidades no uso da obra pelo professor, por não se sentir coautor do processo ou por falta de uma orientação maior para prática com as obras. Nota-se que a maioria destes problemas deriva do processo de operacionalização administrativa do programa.

Somente a partir dos anos 90 começou-se a assistir a uma veemente discussão crítica sobre o Ensino Fundamental no Brasil; na verdade, um debate mais acirrado

sobre os Livros Didáticos para esse nível de escolaridade. Em 1996, instituiu-se a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por confrontos de interesses e muitas críticas. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com recursos públicos para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e à avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital criado para este fim. Deste ano até hoje, entre um edital e outro, os referidos critérios foram repensados no intuito de serem melhorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. No entanto, observa-se um caráter mercadológico cada vez mais evidente nas obras e na forma como são selecionadas. Como afirma Bittencourt (1993, p. 71), “[...] o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”.

É possível perceber mudanças em relação às ações para oferta de livros didáticos. Na década de 80, todos os professores recebiam os livros e podiam analisar a todos, com a implementação de critérios definidos por disciplina; na década de 90, a divulgação e a recepção dos livros passam a ser direcionadas por área de estudo. Nota-se também a supressão de empresas, aparecimento de outras e, sobretudo, fusão de editoras, que formaram grandes conglomerados, com poderosa organização em termos de distribuição e divulgação e que tendem a assumir posições hegemônicas no mercado, assim como os autores que escrevem as coleções didáticas: as obras que eram assinadas por autores renomados em cada área passam a ser assinadas apenas pela editora, que compra os direitos autorais de um grupo de licenciados que vende seus serviços.

A partir deste trabalho, pode-se perceber que a Editora Moderna ocupa um lugar privilegiado no mercado Editorial do Estado da Bahia; as coleções didáticas da Buriti, em estudo, são adotadas por muitas escolas públicas e privadas no estado, mas quando analisada a fundo apresenta questões que merecem ser rediscutidas e aprimoradas, porém os impactos da exclusão de uma ou de várias coleções de uma mesma empresa podem significar sua inviabilidade.

Não se pode esquecer que todo e qualquer processo de avaliação é problemático, e seus critérios devem ser refletidos e questionados constantemente; é

também evidente que no caso em questão há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica, o que provoca grande preocupação em nós, educadores.

Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007. Os portadores de necessidades especiais são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Neste programa, os estudantes cegos ou com deficiência visual, do ensino fundamental das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos, começaram a ser beneficiados, de forma gradativa, com exemplares em Braille.

Faz-se necessário destacar que os controles que os governos Federal, Estadual e Municipal exercem sobre o livro didático decorrem da necessidade de compensar, via políticas públicas, as desigualdades criadas por sistema social e econômico injusto existente no País, destacando que desde o início essa política foi destinada à população de baixa renda.

É preciso mencionar que a falta de uma discussão ampliada e transdisciplinar envolvendo políticos, técnicos, educadores, alunos, pais, psicólogos faz com que as decisões sejam tomadas por técnicos e assessores do governo que não têm muita familiaridade com as problemáticas que envolvem a Educação, a produção e o uso do livro didático.

2.2 A FAMÍLIA E A ESCOLA: RELAÇÃO DE TENSÃO

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo, no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola e suas necessidades que a aproximam desta instituição. A escola tem sua metodologia, filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2005)

A escola e a família compartilham funções políticas, históricas e sociais contribuindo na formação de cada indivíduo. A família, presente em todas as sociedades, é considerada um dos primeiros ambientes de socialização do cidadão, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais; e a escola tem o papel de continuar esta socialização, ou melhor, de junto à família desenvolver melhor este processo de sociabilidade do indivíduo. A educação infantil deve ser um espaço pedagógico de oportunidades de convívio e participação dos alunos, professores e pais de forma flexível, acolhedora e dinâmica, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (ZABALA, 1998).

Entretanto, em alguns casos, a escola tem exercido o papel de primeiro espaço de socialização para a criança. Assistimos todos os dias à entrega de seus filhos pelos pais para que a escola, além de transmitir os conhecimentos pedagógicos, ofereça-lhes também valores, educação e, acima de tudo, amor. São muitos os desafios lançados à escola, pois se exige dela uma complexidade de tarefas: formação ativa de indivíduos, formação emocional, construção de conhecimentos científicos, formação psicossocial das crianças, entre outras, o que sozinha é muito complicado para que ela garanta eficiência; esta se constitui numa relação de grande tensão na atualidade.

Definir família não é uma tarefa fácil, devido à relação peculiar que lhe é envolvida. Vale destacar a teoria de Donati (2008), que traz uma abordagem relacional para explicar o confronto existente entre seus membros:

A abordagem relacional não é sincrética; tenta ir ao coração da família no sentido de reconhecer sua peculiaridade, a originalidade da relação familiar, como distinta de todas as outras relações. Ela procura encontrar e compreender a relação familiar a partir daquilo que constitui sua unicidade, porque a família é diferente da relação de amizade, de trabalho, médico-sanitária. (DONATI, 2008, p. 28)

A família é caracterizada por um grupo social em que se manifestam afetos, emoções e sentimentos fundamentais na vida em sociedade. Hoje, a família enfrenta uma grande discussão em relação a sua condição de instituição, provocada pelo arrefecimento dos nexos afetivo-emocional e entre a dimensão jurídica dos laços familiares. O estereótipo do pai, visto como provedor da família, e a figura materna sempre mostrada como responsável pelas tarefas domésticas e cuidados com os filhos,

vêm sendo modificados. O valor de igualdade entre os sexos vem sendo fortalecido no convívio familiar na medida em que as divisões de trabalho e responsabilidade acontecem.

Nota-se que os padrões familiares têm se modificado de acordo com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer novas concepções da escola frente às realidades enfrentadas. Ressalta-se que os modelos familiares diversos que têm se constituído provocam transformações nos contextos educacionais, nos papéis desempenhados pelos indivíduos nas famílias, nos valores, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do cidadão.

O modelo predominante era o da família nuclear tradicional, na qual o chefe da família, que geralmente é marcado pela figura paterna, é quem concentra o poder, e os outros membros da família são subordinados a ele. Esse tipo de família provém do modelo patriarcal baseado na hierarquia. No entanto, com o processo de individuação das últimas décadas, como o trabalho assalariado individual e a expansão da escolaridade, associado às transformações econômicas, começa-se a observar o declínio desse modelo, observando que a unidade importante passa a ser o indivíduo e não mais a família. Vale destacar que esse modelo não mais predomina na sociedade, mas sim no discurso escolar, o que provoca uma relação de tensão e sentimento de exclusão. Como o livro será interessante se não retrata a realidade do aluno? A proposta é trabalhar com diversidade, mas na maior parte das vezes o modelo apresentado é o da família nuclear. Essas relações precisam ser melhor repensadas para termos uma escola mais harmônica e real.

Aliada à família nuclear, tem-se a família extensa, a qual expande a primeira verticalmente ao acrescentar membros de outras gerações, podendo ter composições diversas. A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 226, parágrafo 4º, define família como um grupo formado por qualquer dos pais e os seus descendentes. Além disso, a Lei nº 8.069/3, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, em seu artigo 25, expõe que a “família natural” é o grupo de pais ou qualquer deles e seus descendentes. Essas definições nos apresentam a definição de famílias extensas que exploram a família para além de pai e filhos. É importante mencionar que este modelo de família é muito presente no contexto escolar, no entanto não é contemplado no livro didático e pouco explorado nas reflexões escolares.

Não se pode deixar de mencionar as famílias reconstruídas, que podem constituir-se tanto de mulheres e homens com filhos de relações anteriores (divorciados ou viúvos), unidos a parceiros também nessas condições ou solteiros. Por isso, as questões de parentalidade nessas famílias são próprias: a relação parental é anterior à conjugal. Os filhos dos casamentos anteriores ocupam um lugar central na vida do novo casal, e o relacionamento com eles, por vezes, é o termômetro sensível das possibilidades futuras do casal. Os casais separados que reconstroem novas famílias e preservam o seu próprio núcleo familiar, por exemplo, realizam algumas atividades em conjunto que envolvem todos os filhos, a saber, pequenas viagens.

A estrutura e as regras de convivência são diferentes entre a família tradicional e a reconstruída, cabendo ao casal que constitui a família reconstruída saber quais são, e em que consistem essas diferenças para que possam alcançar a estabilidade familiar e a integração dos vários elementos. Assim, se existe uma discussão na escola sobre o assunto, isso contribui para uma vida familiar mais harmônica, comprovando mais uma vez a importância do diálogo família-escola. O elemento central não é mais o grupo reunido, mas os membros que a compõem. Assim, ela é ao mesmo tempo relacional e individualista. Enquanto sistema relacional está inserida numa diversidade de contextos e construída por pessoas que compartilham sentimentos e valores, formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, no entanto com especificidades e funcionamentos particulares (DONATI, 2008).

Alguns aspectos como a participação crescente da mulher na força de trabalho remunerada, no sistema de educação superior e controle crescente sobre a reprodução transformaram áreas da vida familiar. Assim, observa-se o crescimento do número de divórcios e do desejo da produção independente por parte das mulheres, tem-se a família intitulada monoparental, que é composta por um dos pais e os filhos. No caso do Brasil, o caso mais comum é o de família monoparental constituída por mulheres. Segundo censo do IBGE 2010, a chefia feminina é fortemente representada nas famílias em que não há cônjuge, principalmente no tipo de arranjo familiar no qual todos os filhos têm 14 anos ou mais de idade. Neste caso, é possível encontrar mães solteiras ou separadas com filhos já criados ou até mesmo viúvas, cujos filhos permanecem em casa por opção ou necessidade.

De 1995 a 2005, a percentagem de famílias chefiadas por mulheres com filhos e sem cônjuge passou de 17,4% para 20,1% no Nordeste, e no Sudeste, de 15,9% para

18,3%. Em parte pelo reflexo da maior presença das mulheres no mercado de trabalho e da conseqüente redução da fecundidade, o tamanho médio das famílias diminuiu, entre 1995 e 2005, de 3,9 para 3,4 componentes no Nordeste e de 3,4 para 3,1 no Sudeste. Esse modelo familiar é muito presente na vida dos alunos na escola, no entanto se resume a sua vida, pois os materiais didáticos e o contexto escolar não o apresentam ou discutem. Outro caso de enorme relevância sociológica são as famílias homoparentais, que são aquelas cujos adultos se autodesignam como homossexuais e são não necessariamente pai ou mãe de uma criança (BRYM, 2006).

A família vai se reconfigurando de acordo com o contexto social de que faz parte. Muitas relações estão marcadas pelos contornos econômico e sociocultural a partir de um determinado momento histórico; as transformações produzem assim mudanças no modelo familiar. Os diversos arranjos domésticos se formam mediante a necessidade do próprio grupo familiar e permitem visualizar a célula família como um segmento social que ganha novas configurações em detrimento do contexto histórico em que está inserida. São novas relações que desafiam a convivência dos novos núcleos que se formam e para os quais a relação entre as várias gerações é um desafio, construindo também um desafio para a escola atual trabalhar com este contexto.

Pode-se definir a escola como um espaço diversificado, no qual é proposto para os indivíduos um contexto que permite vivenciar aprendizagens, desenvolvimento, valores, convívio com o outro e vivências de conflitos, enfrentamento da diversidade. Na escola, o indivíduo deveria compreender que o sentimento de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem em cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento; desta forma todas as formas de relacionamento devem ser discutidas e valorizadas dentro do ambiente escolar. Todavia, na atualidade essas vivências e enfrentamento têm sido algo mais presente nos textos teóricos do que nas atitudes práticas ou nos textos visuais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola deve favorecer o desenvolvimento das capacidades que propiciem a compreensão e a intervenção nos fenômenos socioculturais, além de criar condições para que os discentes desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de

percepção da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas.

A escola deve cumprir o papel de promover o desenvolvimento e socialização dos alunos, e este papel será desenvolvido com uma maior eficácia se tiver o apoio da família. Vale salientar que a família está imersa em um contexto de sentimentos e afetos na transmissão de valores morais e regras de convivência social enquanto que a escola preocupa-se com a transmissão mais sistemática por meio do processo de mediação, diferindo-se uma da outra pela intencionalidade. Entretanto, não se pode deixar de admitir que as duas instituições sejam fundamentais na construção de saberes e no desenvolvimento dos cidadãos.

Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustentam como instituições. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil apresenta uma visão pertinente em relação ao cuidar e educar, afirmando que as propostas sobre crianças, educar, cuidar devem apresentar fundamentos de forma explícitas para o desenvolvimento ou para o conhecimento (PCNs, 1998, vol. 1). Estes referenciais têm gerado muitas discussões e reflexões para os pedagogos.

Escola e família são instituições que apresentam objetivos que se complementam e se assemelham, logo necessitam de um diálogo mais efetivo e mais centrado nas questões do indivíduo e de um fortalecimento maior na relação. A família deve ser pensada e compreendida como educadores, isto é, como elementos que têm o que transmitir e o que aprender, conforme corrobora Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento de estudantes. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (OLIVEIRA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 1996) discorre acerca da ação articulada entre a escola e a família, ressalta que os docentes são responsáveis pelos processos de aprendizagem com o apoio da família.

Art.12. Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VII- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (BRASIL, 1996)

Devido a essa responsabilidade no processo de construção do conhecimento, é de extrema importância que o professor busque formação continuada; muitos teóricos discutem a utilização do livro didático e são unânimes em asseverar a importância do papel do professor: o professor desenvolve alta dependência do livro didático devido à sua "formação insuficiente e inadequada" (CONSOLO, 1990, p. 102). A formação do professor precisa ser repensada, a prática precisa ser mais explorada, e a formação continuada deve fazer parte das ações das políticas públicas voltadas para a Educação. "Existe a preocupação com a formação do professor, pois é ele quem dá vida ao Livro Didático, o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento" (XAVIER; URIO, 2006, p.115).

O livro didático deve ser mais uma ferramenta que o professor tenha como possibilidade para ampliar os conteúdos abordados e não o único livro com que a criança entre em contato. O professor deve conhecer a sua turma selecionando no livro ou em outros materiais didáticos modalidades de exercício e tipos de atividades que interajam melhor na sua classe e, ainda, "o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor" (LAJOLO, 1996, p. 6).

O problema é que muitas vezes o livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído e criticado sem que os autores dos decretos, dos livros, dos estudos científicos deem atenção especial aos grandes protagonistas envolvidos na cena: professores e alunos.

Por outro lado, Freitag e outros nos chamam atenção para uma questão muito importante:

Os estudos revelam que os professores fazem a indicação dos seus livros baseados em critérios bastante heterogêneos (aspecto gráfico, envio dos livros pela editora, lobby da editora, indicação por um colega, etc). O denominador comum, no entanto, é sua excentricidade ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores não escolhem o livro depois de um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com os alunos, mas basicamente movidos pelo comodismo e conformismo. (FREITAG et al., 1985, p. 110-111)

Desta forma, questiona-se: como inserir melhor o professor neste processo? Como fazer com que os professores dialoguem com o LD ao invés de tomar o seu conteúdo como uma verdade absoluta?

Tornou-se uma tendência mundial afirmar que o apoio da família é fundamental para o sucesso escolar, buscando incentivar essa parceria entre escola e família, desenvolveram-se políticas públicas, a saber: em 24 de abril de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou, pela televisão e com o auxílio de artistas famosos, o “Dia Nacional da Família na Escola”, que deveria realizar-se, a cada semestre, nos estabelecimentos públicos de ensino. Cada instituição de ensino ficaria responsável por estabelecer suas propostas de trabalho e suas parcerias. O MEC distribuiria um kit contendo cartaz, folder, adesivos da campanha etc. Além disso, as escolas públicas receberam uma cartilha intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças*, que fornece sugestões de como as famílias podem, no cotidiano doméstico, contribuir para a formação dos filhos, em casa, por meio de atividades de extensão da sala de aula (SILVA, 2006).

Vale ressaltar que essas medidas são tomadas visando principalmente a atingir o sucesso escolar, pois as pesquisas demonstram que os acompanhamentos próximos da família melhoram o desempenho escolar dos discentes, o que contribui para redução das taxas de evasão e repetência escolar. E essa é a preocupação do Estado no lançamento de uma campanha como esta, quando deveria ser estabelecer ou fortalecer vínculos.

As escolas costumam comemorar os dias conforme a sociedade do consumo: dia das mães, dia dos pais, das avós. Entretanto, reflete-se que nessas comemorações não há consistência, o objetivo maior não é o fortalecimento das relações, mas construir imagens midiáticas para apresentações da instituição. Além disso, as crianças que não pertencem ao modelo de família nuclear e adotado pela instituição de ensino

como tradicional sentem-se excluídas deste processo. Isso provoca sofrimentos e exclusão, algo que hoje é tão combatido pelos Educadores, em geral.

Tem-se encontrado como alternativa a comemoração do dia da família, que não modificou a essência nem os objetivos. Algumas escolas não mais utilizam o modelo da família nuclear para realização do evento, seleciona-se uma semana do ano letivo para comemorar o dia da família, na qual são convidados pais, irmãos, avós, tios, ou seja, familiares, ressaltando-se neste caso que a família adota a concepção de família como reação de afetos. Atualmente, “existe uma nova concepção de família, formada por laços afetivos de carinho e de amor” (DIAS, 2007, p. 37). Isto é, a escola precisa enxergar a família construída pela relação de afetividade, para que os discentes que fazem parte deste formato familiar sintam-se incluídos e acolhidos.

Outra alternativa de aproximação da família-escola foi o lançamento de uma campanha, “Amigos da escola” (1999), realizada por uma grande rede televisiva brasileira para incentivar a população a fazer trabalhos voluntários nas escolas públicas. Sem dúvida, essa é mais uma ação no sentido do autofinanciamento da escola, resultado da política neoliberal e sobre a qual há inúmeras críticas na literatura (ROSSI, 2001). Mais uma vez propõem-se visitas de cuidadores responsáveis (sejam pais, mães, avós, etc) e promoção da escola, e não parceria e discussão conjunta das necessidades do indivíduo.

Estudiosos do desenvolvimento infantil como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky deixaram um legado muito interessante sobre o desenvolvimento humano e interação social e familiar por meio de suas pesquisas.

Para Piaget (1992), o desenvolvimento da inteligência humana só se efetiva a partir das interações sociais. Analisou-se a seguinte informação a partir da concepção de Piaget:

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como uma molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe. (PIAGET, 1992, p. 11).

Wallon (2007) defende a ideia de que a afetividade precisa estar presente para que ocorra a aprendizagem. Esta, no início da vida, se dá na relação com quem cuida dessa criança, por meio da emoção. Na infância, a aprendizagem perpassa muito pela afetividade; mas será que encontramos afetividade nas escolas quando a família lhe repassa esta função?

Vygostsky (1998) afirma que o ser humano não nasce pronto e também não é uma cópia do mundo externo. O desenvolvimento individual se dá pela linguagem, que ocorre pela interação social. Compreende-se interação social aqui como comunicação, ação e relação entre pessoas que convivem em sociedade; logo, a escola e a família possuem papéis fundamentais no desenvolvimento das crianças. Para esse estudioso, a relação entre cada pessoa e o mundo externo se dá pela mediação, sendo que a ferramenta principal para essa interação é a linguagem. Em qual lugar se desenvolve e trabalha mais a linguagem? A escola. O problema reside em como esta linguagem é desenvolvida, se ela busca a interação e o desenvolvimento do aluno ou está preocupada em servir a uma sociedade capitalista.

Conforme os estudiosos citados, o indivíduo é geneticamente social; logo não se pode negar que a afetividade e a aprendizagem estão interligadas e não podem de forma nenhuma ser tratadas de forma separada. À medida que a inteligência vai aumentando, a afetividade vai se racionalizando e, o ser humano vai se desenvolvendo. A escola precisa compreender este fato e pôr ações em prática para que assim possa formar cidadãos independentes e mais felizes, mas o sucesso deste trabalho depende muito da ligação estabelecida família-escola. Não uma parceria rasa, midiática, mas uma parceria centrada no indivíduo, nas questões sociais, políticas, históricas, promovendo discussões e reflexões em torno de toda a sociedade.

Tendo em vista que o ser humano é geneticamente social, não há dúvidas de que a escola tem como um de seus papéis formar cidadãos para a boa convivência em sociedade. Entretanto, faz-se necessário repensar que os alunos devem aprender a respeitar as diferenças, e as famílias diferentes precisam ser reconhecidas dentro desta instituição. Docentes e gestores partilham dessa opinião, todavia a diversidade ainda é tratada com superficialidade e preconceitos neste ambiente. Quando a escola se omite para a diversidade, propicia que o preconceito se materialize nos casos de violência e homofobia que com frequência são divulgados na mídia.

Conforme o PCN de Diversidade Cultural, sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. A escola é lugar privilegiado para viver essa pluralidade e refletir sobre a mesma de forma consciente. Os diversos modelos de família devem ser sim apresentados na sala de aula e nos materiais didáticos para que os discentes possam conhecer, respeitar e se sentir incluídos no espaço em que vivem, pois essa omissão da escola propicia a exclusão de alguns indivíduos.

O Ministério da Educação, preocupado com a questão da diversidade, apresenta no PCN de diversidade cultural temas transversais como um dos objetivos na abordagem de conteúdos: compreensão da organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo. Isto é, 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 consanguinidade, 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.

Seria oportuno iniciar e potencializar um processo de mudança no ambiente escolar para promover a diversidade por meio de um plano, envolvendo: ações para disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças); ações específicas e pontuais que visem à mudança de comportamento de todos inseridos neste processo e, principalmente, ações para a mudança de valores dos agentes escolares em relação ao preconceito e à discriminação. O lugar da escola deve ser um espaço de turbulências, deve provocar mudanças, uma vez que é ocupado por jovens que são quem direciona a mudança no mundo.

2.3 FAMÍLIA, ESCOLA E COLEÇÕES DIDÁTICAS: DEFINIÇÕES E DESAFIOS

O livro didático, muito antes dos programas e currículos mínimos, assumiu o papel de garantir às novas gerações a aquisição de saberes escolares considerados imprescindíveis à inserção na sociedade. (MAGDA SOARES, 1996)

Neste tópico será discutido acerca da relação dos modelos de família presentes no LD, escola e a produção de coleções didáticas, observando que o livro didático tem tomado uma proporção muito mais de produto de uso para o mercado do que visando à produção de conhecimento dos discentes, refletindo que ele funciona como instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula, como fonte de lucro e renda para editores, como formas de emprego para técnicos dos organismos estatais quando deveria ser uma preocupação de cientistas preocupados com o conteúdo a ser transmitido para as crianças.

Frente a uma nova realidade das famílias, a escola precisou repensar sua forma de trabalho e diálogo com os discentes. Diante de uma nova reflexão, busca-se uma escola mais democrática. Os materiais didáticos, ao ser selecionados, precisam ser levados em consideração, ou seja, faz-se necessário pensar se estas ferramentas estão sendo adequadas, se estão respeitando a diversidade e se a construção dos saberes adotadas pelos mesmos contribuem para a formação de cidadãos críticos, cidadãos que pensam a realidade em que vivem. Será que os materiais didáticos têm acompanhado as mudanças na instituição família que foi discutida?

Não se pode deixar de mencionar que a educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção e garante maior controle do processo pela classe dominante. O livro didático é utilizado como uma destas ferramentas para essa dominação (FARIA, 1984).

Os livros didáticos, enfim, são portadores de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. Transmitindo, geralmente, estereótipos e valores dos grupos dominantes. Generalizam os temas segundo a visão de mundo da classe superior. (BITTENCOURT, 1993, p. 36)

Entretanto, hoje, é preciso que se tenha uma escola democrática na qual se possa de fato construir suas contextualizações levando em consideração a realidade em que o indivíduo está inserido, e muitas discussões são feitas em torno desta transmissão de valores e ideologias realizadas pela escola, conforme corrobora Torres (2012 apud ESTEVÃO, 2012, p. 21):

Então, a proposta mais congruente para compreender a escola dentro desta contextualização teórica é concebê-la como organização democrática, produtora de normas democráticas, e como uma arena política onde se pratica a democracia deliberativa; comunicativa, aberta a contestação, ao debate, mas tendo sempre presente, como finalidade da educação, o “ensinar a condição humana”, questionando, conseqüentemente, os modelos políticos, econômicos e sociais de acordo com a justiça que promovem; denunciando as perversões e injustiças geradas pelos modelos de produção capitalista hegemônicos; desocultando os processos de legitimação das opções culturais dominantes e os tipos de relação entre poder e conhecimento [...].

Nessa perspectiva, os livros didáticos, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. Choppin (2000) assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Afirma-se sobre a necessidade de se refletir acerca de como a família tem sido representada e discutida na atualidade, de que forma os docentes trabalham com estas representações hoje nas classes. Outra questão muito delicada para ser refletida é se os docentes estão preparados para trabalhar com as diversas relações e modelos de família encontradas na atualidade.

O professor necessita conduzir o processo em sala com uma metodologia que dê conta das peculiaridades que o livro didático traz, estabelecendo uma interconexão com os textos e atividades que deem conta de explorar os vazios que estes manuais apresentam. Podemos afirmar ainda que o problema desta questão não está só no livro escolhido, mas está também presente na insegurança e ausência de apoio pedagógico ao professor, se o docente não domina o conteúdo não sente segurança necessária para explorá-lo em sala de aula; outra questão é a falta de leitura e formação continuada dos professores, pois faltam aos docentes cursos de aperfeiçoamento nos

quais eles poderiam aprofundar seus conhecimentos e colher novas sugestões para trabalhar com as propostas pedagógicas. Freitag e outros afirmam que:

A desinformação do professor decorrente dos seus próprios hábitos- não ler, ou ler pouco- são a nosso ver uma possível explicação para a dificuldade que têm os professores de avaliar e escolher seu livro didático criteriosamente, justificando mal sua escolha, ou não a justificando de todo. (FREITAG et al., 1985, p.114-115)

No Brasil, os livros didáticos surgiram com a criação do currículo escolar, quando a Educação escolar se ampliou, no século XIX, deixando de ser algo a que somente a elite tem acesso. Na época, a função das publicações dessa natureza era reunir os conteúdos para que os professores pudessem transmitir aos alunos os conhecimentos adequados, ou seja, era produzido para fins didáticos. No mesmo século, o ensino começou a ser dividido em disciplinas, e os próprios docentes dessas disciplinas produziam o livro a ser utilizado, fazendo o planejamento didático do ano letivo. Pouco depois, surgiram as cartilhas e novas metodologias de ensino-aprendizagem. E, como não havia muitos cursos de formação continuada na época, os livros didáticos assumiram a função de formar o professor – o que é comum acontecer ainda entre os docentes que os têm como única ferramenta pedagógica.

E se pensarmos numa realidade das cidades longe dos grandes centros urbanos? Será que o livro didático não serve como instrumento principal para as aulas do professor? E se este livro didático não objetiva formar seres pensantes, que sociedade estamos construindo?

Kazumi Munakata, no texto “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil” (1999), além de analisar o livro didático como mercadoria, faz uma análise desse material como veículo que divulga determinadas ideologias. Munakata argumenta que os livros didáticos, ao apresentarem um conteúdo tradicional, imprimem determinados valores, raciocínios e histórias que apontam para as lutas sociais, as artimanhas dos dominantes e os desejos de emancipação dos “de baixo”. Enxerga os livros didáticos, a partir dos anos 80, como instrumentos que divulgam uma determinada cultura, se não progressista ou esquerdista, ao menos democrática e a favor da abertura, da participação e da promoção da cidadania.

Ressalta-se que se faz necessária a criação de projetos formativos na escola para professores, coordenadores e gestores sobre a questão dos gêneros, da igualdade, da diversidade e de temas que impactam diretamente na vida dos alunos e na construção dos materiais didáticos. Propõe-se, por exemplo, que a comemoração do dia da família discutida anteriormente pode ser realizada através de projetos formativos que busquem educar, fortalecer vínculos e formar cidadãos em vez de buscar apenas momentos de diversão e apresentação midiática que só fortalecem o consumo exagerado e propiciam a exclusão.

O livro didático e as instituições de ensino mantêm uma relação permeada por muitos símbolos e mantida pela ideologia do poder. No Brasil, a expansão da escolarização e obrigação do estado com a Educação amplia o público leitor de livro, possibilitando, assim, a própria escolarização da sociedade. Faz-se necessário oferecer aos alunos novas formas de “ver” e de “ler” o mundo. É preciso que os indivíduos saibam compreender a realidade em que estão inseridos, compreendendo textos, imagens, informações explícitas e implícitas, pois muitos são os artifícios do mundo, utilizados principalmente pela mídia para que as informações sejam apenas decodificadas e corroborarem com o capitalismo contemporâneo.

A mídia, mais do que nos informar sobre o mundo, o refaz a sua própria maneira, para o consumismo construído e permanente reconstruído por ela. Isto significa, entre outros aspectos, que lidamos mais com a imagem do que com o objeto com a reconstrução do fato, filtrado pelas diversas fontes que o reconstroem ou deformam para melhor manipular a opinião pública. Com a massificação das imagens, mensagens e comportamentos, a sensibilidade é fragilizada e a identidade pessoal, e social evapora-se. Por isso, é fundamental trabalhar uma metodologia que resgate a memória e a identidade social e cultural. (CIAMPI, 1986, p.97)

O livro didático está inserido no contexto da indústria cultural do nosso país tão discutido por alguns de nossos filósofos. Marilena Chauí (1997) inicia o texto “Indústria Cultural e Cultura de massa” nos convidando a refletir sobre a subserviência da obra de arte e de pensamento ao mercado e às ideologias da indústria cultural, o que transforma a arte em instrumento de massificação e controle, não de democratização. Para Edgar Morin (2003), essa indústria é uma padronização do mercado voltada para o consumo de produtos culturais. Conforme suas ideias, essa segunda industrialização,

a do espírito, se processa nas imagens e nos sonhos e acaba penetrando na alma humana.

Para Chauí (2007), a indústria cultural determina que a obra de arte deve atender à classe dominante, que visa a estabelecer o consumo desenfreado dos produtos culturais, como forma de alienação, e não de difusão da arte para reflexão crítica. A indústria cultural tem massificado a cultura, e seu objetivo primordial é vender cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o instiguem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), ambos alemães, também previram o mau uso da indústria cultural no auge da segunda guerra, pois era considerada, por esses teóricos, um meio de comunicação de massa fabricado para atender apenas ao mercado. E o livro didático hoje é produzido para atender a essa massa. “O livro didático no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, assim, todas as características dos produtos dessa indústria” (FREITAG et al., 1985).

A autora ainda lança quatro características que definem o livro como produto cultural, a saber:

Em primeiro lugar, trata-se de uma produção em grande quantidade, destinada a grandes massas.

Como segunda característica de produto de indústria cultural é importante salientar a padronização, é perceptível que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas.

Sua terceira característica é a perecibilidade, a indústria fabrica e distribui produtos culturais efêmeros, programados para uma obsolescência rápida e substituição imediata por novos produtos.

Como quarta característica, cabe destacar o caráter ideológico do produto da indústria cultural, tem a função de sugerir lazer e bem-estar, para impedir que os consumidores se dêem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade consumo. (FREITAG et al., 1985, p. 62-63)

Produção didática comporta-se na sociedade como Marilena Chauí e Freitag descrevem, serve como mercadoria dessa indústria cultural. Vale ressaltar que durante algum período da história os Manuais Didáticos foram desconsiderados por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção

menor, como produto cultural. Entretanto, no Brasil, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo, e o livro didático tem sido considerado uma mercadoria de valor nesta sociedade capitalista. O objetivo dos livros não é propor a reflexão acerca da realidade que serve ao aluno, ou ser uma ferramenta a mais para dinamizar o trabalho do docente, mas seu principal objetivo é a subserviência a essa indústria cultural na qual estamos inseridos, se subordina a todo instante ao valor da troca e às suas determinações.

Um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é determinada pelo mercado. (MUNAKATA, 2012, p.182).

Percebe-se no livro didático que os conteúdos são mais produzidos para servir esta indústria cultural do que estimular a reflexão dos alunos ou trabalhar a realidade. Como afirma Bittencourt (2005, p. 71), “[...] o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”. E ainda corrobora Faria, para quem o livro didático é um veículo de informações que não faz uma leitura integral da realidade, sendo sua visão ideológica e, por isso, fragmentada e alienante. Essa autora ressalta que o professor deve saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem que seja adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade (FARIA, 2000).

Observa-se, com esse contexto, que a escola não cria leitor crítico, mas apenas aquele que tem escolarização e que na maioria das vezes apenas decodifica o que está escrito no livro didático, sem interpretar ou fazer uma análise crítica. Segundo Eni Orlandi (1996), o inteligível refere-se ao processo pelo qual se atribui um sentido apenas a partir da decodificação das palavras. É o que acontece nos processos de decodificação pura, cuja leitura se resume a apreender o sentido convencional, dicionarizado. A interpretação é o estágio posterior a este em que se pode atribuir um sentido ao texto. Interpretar é, portanto, retirar informações explícitas no texto, sem levar em conta a relação do mesmo com a História, com os implícitos. A pretensão da escola deveria ser formar leitores que efetivassem a compreensão dos textos, esta vai

além da interpretação, para compreender; citando a mesma autora: “é preciso relacionar os diferentes processos de significação que acontecem em um texto, [...] é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico” (1996, p.45). A atividade de compreensão é, portanto, mais complexa, colocando o texto em relação com o processo de enunciação, com o contexto histórico no qual o mesmo se inscreve, recuperando os implícitos, reconhecendo os possíveis sentidos do texto.

Os textos continuam a ser tratados nos livros didáticos como um produto cujos sentidos estão prontos e acabados. Os discentes, ao realizarem as atividades, devem apenas extrair as respostas do texto, reproduzir no caderno, copiar trechos do texto, sem realizar inferências ou questionamentos. A partir dessa concepção, o sujeito leitor fica apenas se deslocando da inteligibilidade para a interpretação, sem, no entanto, ser estimulado a realizar uma atividade de compreensão, percebendo o modo como o texto significa e sem perceber as relações entre o dito e o não dito, reproduzindo a ideologia que se quer e mantendo os modelos que se consideram ideais.

O livro didático, na perspectiva Bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de comunicação verbal, estabelecida por professores e alunos na sala de aula. Desse modo, na interação face a face, constitui um mecanismo relevante para os processos de leitura e compreensão de textos. Se o professor souber explorá-lo, fazendo uso de sua criatividade, inserindo, através de textos, a diversidade de gêneros textuais necessária ao alunado, certamente, lhe propiciará boas reflexões sobre sua realidade.

Então, será que a elite dominante pretende que todos os modelos de família sejam contemplados no livro didático? Diante destes fatos, questiona-se: o processo de transformação por qual as famílias vêm sofrendo deve ser tratado nos livros didáticos?

O livro didático como mercadoria sofre grande influência do Estado, principalmente nas escolas públicas. Como afirma Benítez (1997, p. 47 apud MUNAKATA, 2012, p.185):

O livro didático pode ser considerado como uma ferramenta de trabalho de caráter pedagógico e didático, útil para a transmissão de conhecimentos e para a formação da personalidade; mas, precisamente por revestir esta condição, esteve invariavelmente na mira dos poderes públicos, interessados sempre na socialização política das crianças, dos

adolescentes e dos jovens, quando não pela pura dominação da população instruída.

Devido a essa parceria, o que se tem observado é que os livros didáticos estão condicionados por razões econômicas, ideológicas e técnicas e muitas vezes constroem simplificações que limitam o desenvolvimento da autonomia nos discentes e que não refletem a realidade em que estão inseridos. Na sua finalização, geralmente são objetos padronizados, com pouco espaço para textos criativos, não contemplam artistas locais, apresentam formatos e linguagem que servem à ideologia do mercado apenas.

Essa interferência do Estado e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o livro didático têm gerado muitas discussões polêmicas e feito com que esta ferramenta torne-se ainda mais objeto de estudo no que se refere às questões da subserviência da cultura ao mercado capitalista.

3 PARA ALÉM DAS PÁGINAS, REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPO

3.1 COLEÇÕES DIDÁTICAS, IDEOLOGIAS E POLÍTICA

Se as palavras, por exemplo, nascem neutras, mais ou menos como estão em estado de dicionário, ao se contextualizarem passam a expandir valores, conceitos, pré-conceitos. Nós iremos viver e aprender em contato com outros homens, mediados pelas palavras, que irão nos informar e formar. As palavras serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando em circuito de formação e reformulação de nossas consciências. (CITELLI, 1986, p.36).

Pretende-se aqui apresentar, de maneira resumida, como é realizada a adoção de livros nas escolas públicas e como esse momento é permeado por questões políticas e econômicas, muito mais do que as questões pedagógicas, bem como refletir acerca da ideologia presente nos livros didáticos.

Para compreender melhor a questão da ideologia, faz-se necessário refletir seu surgimento no campo social. A ideologia é algo inerente a qualquer sociedade humana, já que os homens precisam sempre de uma explicação que dê sentido a sua existência e a sua presença no mundo. E pensando nestas explicações, aliada ao senso comum, surge a ideologia. Por meio dela, as opiniões da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais e de toda a sociedade, e geralmente os dominados não percebem essa dominação.

A ideologia se constrói sobre o real, porém nem sempre na sua versão mais verídica. Nessa distorção da realidade, as ideias oferecem como uma explicação das aparências das coisas como se estas fossem as essências das próprias coisas, ou seja, o que é causa parece ser efeito, o que é efeito parece ser causa.

A concepção de ideologia adotada por Karl Marx e Frédéric Engels (apud BAKHTIN, 1988) baseia-se em pressupostos relativos à determinação social da consciência, à divisão do trabalho e ao estudo científico do mundo sócio histórico. A respeito destes pressupostos, eles afirmam que as formas da consciência humana são determinadas pelas condições materiais de vida. Os estudos marxistas revelam uma nova concepção para o termo Ideologia, que vem a considerar os processos de

mudanças estruturais das sociedades, as diferenças de classes sociais e as relações de produção das riquezas, elementos de caráter político e econômico, determinados historicamente, segundo os marxistas.

Karl Marx define a ideologia como algo que falseia a realidade e pode ser operacionalizada apenas pelas classes dominantes. A ideologia, portanto, segundo essa visão, pode ser caracterizada como um instrumento de alienação e dominação social, política, cultural e econômica, uma vez que, sendo de domínio apenas das classes dominantes, estas a usariam para alcançarem o poder e manterem-no sob seu controle, o que possibilitaria o controle das demais classes sociais que não estivessem no topo da pirâmide social.

A visão de ideologia de Karl Marx permeou os livros didáticos, na medida em que buscou muitas vezes falsear a realidade para servir como elemento de dominação social e transpor para os discentes valores da classe dominante, apresentando estereótipos de gêneros, não possibilitando uma leitura crítica à luz de uma pluralidade de contextos sociais, culturais e ideológicos. E essa ideologia é fortemente marcada pela relação que o livro didático apresenta com o Estado.

Ideologia é entendida como uma leitura de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada. A ação exige que sempre exista um suporte teórico (ideologia) que a justifique, e este último não será a explicação mais exaustiva da realidade. Toda ideologia que sustenta uma ação tem a característica da parcialidade como uma exigência mesma da ação. (NOSELA, 1979, p. 64)

A escola é muito importante na construção do desenvolvimento da personalidade da criança, é considerada o segundo referencial de socialização e desenvolvimento, pois o primeiro seria a família. A ideologia dominante que lhe apresenta o mundo não opera apenas enquanto maneira de as pessoas lhe constituírem este mundo, mas se torna elemento intrínseco às estruturas das crianças, ao mesmo tempo em que atua como elemento estruturador dessa personalidade, pelos processos de assimilação e acomodação. As crianças que estão sempre submetidas à imposição dessa ideologia não irão apenas aprendê-la, mas terão toda sua estrutura de pensamento impregnada por ela.

Para Lajolo (1996, p. 4), “livro didático é o que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A mesma autora considera que no Brasil “uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”.

Freitag e outros (1985) alertam que são poucos os críticos da ideologia do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez mais radicalmente, na forma de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a forma de programação do texto e do aprendizado, o tom confidencial das instruções etc.). Os trabalhos apresentados seriam unânimes em ressaltar que a ideologia contida no livro didático serviria para consolidar a hegemonia da classe dominante e com ela as relações de produção.

Faria (1984) apresenta um estudo sobre o livro didático, em que analisa 35 títulos de livros didáticos de 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental, de várias disciplinas, constatando uma forte ideologia contida nestes com relação ao tema trabalho, mulher, índio, negro. Segundo a autora, o livro didático atua como difusor de preconceitos, em que o índio é visto como selvagem, desconhecendo o progresso, nu e enfeitado com cocares; a mulher é valorizada enquanto mãe, doméstica ou bordadeira, costureira, babá. Igualmente o caboclo brasileiro é desvalorizado, qualificado de caipira, pejorativamente.

No entanto, é possível ver que os livros citados pela autora não encerram somente uma ideologia referente ao trabalho, mas ao mundo em geral, apresentando uma realidade falseada para as crianças. O que é triste de se constatar é que essa realidade mudou muito pouco dessa pesquisa realizada até os dias atuais, uma vez que é possível observar que os livros didáticos ainda carregam grandes estereótipos e marcam uma forte ideologia.

Percebendo este contexto, a escola e a educação, representadas pelo professor, têm papel fundamental na tentativa de propostas de mudanças dessa concepção, através do conhecimento do conteúdo do livro didático, utilizando-o de outra forma na sua luta do dia a dia.

O livro didático deve ser mais um campo para atuação do professor, que buscará pelo novo livro com conteúdo mais informativo, científico, histórico, enfim, um

livro que realmente ensine e retrate a realidade do aluno. E como destaca Faria (1984), enquanto não se tem um novo livro didático, de qualidade, que reflita a realidade da vida cotidiana, deve-se fazer bom uso do livro que aí está. Segundo a autora, ele é um mal necessário, já que de alguma forma facilita o trabalho do professor.

A relação do estado com a produção do livro didático no Brasil ocorre por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Hoje, o programa estendeu-se também ao Ensino Médio. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O PNLD, surgido em 1985, a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, visa a contribuir para a garantia de materiais didáticos, disponíveis para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas, e são desenvolvidos com o intuito de dar conta de um dos aspectos que, desde a Constituição de 1988 (Artigo 208), constitui dever do Estado com a educação, a saber: “VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Vale ressaltar que este programa gera muitas polêmicas, a saber: os professores apresentam queixas de como estes livros são escolhidos, as editoras entram numa verdadeira competição de vendas, e as gestões escolares acolhem aqueles que oferecem mais benefícios. Desta forma, interroga-se: e o papel do livro didático, de fato, é analisado?

O processo tem início quando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao Ensino Fundamental, publica o Guia de Livros Didáticos no portal e envia para as escolas cópia impressa desse material, bem como de documentos (carta circular), informando senha e login para efetivação da escolha dos livros, solicitando análise do Guia de Livros Didáticos por todos, estabelecendo prazo para realização da escolha, fornecendo orientações para o registro da escolha das obras etc. Já a Secretaria de Educação do Estado envia um e-mail com informações

técnicas sobre o processo de escolha, basicamente repetindo as informações do FNDE, o que caracteriza uma participação irrisória nesse processo (PNLD, 2015).

As editoras que apresentam livros selecionados começam a visitar as escolas para apresentação das suas obras, pois os livros didáticos são avaliados e aprovados pelo MEC para que possam fazer parte do programa PNLD. Os critérios comuns de análise dos livros das diferentes disciplinas foram: a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente. Como critérios eliminatórios, foi definido que os livros não poderiam expressar preconceito de qualquer origem e não poderiam apresentar erros conceituais.

Vale destacar que o tratamento dado pelas editoras às escolas, em relação à divulgação das obras, é diferente, pois leva muito em consideração o volume de alunos por escola. Algumas editoras oferecem eventos (palestra, bate-papo com autor dos livros seguido de jantar, cursos, materiais como cd, pen-drive com questões das disciplinas, simulados etc.) e livros nominais a todos os professores da instituição. Outras apenas fazem visitas para apresentação do material.

[...] a presença das editoras nas escolas justifica-se porque a venda do livro didático só se concretiza por meio da adoção que é feita, geralmente, pelo professor, pois dificilmente algum leitor irá a uma livraria para escolher um livro didático para ler ou para presentear alguém. Ele se comprará se este tiver sido adotado por alguma instituição escolar, salvo raras exceções. (CASSIANO, 2003 p. 282)

Em relação aos materiais utilizados pelos professores para realizar a escolha dos livros didáticos, existem relatos de que na maioria das escolas os professores analisaram apenas os livros didáticos recebidos na escola para realizar a escolha e os guias com as resenhas disponibilizadas quase não acessadas. Os professores analisam as obras nos curtos espaços de tempo de Atividade de Coordenação (AC) ou nos intervalos. Desta forma, podemos concluir que são escolhidos de acordo com a ideologia do professor e pela propaganda que a editora realiza. Cada professor(a) analisa apenas os livros da sua disciplina e geralmente nem compartilha informações com colegas.

Será que aspectos como diversidade cultural, respeito ao outro, respeito à diversidade da família são pensados na escolha do livro de Língua Portuguesa, por exemplo? E os textos não verbais, eles são levados em consideração? Observa-se que há caminhos paralelos em que a própria LDB, os PCN e os próprios documentos do PNLD e a execução da escolha dos livros didáticos nas práticas escolares já costumam abordar. Os aspectos políticos e econômicos, subjacentes à circulação do livro didático, interferem diretamente na prática do professor, que se concretiza na sala de aula e, portanto, no currículo em ação! (CASSIANO, 2003, p. 133)

Os livros didáticos, muitas vezes, são produzidos para servir a uma indústria de massa e ao mercado capitalista, não levando em consideração a realidade dos alunos, diversidade cultural ou aspectos importantes para a formação de cidadãos críticos e conseqüentemente uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, os materiais didáticos compõem mais um fator para que a escola caminhe em descompasso com a realidade dos alunos.

Hoje, prega-se a inserção das novas tecnologias na Educação com objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, como sugere a coleção Buriti, e não se pode negar que os alunos são digitais, que grande proporção deles estão inseridos no mundo tecnológico. Entretanto, o que se observa é que os aparatos eletrônicos: lousa digital, *tablet*, *tv pen drive*, entre outros, tornaram-se na sala de aula o quadro negro do século XXI na mão do professor, uma vez que este não tem formação adequada para o trabalho com as tecnologias na sala de aula, sobretudo porque fornecer materiais digitais não provocará as mudanças realmente necessárias na Educação, que são as metodologias, os ambientes e os pré-conceitos.

O LD pode deixar de ser o principal recurso didático em algumas realidades escolares, compartilhando em igualdade de condições com o uso de outros recursos tecnológicos, mas estará longe de se tornar um representante do arcaísmo pedagógico. Mesmo porque, o saber para ser ensinado-aprendido-avaliado sofre um processo de seleção e segmentação, Ou seja, o saber escolar precisa ser didatizado, a não ser que se mude radicalmente a concepção de escola “[...] o livro didático constitui suporte e veículo de praticamente todas as atividades fundamentais da escola”. (MUNAKATA, 2010, p. 224)

Nota-se que o professor tem dificuldades para trabalhar o conteúdo científico de forma interativa, de forma lúdica, pois não lhe é garantido formação para

desenvolvimento com qualidade desta atividade. Fica caracterizada apenas a transferência de um conteúdo da forma analógica para forma digital. O exercício do livro passa a ser executado no *tablet* digital, acrescido de algumas animações mais coloridas. E a função de tornar seres críticos da escola? E os seres questionadores? Pensantes? Segundo Estêvão (2012), a formação congruente dos professores com a concepção da escola reivindica que a pedagogia se amplie no sentido mais político, tornando-se numa forma de política cultural, associada a uma cidadania democrática e que o educador seja um educador público, centrado na autonomia profissional.

Outro aspecto a ser destacado é que os acompanhamentos digitais do livro didático são incorporados na prática pedagógica da escola privada, mas não na pública, ou seja, não é acessível a toda a população, o livro didático da escola pública não acompanha o CD digital, muito menos foi sugerido o uso do *tablet* educacional, o que torna uma contradição muito grande com a constituição de 1988, no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como assim é um direito de todos e dever do estado e só uma parte da população participa da inclusão digital nos Materiais Didáticos? Como o Estado garante esta Educação? E a sociedade, volta o seu olhar para os estudantes que não têm esse acesso?

As tecnologias também têm sido inseridas na tentativa de fortalecer o vínculo entre a família e a escola. No entanto, o que se observa é apenas a transferência de um ambiente para outro, pois a solicitação do exercício deixa de ser feita no analógico e passa a ser feita no digital. No entanto, deste fato surgem alguns entraves: e os pais que não dominam as novas tecnologias? E os professores, estão preparados para trabalhar com as novas tecnologias e para mediar este trabalho com os alunos e com as famílias? Será que a tecnologia aproxima a escola da família?

A Coleção Buriti, nas escolas privadas, determinou que os alunos devessem adquirir um *tablet* para ter acesso aos conteúdos digitais dos LD, e as escolas têm intermediado as negociações com a editora e com os pais. Alguns demonstram muitas resistências em adquirir, e, no uso, outros aceitam mais facilmente. Todavia, é preciso

questionar qual o diferencial que este aparato tecnológico de fato acrescentará a vivência da criança na escola e na sua construção do conhecimento.

3.2 INVESTIGANDO SOBRE CONTEXTOS FAMILIARES E EDUCAÇÃO FORMAL

A família não existe para satisfazer uma ou algumas funções, mas um leque potencialmente indefinido [...] a família é uma relação social, plena, ou seja, um fenômeno social total [...] que implica todas as dimensões da existência humana. (DONATI, 2008).

O intuito aqui é analisar as imagens de família nos textos verbais e não verbais nos livros didáticos, observando brevemente os aspectos históricos e sociais que provocaram as modificações familiares e como estas modificações estão sendo inseridas nas discussões do contexto escolar.

Observam-se grandes transformações na sociedade no que diz respeito à economia, política, cultura. Essas mudanças influenciam diretamente na vida parental, sobretudo no surgimento dos novos modelos de família, como famílias monoparentais, reconstruídas, homoafetivas, entre outras, conforme já apresentadas. Faz-se necessário que esta problemática seja discutida na academia, nas escolas e nos espaços públicos.

O tema família esteve fora do foco acadêmico-científico durante muitos anos no nosso país. Em uma espécie de eco ao discurso que difunde as mudanças pelas quais passa essa unidade societária, o assunto foi submetido a um silêncio eloquente nos ambientes universitários, como a caucionar certo posicionamento de que estaria em vias de extinção. No entanto, nos últimos vinte anos surgiram no cenário internacional inúmeros centros de estudo da família, e estudiosos das mais diversas áreas verificam que tal instituição, mesmo afetada por mudanças socioculturais, éticas e religiosas, reage aos condicionamentos externos e, ao mesmo tempo, adapta-se a eles, encontrando novas formas de organização que, de algum modo, a reconstituem. (PETRINI; MENEZES; MOREIRA, 2008, p. 09)

A família caracteriza-se atualmente por ser um grupo social em que se afloram afetos, emoções e sentimentos essenciais para a manutenção do convívio na sociedade e, mesmo atravessando um período de muitas transformações, ainda é vista por muitos como um dos mais relevantes recursos de sustentação para os indivíduos e

para a sociedade, ressaltando que alguns indivíduos consideram como valor essencial e que a falta dela faz com que a vida se torne muito complicada. Este tema ganha um patamar de realce, incentivando seu estudo em muitas áreas do conhecimento, ou seja, um estudo interdisciplinar, em que, na tentativa de encontrar soluções para as problemáticas, busca-se auxílio em várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a História, entre outras. Conforme Castro (2008, p. 5), “a interdisciplinaridade é um processo de redesenhar formas de conhecer e se acercar criticamente das nossas verdades”.

É importante pensar em alguns aspectos que têm contribuído para provocar estas transformações, por exemplo, a Constituição brasileira de 1988 trouxe grande contribuição nos artigos 5, 7, 201, 208 e 226 a 230, representando avanço significativo ao trazer inovações como um novo conceito de família : “união estável entre homem e mulher”; “comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”; “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”. Esses conceitos propõem muitas reflexões e discussões na sociedade como um todo.

Vale ressaltar que historiadores, sociólogos e antropólogos brasileiros já mencionaram a importância da “família patriarcal”. Para Freyre (1980), a família patriarcal, ambientada na casa grande e na senzala, correspondia a um sistema social, econômico e político, sustentado, em cada um dos seus aspectos, respectivamente, pela escravidão, pelo latifúndio e pelo patriarcado rural. Ela é caracterizada por Gilberto Freyre (1980) nos livros “Casa-grande e Senzala” e em “Sobrados e Mocambos” (1951), para a construção social de um modelo de família que fez efeito em toda a sociedade colonial, bem como no período da Independência, da República até a contemporaneidade, se não para impor uma mesma forma de família, mas para instaurá-la como modelo referencial. E este foi o modelo cultivado por muitos anos e por muitos segmentos na sociedade.

No Brasil, a família patriarcal entrou em colapso no final do século XIX, quando o poder do pai tornou-se menos central e destruído pelas instituições extrapatriarcais que lhe retiraram das mãos decisões importantes no espaço familiar (FILGUEIRAS; PETRINI, 2010). Diante de muitas mudanças sociais, culturais, históricas, surgiram novos formatos de família e muitas questões que merecem ser pensadas.

Sarti (2004) afirma que no início do século XXI tratar da família é como falar de uma realidade “em desordem”. É impossível não mencionar, dentro do universo “dessa desordem”, questões como as novas atribuições da figura paterna, o papel da mulher e a busca por condições mais igualitárias numa convivência de corresponsabilidade, o crescimento no número dos divórcios, o contexto dos valores em que todos estão inseridos na contemporaneidade e a formação de novos modelos de famílias. Observa-se hoje, nas relações, que os parceiros buscam uma mútua busca na satisfação e na elaboração de um projeto comum de vida e na busca da tão sonhada felicidade, incluindo tarefas, limites, responsabilidades, bem como projetos de gerar e educar filhos. Entra-se na relação [...] pelo que pode ser derivado por cada pessoa “[...] e só continua enquanto ambas as partes consideram que extraem dela satisfações suficientes, para cada um individualmente, para nela permanecerem”. (GIDDENS, 1993, p. 68-69)

No Ocidente, a partir do século XX, pode-se notar que um acelerado processo de modernização e industrialização modifica o processo de formação das famílias. Nos Estados Unidos, estudos na área de Sociologia sobre família cresceram muito, buscando compreender as mudanças advindas com o processo modernizador. Estas pesquisas e os trabalhos de Teóricos como Durkheim, Marx, Weber perceberam que os padrões tradicionais familiares e a estrutura patriarcal de família não tinham mais uma relação harmoniosa com esse novo perfil de sociedade, sendo que as relações emocionais asseguravam muito a permanência social das famílias.

Diante deste contexto, muitas mudanças são observadas na família considerada tradicional, conforme Segalen (1996), os estudos históricos nunca deixaram de demonstrar o fato de a família ser uma instituição em contínua mutação, um conjunto de processos. No Brasil, além do processo de urbanização e modernização, é importante fazer referência ao fator migração, pois o controle da produção passou gradualmente da família extensa para a família nuclear. Por outro lado, observam-se o enfraquecimento das relações de parentesco, a redução do tamanho da família e uma mudança no papel do homem dentro do ambiente familiar.

Acredito que a maior novidade introduzida pelos ensinamentos do Instituto João Paulo II para o estudo do matrimônio e da família foi mudar o foco de análise da família perante a sociedade, bem como sua realidade antropológica, como lugar da experiência humana onde é possível a *communio personarum*, levando cada ser humano ao cumprimento de sua vida, de vocação e destino, como “ser relacional”, despertando desse sonho ilusório de que cada indivíduo se define a si mesmo e de tudo o que existe. (MORANDÉ, 2005, p. 37)

Na contemporaneidade, a família passa a ser compreendida não dentro do conjunto, mas levando em consideração o indivíduo e suas peculiaridades. Os indivíduos revelam suas subjetividades e reivindicam sua autonomia, os vínculos pessoais e sociais são selecionados a partir dos desejos individuais. Observa-se que os vínculos familiares percorrem caminhos diversos e são influenciados por muitos fatores externos, no entanto, apesar das perdas dos valores tradicionais, emerge uma liberdade muito grande das pessoas no que diz respeito a relações de intimidade e à complementação da realização humana.

Essa liberdade advém de muitos fatores, um deles, pode-se citar que as mulheres no século XXI, após séculos de hegemonia masculina, têm apresentado uma emancipação da tutela do homem, através da conscientização e profissionalização e, gradativamente, ganham outro perfil à sociedade: casam-se e divorciam por amor; não aceitam mais o sequestro da sua subjetividade. Segundo Louro (2008), elas aprenderam a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. Compreenderam que existem muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o, são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra.

Surge a família intitulada contemporânea ou pós-moderna, que pressupõe a união, ao longo de uma duração relativa de dois sujeitos em busca de relações íntimas ou realização sexual (ROUDINESCO, 2003). O casamento passa a não ser mais um pacto familiar indissolúvel, mas sim um contrato livremente consentido entre um homem e uma mulher que “[...] repousando no amor, dura apenas enquanto durar o amor” (ROUDINESCO, 2003, p. 39).

Diante desta nova visão, cresce o número de divórcios, separações e recomposições conjugais, configurando uma multiplicidade de arranjos familiares envoltos em complexidade (ROUDINESCO, 2003). Diante deste panorama, os diferentes papéis que a mulher passa a assumir, além daqueles já consolidados no âmbito doméstico de esposa e de mãe, sugerem uma nova configuração da maternidade, o que, por sua vez, implica necessariamente uma nova configuração para o exercício da paternidade (SILVA, 2010). As mulheres compõem jornada dupla, uma vez que exercem atividades remuneradas fora do lar, o que lhes confere independência financeira. Entretanto, continuam praticando atividades da casa, principalmente atividades relacionadas com as crianças, ressaltando que o tempo dedicado às crianças é uma questão que tem sido muito discutida hoje.

É importante destacar que esse processo de construção obedece a um ritmo próprio por região em busca da igualdade de gêneros. Mesmo trabalhando fora e com independência financeira, as mulheres exercem atividade em casa e possuem grande responsabilidade principalmente no que diz respeito aos filhos. O matrimônio era “de razão”, atualmente é realizado pelo “coração”. A autoridade era “marital”, hoje é “parental”, no sentido de que mulher e mãe participam da autoridade da família, numa diferença de papéis que corresponde às características do ser masculino e do feminino (BELTRÃO, 1973).

Outro aspecto que merece destaque é que os homens vêm perdendo a imagem de provedor da casa e dividindo tarefas; ressalta-se que os pais modernos são muito mais presentes em relação à criação dos filhos na contemporaneidade. Segundo Giddens (2004, p. 176), “na família convencional, um dos adultos pode trabalhar fora de casa, enquanto o segundo toma conta da casa e das crianças”. Este fato criou uma especialização de papéis muito forte e enraizada na nossa sociedade.

Adaptando-se às transformações, nas novas configurações familiares, surgem novos espaços em que se revela uma igualdade na divisão de tarefas e responsabilidades entre os membros da família, assim como nas relações que estão sendo modificadas. Em outros termos, os papéis e princípios hierárquicos de pai provedor e mãe socializadora abrem espaço para posturas mais individualistas e igualitárias dentro do ambiente familiar (SILVA, 2010). E assistimos, hoje, às mulheres

que saem para trabalhar, e os pais ficam em casa, ou os dois saem para trabalhar, e os cuidados dos filhos são entregues para babás, avós, tias, entre outros.

As novas práticas familiares são configuradas para além de uma marcação de tempo, mas, sobretudo porque evidenciam afetividade e aproximação, pelas relações criadas com os/as cuidadores/as adultos/as. Por isso, na divisão de papéis e funções, quando há revezamento e trocas também pode favorecer uma ética do cuidar e formas de viver bem distintas das normatizadas. Mudanças, rupturas e consensos são buscados com frequência, relativizando tempos de produção/reprodução e trabalho remunerado e trabalho doméstico, não mais restrito exclusivamente ao sexo feminino, mas sobretudo ao processo de tentar equacionar carreira/trabalho e vida/convívio familiar. (CAVALCANTI; BARBOSA; CALDEIRA, 2012, p. 196)

Para Fursman e Callister (2009), em função das mudanças econômicas e sociais, o modelo ideal de pai tem sofrido muitas mudanças, passando de pai como modelo de educação moral e disciplinar para ser o provedor, seguindo-se do modelo de amigo e, finalmente, mudando para ser o modelo de nutridor e colaborador. O pai na modernidade sai para trabalhar, mas também se preocupa em participar da vida dos filhos, participa da educação e das atividades de lazer em família.

Percebe-se, na convivência familiar, que se originam formas mais democráticas de compartilhar as responsabilidades entre os casais. Começam a ficar obsoletos os modelos que atribuíam o reinado ao homem, reservando para as esposas as atividades domésticas apenas, surgindo modelos familiares e uma sociedade diferente. O ambiente familiar enquanto espaço de socialização e de formação de valores pode sinalizar paralelamente mudanças macroestruturais vivenciadas e compartilhadas na atualidade, seja a conexão realizada entre gerações, sejam os serviços remunerados para suprir a atividade de cuidado diretamente realizada por parentes próximos e de primeira instância como mães e pais, ou da ampliação novamente da concepção de família por relação de afetos (CAVALCANTI; BARBOSA; CALDEIRA, 2012).

Nos modelos de família contemporânea, como famílias extensas, reconstruídas, monoparentais, homoafetivas, os filhos podem ser considerados como membros mais vulneráveis às questões de conflito no grupo, neles são depositados muitos sonhos e planos, principalmente para atender as expectativas do *welfare state* (DONATI, 2008). Conforme Petrini (2015), a mentalidade que se tornou dominante com o *Welfare State*, isto é, que busca o Estado de Bem-estar Social, elegeu o indivíduo como portador de

direitos e centro das políticas sociais e não mais os sujeitos coletivos como, por exemplo, a família ou a comunidade.

O *welfare state* e a família estabelecem uma relação que pode ser considerada do ponto de vista de duas abordagens: a primeira busca avaliar a influência na organização das famílias, e a segunda investiga a importância das famílias para o funcionamento das políticas sociais. Geralmente, combinam as duas abordagens em uma só análise, mostrando a dependência mútua entre padrões de *welfare state* e organizações familiares (MEDEIROS, 2000).

É importante ressaltar que a pesquisa não refletirá a fundo sobre as questões de gênero e/ou papéis desempenhados pelos mesmos na família por uma questão de tempo; entretanto, ao discutir família, é impossível não revisitar este tema.

Não podemos mais referir a “família” como se existisse um modelo de família conhecido como universal. A família nuclear pode ser definida por dois adultos vivendo juntos num mesmo agregado com os seus filhos biológicos ou adotados (GIDDENS, 2004). Observa-se que esta definição leva em consideração os aspectos afetivos e consanguíneos. A predominância da “família nuclear” sofreu uma erosão, e hoje temos o surgimento de novos modelos de família.

O LD começa timidamente a apresentar alguns dos novos formatos de família, principalmente, no texto verbal, por exemplo, alguns dos livros analisados já apresentam as famílias monoparentais e as famílias extensas, sobretudo nos textos para leitura, entretanto nos textos não verbais se limitam à família nuclear heteronormativa.

A família extensa é pensada como um grupo de três ou mais gerações que vivem na mesma habitação ou muito próxima umas das outras. É muito comum observar filhos que passam um tempo na casa do pai para construir a independência financeira. Aguardam para construir a sua família após considerar que estão financeiramente independentes ou que já adquiriram algum bem patrimonial. As famílias extensas incorporavam aos seus núcleos componentes diversos ligados pelos laços do parentesco, da amizade, apadrinhamento e agregações. Esse tipo de família desempenha um papel relevante, no sentido de rede de apoio e solidariedade, na busca de soluções para as dificuldades do cotidiano destas famílias, sejam elas financeiras e/ou cuidado com as crianças.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho e o crescimento no número de divórcios, tem-se um crescente aumento nas famílias monoparentais, tipo definido no artigo 226 da Constituição Federal como "a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes". Ou seja, são famílias chefiadas só pelo pai ou só pela mãe. Não podemos nos esquecer de mencionar que constituem famílias recompostas aquelas formadas através de segundo casamento ou por meio de novas relações em que filhos de relações anteriores estejam envolvidos.

Observa-se a crescente ocupação no mercado de trabalho e aumento nos níveis de renda das mulheres que estão diretamente ligadas à qualificação feminina. Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de mulheres matriculadas em estabelecimentos de ensino superior sofreu um incremento de 55,3% em 1996 para 57,5% em 2010, elevando-se o nível de escolaridade média das mulheres. Dessa forma, a quantidade de mulheres que possuíam 12 anos ou mais de estudo ascendeu três (3) pontos percentuais nos últimos anos. Em decorrência da crescente entrada no mercado e, por conseguinte, maior contribuição nas despesas domésticas, evidente é a ascensão da mulher à chefia familiar. Entre os anos de 2006 a 2010, ocorreu um aumento de 8,2 milhões de mulheres consideradas "chefes" nas famílias brasileiras.

As estatísticas demonstram o acréscimo de 7,1 pontos percentuais no número de mulheres tidas como a pessoa de referência nas famílias compostas por casal com filhos. Apesar disso, na grande maioria dos arranjos em que a mulher é a "chefe" da família, o cônjuge não está presente, e seus filhos possuem 14 anos de idade ou mais, constituindo-se, na verdade, em famílias monoparentais. Isso se deve ao fato de que as mães que possuem filhos em idade inferior aos 14 anos, normalmente, ainda contam com a presença do marido, haja vista maior necessidade de auxílio, especialmente financeiro, nesta fase da vida da criança e do adolescente.

Quanto à chefia masculina, a maioria está presente no esquema casal com filhos menores de 14 anos (31,9%). Entretanto, em consonância com o aumento da chefia feminina, encontra-se em queda a chefia masculina nesse tipo de arranjo familiar, tendo a redução atingido o percentual de 6% na última década. Vale destacar que, mesmo que a família constituída pelo matrimônio, ainda hoje, predomine em nossa sociedade, acentuado está o crescimento dos arranjos familiares formados por

qualquer dos pais (homem ou mulher) e seus filhos, ou seja, as famílias monoparentais, especialmente o tipo monoparental feminino.

Hoje, também, já podemos nos referir às famílias homoafetivas, que são formadas por indivíduos do mesmo sexo. Essas são as que sofrem mais preconceitos e ainda não são inseridas dentro do ambiente escolar de maneira eficiente. Nota-se que a escola não sabe como trabalhar este tema, estão todos meio perdidos, por falta de leituras, estudos e por incorporação de ideologias ao longo dos anos na educação. É preciso que o Estado, juntamente com a comunidade, discuta formas de se trabalhar este tema com os discentes.

Fatores como discussão em torno das novas tecnologias de fecundação artificial, clonagem e manipulação genética, vivência da sexualidade sem a fecundidade, a sexualidade sem o amor, a fecundidade sem a sexualidade, emancipação financeira da mulher, crescimento no número de divórcios, adiamento do casamento entre jovens provocaram mudanças no perfil da família, e alguns autores chegaram a anunciar a “morte” desta instituição. Entretanto, o que se visualiza é a necessidade da redefinição de papéis e valores para cada membro da família. As pesquisas têm constatado que se sobrepõe a legitimação da família como grupo social expressivo de afetos, emoções e sentimentos, através das relações, diminuindo seu significado público. Donati identifica como bens relacionais os que derivam dos laços de parentesco, amizade e vizinhança, sustentados por vínculos afetivos e de solidariedade que reforçam o apoio mútuo diante de situações adversas, além de outras relações solidárias com vizinhos, compadres e conterrâneos (DONATI, 2008).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010, em relação às famílias, na comparação entre 2000 e 2010, houve um crescimento na proporção de unidades domésticas unipessoais (domicílios com um só morador), que passaram de 9,2% para 12,1%. No Brasil, predominavam, em 2010, as famílias de duas ou mais pessoas com parentesco (54,3 milhões). Além disso, verificou-se um aumento na proporção de famílias sob responsabilidade exclusiva da mulher (22,2%, em 2000, contra 37,3% em 2010). A novidade foi a investigação da responsabilidade compartilhada, verificada em 34,5% dos domicílios ocupados por apenas uma família (15,8 milhões). Já as famílias reconstituídas, formadas após a separação ou morte de um dos cônjuges, representavam 16,3% das formadas por casais.

De fato, pode-se afirmar que as pesquisas sociológicas constataram que a família é amada, sonhada e desejada por homens, mulheres e crianças de todas as idades, de todas as orientações sexuais e de todas as condições sociais, conforme confirma Roudinesco (2003). Os indivíduos buscam sucesso, patrimônio, beleza, mas o que de fato traz felicidade são as relações construídas no percurso da vida, principalmente na família, esta refletida aqui reconhecendo seu caráter suprafuncional, defendendo a abordagem relacional que entende a família como relação social com “[...] referência simbólica e intencional que conecta sujeitos sociais na medida em que atualiza ou gera um vínculo entre eles” (DONATI, 2008, p. 25).

Pelo fato de vivermos uma época de crise na identidade cultural: com o declínio das velhas identidades que estabilizavam a vida social, surge um indivíduo fragmentado, desconsiderado em seus aspectos totais (LIPOVETSKY, 2004). Porém é na família que o ser humano consegue se apresentar na totalidade do seu ser e superar essa crise, posto que a família “[...] não existe para satisfazer uma ou algumas funções sociais, mas um leque potencialmente indefinido, enquanto a família é uma relação social plena, ou seja, um fenômeno social total [...] que implica todas as dimensões da existência humana”. (DONATI, 2008, p. 4).

4 CAMINHO TRILHADO PARA REFLETIR SOBRE CONTEXTOS FAMILIARES NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS INTEGRADAS

As discussões em torno do livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola e pela família na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos. (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2008, p.7).

Nesta seção será desenhado o caminho percorrido na realização da pesquisa. Buscando refletir sobre contextos familiares na Educação Básica e livros didáticos, foi realizada uma abrangente revisão de literatura que se dividiu em alguns itens: Família, Educação Básica, livro didático e, por fim, a relação e implicações destes três itens de estudo.

Para cada item deste selecionou marcos teóricos e que foram acrescidos de leituras adicionais por indicação da orientadora, da banca na qualificação, bem como das próprias leituras selecionadas primeiramente. Realizaram-se leituras de textos científicos, publicados em forma de artigo ou capítulo de livro, versões digitalizadas ou impressas, em dissertações e teses de mestrado e doutorado, e em livros. Destaca-se que não houve restrição no processo de levantamentos de fonte: as fontes foram consultadas em sites, bibliotecas on-line e bibliotecas físicas. Podemos destacar alguns dos marcos teóricos estudados a partir dos itens selecionados para estudo:

Quadro 01 - Síntese dos Teóricos selecionados para leitura a partir dos itens selecionados para estudo

Educação	Livro didático	Família
BAKHTIN, M. (1988).	NOSELA, M. L.C. D. (1979).	BELTRÃO, P.C. (1973).
FREIRE, P. (1987, 1996)	FARIA, A. L. G. (1984).	GIDDENS, A.(1993, 2004)
VYGOTSKY, L.S. (1998).	FREITAG, B. et al. (1985, 1986).	SEGALEN, M. (1996).
NOSELA, M. L.C. D. (1979).	BITENCOURTT, C. (1993, 2005).	ROUDINESCO, E. (2003).
ZABALA, A. (1998)	LAJOLO, M. P. (1996).	SARTI, C. A.(2002, 2004).
PAROLIN, I. (2005).	BATISTA; ROJO (2003)	DIAS, M. B. (2007).
ESTEVÃO, C. V. (2012)	CASSIANO, C. C. F. (2003, 2007).	DONATI, P. (2008).
WALLON, H. (2007)	KAZUMI, M. (2010, 2012).	PETRINI, C. J.; CAVALCANTI, V. R. S. (2008).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2015.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolvimento do trabalho, além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa documental. Essas pesquisas são consideradas muito próximas, no entanto é possível sinalizar suas diferenças. Oliveira (2007, p. 69) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. Para essa autora, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora, ela pontua que é um tipo de “[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. E complementa sobre a pesquisa documental:

A documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (p. 69)

A pesquisa bibliográfica proporcionará um diálogo com autores que pesquisam e estudam acerca da temática em questão sobre as reflexões realizadas ao longo das leituras e discussões com professores e colegas. Na

análise documental será possível observar e constatar as confirmações levantadas a partir destas leituras, bem como fazer novas leituras do que já se tem como algo acabado.

Desta forma, a pesquisa em questão pode ser caracterizada como bibliográfica, uma vez que investiga o tema em livros, artigos científicos, periódicos, bem como documental, uma vez que o tema é analisado também utilizando fontes que não receberam o tratamento científico, que são os livros didáticos. E análise de conteúdo:

Su propia denominación de análisis de “contenido”, lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado –e incluso a veces oculto– dentro de un “continente” (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” esse “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “intepretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (g n o s c e re “conocer”) a través de supenetración intelectual (d i a, engr i ego es un prefijo que significa “a través de” en el sentido de “atravesar”). (ARRIAGADA, 2002, p.33)²

Observa-se que se necessita de uma maior valorização do uso de documentos em pesquisa, pois deles é possível extrair e resgatar muitas informações importantes, bem como fazer uma nova leitura de algo considerado acabado. Nos livros didáticos analisados, foi possível efetivar um diálogo bem interessante com as leituras realizadas e com a própria prática de docente.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

² Costuma-se chamar análise de conteúdo ao conjunto de procedimentos interpretativos de produtos comunicativos (mensagens, textos ou discursos) que procedem de processos singulares de comunicação previamente registrados e que, baseados em técnicas de medida, às vezes quantitativas (estatísticas baseadas na recontagem de unidades), às vezes qualitativas (lógicas baseadas na combinação de categorias) tem por objetivo elaborar e processar dados relevantes sobre as mesmas condições em que foram produzidos aqueles textos, ou sobre as condições que possam dar-se para seu emprego posterior.

Para complementação do embasamento teórico, também serão analisados documentos do MEC e da Secretaria de Educação sobre o Programa do Livro Didático nas Escolas (PNLD), apresentando informações sobre o programa e refletindo sobre as mesmas, bem como diretrizes dos PCN, para explicar e deixar clara a importância de se trabalhar temas como diversidade cultural utilizando o livro didático.

Quanto ao procedimento para discussão de dados, a análise de conteúdos contribuirá neste trabalho. Segundo Chizzotti (2006, p. 98 apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, P.113): “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ou seja, compreender os textos verbais e não verbais de família inseridos no livro didático, interpretando as ideologias, análises e conjecturas que permeiam esta relação. Além disso, destacar que:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98 apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p.116).

Para desenvolvimento da pesquisa será utilizada pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, pois se pensará com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não se resumem só a operacionalizações de variáveis (MINAYO, 2001).

Na análise de conteúdo, as discussões da Análise do Discurso (AD); para a AD, a situação histórico-social-cultural na qual se organiza um texto é fundamental na extração dos sentidos, ou seja, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito produtor e nos sujeitos ouvintes ou interlocutor-receptores do discurso. Verificaremos nos livros didáticos esses efeitos de sentido, principalmente no que diz respeito às mudanças no formato de família, analisando o discurso no livro didático nos seguintes aspectos:

Quadro 2 – Elementos investigados e categorias selecionadas

Elementos verbais	1 Família e integrantes; 2 Gênero - papéis e funções; 3 Ambiente (público e privado); 4 Gerações; 5 Território e Regiões.
Elementos não verbais	Gravuras, fotografias, mapas, quadrinhos, tirinhas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2015.

Quando mencionar ideologia nas pesquisas, será embasado na concepção da AD, que pensa este termo como um fenômeno do inconsciente e uma condição para interpretação do mundo, pensa-se em ideologias dominantes de resistências, subalternas, ou de direita ou de esquerda. E a ideologia adquire materialidade por meio da linguagem, uma vez que por meio dela transmite valores, mediatiza as relações histórico-sociais, influencia as relações sociais etc.

O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente. Ele veicula os tabus comportamentais. A sociedade transmite aos indivíduos – com a linguagem e graças a ela– certos estereótipos, que determinam certos comportamentos. Esses estereótipos entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser considerados naturais. “Figuras como “negro”, “comunista”, “puta” têm um conteúdo cheio de preconceitos, aversões e hostilidades, ao passo que outras como “branco”, “esposa” estão impregnadas de sentimentos positivos. (FIORIN, 1996, p. 55)

Apesar do objeto de estudo não ser a ideologia presente nos livros didáticos, ao analisar os contextos familiares neste material é impossível não pensar acerca desta questão, observando que por trás do discurso e das imagens existe uma ideologia que predomina e que busca muitas vezes falsear a realidade, observando que os papéis de pai, da mãe, dos avós apresentam conteúdos ainda burlados por muito preconceito e marcas de uma sociedade patriarcal.

4.2 DESVELANDO CONCEPÇÕES E FRONTEIRAS: ANÁLISE DE DADOS – IMAGENS E TEXTOS

O presente tópico será dedicado à apresentação dos dados da pesquisa, mostrando exemplos, contextualizando e discutindo, com os teóricos apresentados, as questões de Educação, Família e Coleções Didáticas.


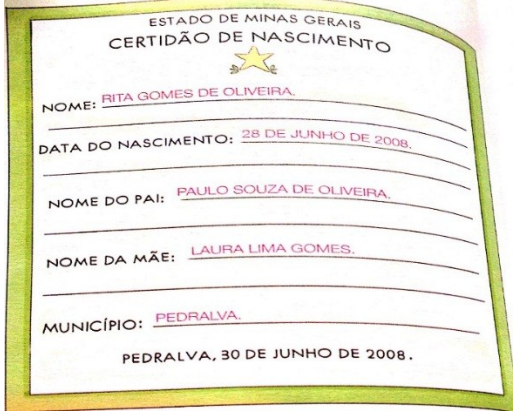

As coleções Buriti, de organização da Editora Moderna, são compostas, em geral, por cinco volumes (Matemática, Ciência, História, Geografia e Língua Portuguesa), organizadas de maneira integral e interdisciplinar. Cada volume organiza-se da seguinte forma: proposta didática, caderno do leitor e caderno do escritor, suplemento de atividades práticas para ciências, caderno de cálculo mental para matemática, almanaque do jovem internauta e conteúdo multimídia. É importante mencionar que os recursos audiovisuais e complementares das coleções são outras linguagens e recursos que demandariam exploração de novas tecnologias da informação, sendo assim não foram explorados e trabalhados nesta pesquisa, bem como o uso de fontes orais e audio-visuais.


Vale salientar que o foco desta pesquisa é somente os que compõem estudos sociais e linguagem (História, Geografia, Língua Portuguesa). As publicações analisadas foram editadas entre os anos de 2011 a 2014. Elas propõem abarcar as ideias contemporâneas de educação, as atuais demandas dos professores, a formação dos professores e o papel da família como parceira do processo educacional. A própria editora já apresenta como objetivo analisar o papel da família. Nesta pesquisa se verificará como a família tem sido abordada nos materiais didáticos dela.

O termo buriti é a designação comum a plantas dos gêneros *Mauritia*, *Mauritiella*, *Trithrinax* e *Astrocaryum*, da família das palmáceas, de folhas geralmente *penatífid*as e *flabeliformes*, coletadas para coberturas de casas rústicas e especialmente para extração de fibras, surge em inúmeras obras trançadas; bem como se refere ao fruto e às fibras dessa planta. Contudo o termo pode se referir ainda à *Mauritia flexuosa*, uma palmeira muito alta, nativa de Trinidad e Tobago e do Norte da América do Sul.


No intuito de aprimorar a organização das referências textuais e visando a facilitar a integralização dos conteúdos, foram construídas codificações alfanuméricas, descritas da seguinte maneira: primeira letra simboliza livro (L), em seguida o número caracteriza a série trabalhada, depois uma nova letra maiúscula indicando a disciplina que está sendo discutida, por fim a referência, se é textual ou visual. É importante mencionar que o livro do primeiro ano do Ensino Fundamental é trabalhado de forma integrada, as disciplinas de Ciências, História e Geografia são inseridas em um único volume; assim para esta série temos dois livros para análise: o das disciplinas integradas e o de Língua Portuguesa.

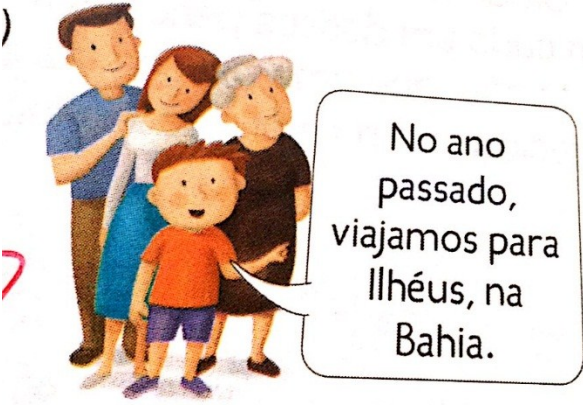
Quadro 3 – Imagens coletadas nos Livros Didáticos analisados.

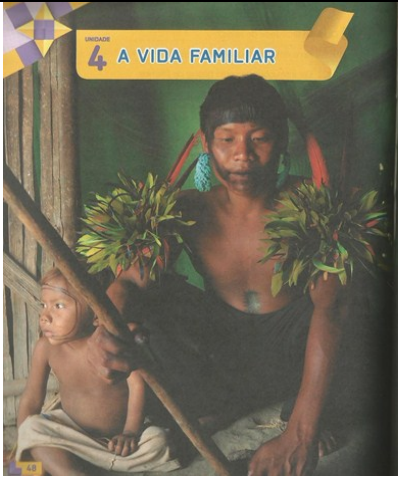


IMAGEM - TEXTO	DESCRIÇÃO	TIPOLOGIAS E REFERÊNCIAS
	<p>O primeiro capítulo do livro se propõe a trabalhar a diversidade física e ética no espaço cotidiano, no entanto a imagem apresentada é de uma família nuclear: pai-mãe e filho.</p>	<p>Gravura, LCHG, 1, 2013, p. 8.</p>
	<p>Para discutir nome e sobrenome com os alunos, o LD traz como instrumento a certidão de nascimento, a qual trabalha com o formato de família nuclear.</p>	<p>Gravura, LCHG, 1, 2013, p. 18.</p>
	<p>O tema do capítulo pretende discutir o que é família, desta forma propõe-se apresentar os diferentes tipos de família e apresentam nos textos não verbais a família monoparental e a família extensa.</p>	<p>Gravuras, LCHG, 1, 2013, p. 21.</p>


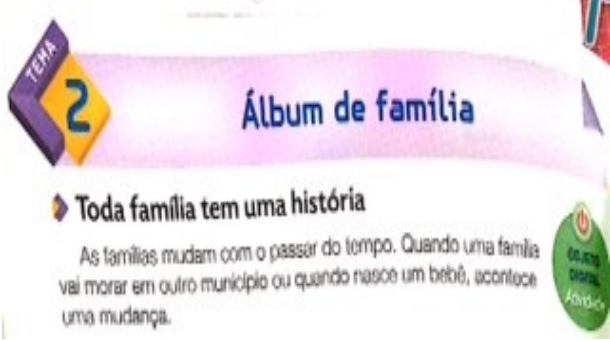
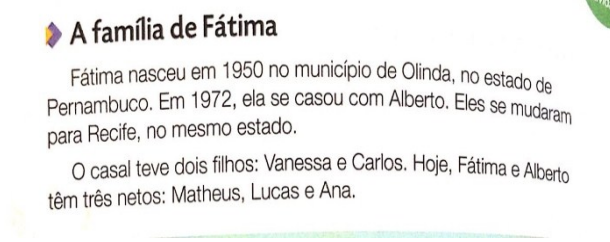
<p>CARLOS É PAI DE LIA. CARLOS TEM UMA IRMÃ QUE SE CHAMA CÉLIA. ELA É TIA DE LIA.</p> <p>CÉLIA TEM UM FILHO CHAMADO PAULO.</p> <p>PAULO É PRIMO DE LIA.</p>	<p>No capítulo sobre família nas atividades, volta-se a apresentação do modelo de família nuclear nos textos e nas imagens.</p>	<p>Texto, LCGH, 1, 2013, p. 23.</p>
 <p>2 VOCÊ TEM TIOS? ESCREVA O NOME DELES.</p> <p>3 E PRIMOS, VOCÊ TEM? ESCREVA O NOME DELES.</p>	<p>No capítulo sobre família nas atividades, volta-se a apresentação do modelo de família nuclear nos textos e nas imagens.</p>	<p>Gravura e exercício, LCGH, 1, 2013, p. 23.</p>
<p>A CASA DE GABRIEL</p> <p>GABRIEL É UM MENINO DE 6 ANOS. ELE MORA COM SUA MÃE, ISABEL, E SUA IRMÃ, JÚLIA. VEJA A CASA DELE.</p>	<p>No tema Casa: lugar de convivência, O LD traz a família monoparental no texto e na imagem, ressalva-se que este fato é um grande avanço para o LD.</p>	<p>Texto, LCGH, 1, 2013, p. 23.</p>

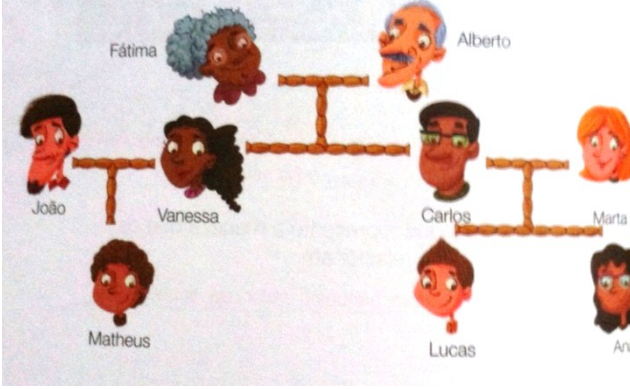
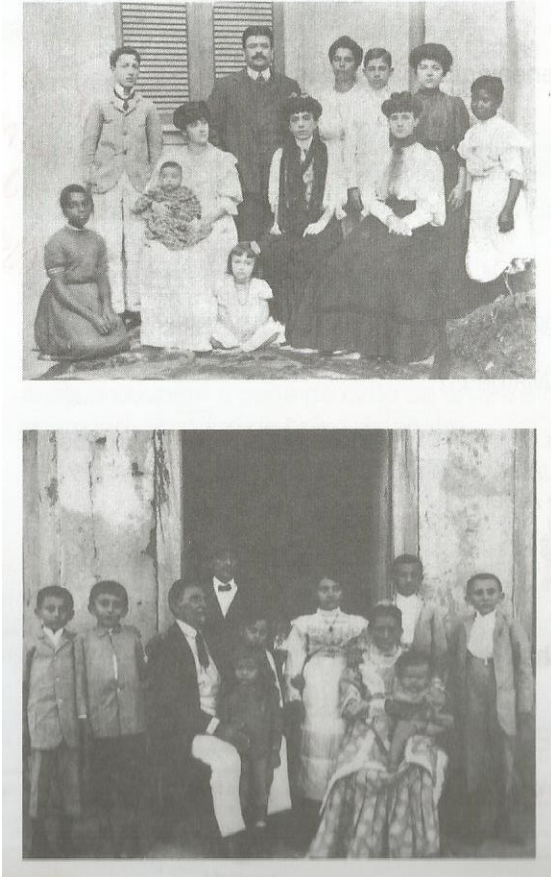
	<p>No tema Casa: lugar de convivência, O LD traz a família monoparental no texto e na imagem, ressalva-se que este fato é um grande avanço para o LD.</p>	<p>Gravura, LCGH, 1, 2013, p. 23.</p>
 <p>DE MANHÃ, MEIRE TRABALHA NAS TAREFAS DA CASA. À TARDE, ELA TRABALHA NO HOSPITAL.</p> <p>ANA AJUDA RECOLHENDO E GUARDANDO OS BRINQUEDOS.</p> <p>QUANDO CHEGA DO TRABALHO, PEDRO PREPARA O JANTAR.</p> <p>DEPOIS DO JANTAR, MEIRE LAVA A LOUÇA E FLAVIO AJUDA A ENXUGAR.</p>	<p>Quando trata sobre limpeza e a organização da casa, apresenta o modelo nuclear da família pai, mãe e dois filhos (um menino e uma menina). Apesar de apresentar a mãe como responsável pelas tarefas domésticas, o pai também ajuda nas tarefas domésticas o que é característica da contemporaneidade</p>	<p>Texto e gravura, LCHG, 1, 2013, p. 75.</p>




	<p>No tema alimentos e receitas de todo mundo, o livro apresenta a imagem da família extensa com a presença do avô, no entanto não é essa figura de avô que temos na sociedade atual.</p>	<p>Gravura, LCHG, 1, 2013, p. 109.</p>
	<p>No tema vamos passear, observa-se a família nuclear e a família monoparental na imagem.</p>	<p>Gravura, LCHG, 1, 2013, p. 129.</p>
	<p>No LD, de Língua Portuguesa, na unidade 2, o capítulo intitula-se Eu brinco, e a imagem apresentada traz o estereótipo da mãe é cuidadora. Observa-se na imagem que a mãe que leva ao parquinho para o momento de lazer.</p>	<p>Fotografia Parquinho, de Neusa Maria S. de Castro, 1998. LLP, 1, 2013, p. 28-29.</p>



	<p>No LD , de Língua Portuguesa, na unidade 8, o capítulo intitula-se Eu vou ao circo, e a imagem apresentada traz as famílias que levam as crianças ao circo. Notam-se 2 famílias no modelo tradicional: pai, mãe e filho, e duas famílias monoparentais: mãe e dois filhos, e um pai e dois filhos.</p>	<p>Fotografia Grande Circo, de Paulo Manzi, 2013, LLP, 1, 2013, p. 134-135.</p>
<p>c)</p> 	<p>Família extensa, pois além da presença do pai, mãe, filho, observa-se a imagem da avó.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 25.</p>
<p>d)</p> 	<p>Família monoparental predominantemente feminina.</p>	<p>Gravura, L2H , 2014, p. 25</p>




 <p>UNIDADE 4 A VIDA FAMILIAR</p>	<p>Os índios em uma família heteronormativa (mãe-pai-filhos). O pai é apresentado muito mais enfeitado, implicitamente como o chefe da família.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 48.</p>
	<p>Família formada por pais e filhos, monoparental.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 50.</p>
 <p>Família de pai, mãe, tios, primos e avós.</p>	<p>Família nuclear formada por pai, mãe e dois filhos, um menino e uma menina.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 50.</p>

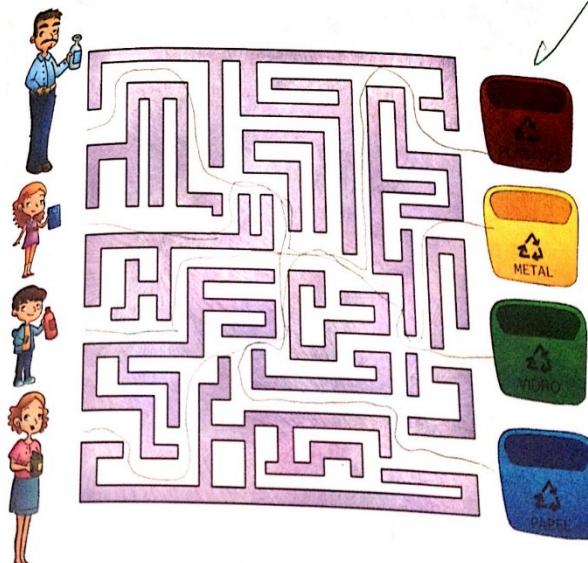

	<p>Pintura que apresenta a família formada por pai, mãe, filhos. No entanto, a mulher tem um lugar de destaque na tela, pois ela está representada em tamanho maior, dessa forma fica implícito que é a quem cuida, que dá amor, carinho.</p>	<p>Tela: <i>Retrato de Família</i>, Laura James, 1998, L2H, 2014, p. 51.</p>
 <p>TEMA 2</p> <h2>Álbum de família</h2> <p>Toda família tem uma história</p> <p>As famílias mudam com o passar do tempo. Quando uma família vai morar em outro município ou quando nasce um bebê, acontece uma mudança.</p>	<p>O texto abre o tema Álbum de família, pode-se perceber que a família será sempre retratada por laços consanguíneos, ou seja, as relações de afeto serão excluídas do conceito de família. No texto, a chegada do bebê na família é pelo nascimento, não se levanta a questão da chegada de novos filhos por meio da adoção, por exemplo.</p>	<p>Texto, L2H, 214, p. 52.</p>
 <p>TEMA 1</p> <h2>A família de Fátima</h2> <p>Fátima nasceu em 1950 no município de Olinda, no estado de Pernambuco. Em 1972, ela se casou com Alberto. Eles se mudaram para Recife, no mesmo estado.</p> <p>O casal teve dois filhos: Vanessa e Carlos. Hoje, Fátima e Alberto têm três netos: Matheus, Lucas e Ana.</p>	<p>Texto presente no capítulo vida familiar, direcionado à família nuclear.</p>	<p>Texto, L2H, 2014, p. 52.</p>


	<p>Árvore genealógica que retrata claramente família nuclear, relações de consanguinidade.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 52.</p>
<p>Observe novamente a árvore genealógica da família de Fátima e responda.</p> <p>a) O que João e Vanessa são de Matheus?</p> <p><input type="checkbox"/> Avós. <input type="checkbox"/> Tios. <input checked="" type="checkbox"/> Pais. <input type="checkbox"/> Irmãos.</p> <p>b) O que Lucas é de Ana?</p> <p><input type="checkbox"/> Esposo. <input checked="" type="checkbox"/> Irmão. <input type="checkbox"/> Pai. <input type="checkbox"/> Primo.</p> <p>c) O que Carlos e Marta são de Matheus?</p> <p><input type="checkbox"/> Avós. <input checked="" type="checkbox"/> Tios. <input type="checkbox"/> Pais. <input type="checkbox"/> Irmãos.</p> <p>d) O que Matheus é de Fátima e Alberto?</p> <p><input type="checkbox"/> Filho. <input type="checkbox"/> Tio. <input type="checkbox"/> Primo. <input checked="" type="checkbox"/> Neto.</p>	<p>A árvore genealógica da família em forma de texto apresenta o formato nuclear e excluem as relações de afeto. Este exercício faz parte do capítulo do livro que se propõe a trabalhar com as crianças a vida familiar.</p>	<p>Texto, L2H, 2014, p. 53.</p>
	<p>Fotografia que apresenta uma família nuclear extensa. Além do pai e da mãe são apresentados outros laços de parentesco.</p>	<p>Fotografia, L2H, 2014, p. 54.</p>

	<p>Família de colonos, nas quais as escravas que criavam as crianças.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 55.</p>
<p>Quando vejo o meu _____ <u>vovô</u> Que é pai do meu _____ <u>papai</u> Penso que um tempo atrás Ele era o que eu sou Agora eu sou _____ <u>criança</u> E o vovô também já foi A vida é uma balança _____ <u>Ontem</u> _____, hoje, depois _____ <u>Amanhã</u> _____ talvez quem sabe Eu serei um outro avô E o filho do meu _____ <u>filho</u> Será o que hoje eu sou.</p> <p><small>Sandra Perez; Paulo Tatit. Vovô. CD <i>Pé com pé</i>. Palavra Cantada, 2002.</small></p> 	<p>Família nuclear discutida por meio de laços de consanguinidade, apresentando a imagem do avô como recordação.</p>	<p>Texto, L2H, 2014, p. 56.</p>
	<p>Modelo de família patriarcal, século XX, em que as famílias eram mais numerosas.</p>	<p>Fotografia, álbum de família negra, 1920. L2H, 2014, p.57.</p>




	<p>O capítulo explora “como é nossa casa” e define casa como lugar que se convive com a família , apresentando esta na imagem com o modelo nuclear.</p>	<p>Gravura, L2H, 214, p. 62.</p>
	<p>Mãe e filhos, família monoparental, na imagem apresenta a imagem da mulher como cuidadora do lar e responsável pela tarefa da casa e dos filhos.</p>	<p>Gravura, L2H, 2014, p. 62.</p>
<p>Dário e Carla têm dois filhos: Fábio e Cecília.</p> <p>Fábio se casou com Júlia. Eles têm dois filhos: Marcos e André.</p> <p>Cecília, a irmã de Fábio, casou-se com Otávio. E eles têm uma filha que se chama Carolina. Ela é prima de Marcos e André.</p>	<p>Família nuclear pai, mãe, dois filhos, um menino e menina. Relações de consanguinidade.</p>	<p>Texto, L2G, 2014.</p>

<p>♦ Todos nós temos um nome</p> <p>Leia o texto.</p> <p>Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo? — Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos. — É por que é que não escolheram martelo? — Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta... — Por que é que não escolheram marmelo? — Porque marmelo é nome de fruta, menino! — E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo? <p><small>Ruth Rocha. <i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i>. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 1999. p. 9.</small></p>  <p>O marmelo faz</p>	<p>Texto que discute sobre a escolha dos nomes, retrata esta etapa da vida algo relacionado à figura materna.</p>	<p>Texto, L2G, 2014, p. 10.</p>
	<p>A gravura foi utilizada como ilustração para falar do lugar onde moramos- a casa, importante salientar que a família no LD geralmente aparece no espaço privado, ou seja, a casa. A família representada na gravura é a extensa, pois além do pai, mãe e dois filhos, nota-se a presença da avó.</p>	<p>Gravura, L2G, 2014, p. 34.</p>
 <p>ides, como ir à e saber a previsão ão bons para</p> <p>so, de</p>	<p>A imagem apresenta uma família no espaço público, praia, em momento de lazer, a Família representada é a nuclear pai, mãe e filha.</p>	<p>Gravura, L2G, 2014, p. 98.</p>


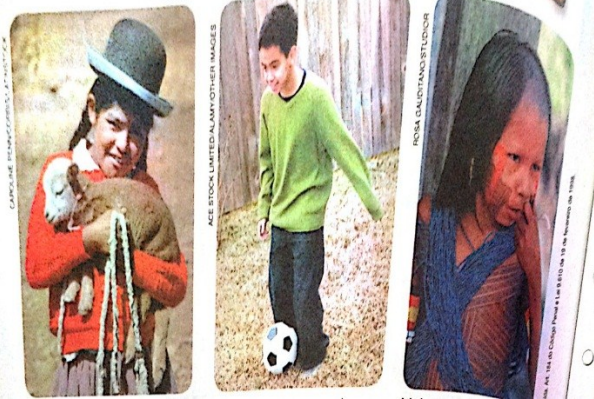
<p>A família Silva separa os materiais recicláveis. Ajude cada um a chegar à lixeira correta.</p> 	<p>A imagem apresenta uma família nuclear pai, mãe e dois filhos (um menino e uma menina) para falar sobre reciclagem.</p>	<p>Gravura, L2G, 2014, p. 115.</p>
<p>A PRINCESA E O GRÃO DE ERVILHA</p> <p>ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE QUE ESTAVA À PROCURA DE UMA PRINCESA, MAS ELE QUERIA QUE FOSSE UMA VERDADEIRA PRINCESA. ENTÃO, RESOLVEU DAR A VOLTA AO MUNDO, NA ESPERANÇA DE ENCONTRAR A SUA PROMETIDA.</p>	<p>Em Língua Portuguesa, ao trabalhar os contos de encantamentos, observa-se que os príncipes sempre casam com princesas e tem filhos, ou seja, a formação da família patriarcal.</p>	<p>Texto, L2LP, 2011, p. 56.</p>
	<p>Príncipe que se casará com uma princesa e terá filhos, ou seja, a formação da família patriarcal.</p>	<p>Gravura, L2LP, 2011, p. 62.</p>

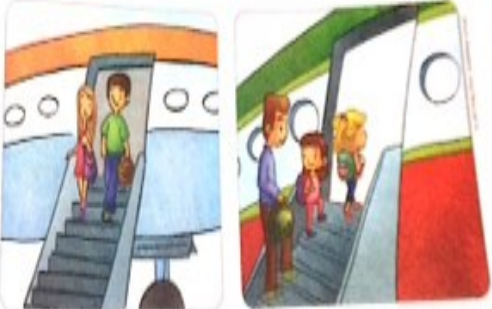
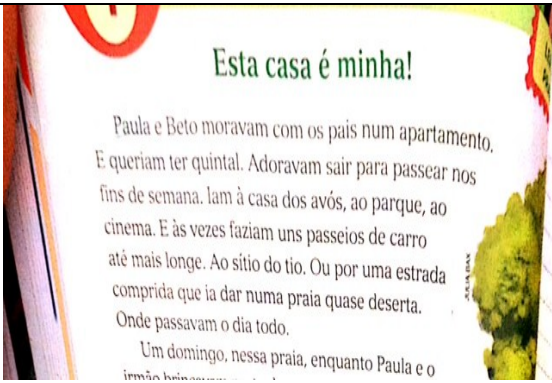


<p style="text-align: center;">AS MOEDAS-ESTRELAS</p> <p>ERA UMA VEZ UMA MENININHA QUE NÃO TINHA PAI NEM MÃE, PORQUE ELAS HAVIAM MORRIDO. ELA ERA TÃO POBRE QUE NÃO TINHA MAIS QUARTINHO PARA MORAR, NEM CAMINHA PARA DORMIR E, POR FIM, NÃO TINHA MAIS NADA ALÉM DA ROUPA QUE TRAZIA NO CORPO E DE UM PEDACINHO DE PÃO NA MÃO, QUE LHE FORA DADO POR UM CORAÇÃO COMPADECIDO. MAS A MENINA ERA BOA E DEVOTA E, POR ESTAR ASSIM ABANDONADA POR TODOS, ELA SAIU ANDANDO PELO CAMPO, CONFIANTE NO BOM DEUS.</p>	<p>Neste conto a criança perde os pais e continua sem família, o LD perde a oportunidade de discutir a questão da adoção.</p>	<p>Texto, L2LP, p. 67.</p>
<p style="text-align: center;">CHAPEUZINHO VERMELHO</p> <p>ERA UMA VEZ UMA MENINAZINHA MIMOSA, QUE TODO MUNDO AMAVA ASSIM QUE A VIA, MAS MAIS QUE TODOS A AMAVA A SUA AVÓ. ELA NÃO SABIA MAIS O QUE DAR A ESSA CRIANÇA. CERTA VEZ, ELA DEU-LHE DE PRESENTE UM CAPUZINHO DE VELUDO VERMELHO, E PORQUE ESTE LHE FICAVA TÃO BEM, E A MENINA NÃO QUERIA MAIS USAR OUTRA COISA, FICOU SE CHAMANDO CHAPEUZINHO VERMELHO.</p>	<p>No conto de Chapeuzinho Vermelho, temos a família monoparental predominantemente feminina: avó, mãe, filha.</p>	<p>Texto, L2LP, p. 69.</p>
<p style="text-align: center;">AS FADAS</p> <p>ERA UMA VEZ UMA VIÚVA QUE TINHA DUAS FILHAS. A MAIS VELHA SE PARECIA TANTO COM ELA, NO FÍSICO E NO TEMPERAMENTO, QUE QUEM VIA A FILHA, VIA A MÃE. AS FILHAS, MÃE E FILHA, ERAM TÃO DESAGRADÁVEIS E TÃO</p>	<p>No conto <i>As fadas</i> temos uma família monoparental predominantemente feminina devido à morte do pai.</p>	<p>Texto, L2LP, 2011, p. 79.</p>
	<p>O tema do capítulo é aprender a conviver, explicando que a criança deve compartilhar tempo e lugares com a família e amigos, entretanto a imagem apresenta uma família extensa devido a presença da avó, apenas e amigos.</p>	<p>Gravura, L3H, 2013, p. 10.</p>





	<p>A figura materna como responsável pelas tarefas domésticas e criações dos filhos.</p>	<p>Tirinha, L3H, 2013, p. 16.</p>					
<p>3 Complete o quadro em branco com o seu nome e a data de seu nascimento. Se quiser, faça um desenho de você mesmo.</p> <table border="1" data-bbox="391 779 826 900"> <tr> <td>Gustavo 10/3/2009</td> <td>Ana Luísa 30/4/2002</td> <td>Pedro 12/3/2000</td> <td>Bárbara 5/7/2006</td> <td>Professora 3/7/2003</td> </tr> </table>	Gustavo 10/3/2009	Ana Luísa 30/4/2002	Pedro 12/3/2000	Bárbara 5/7/2006	Professora 3/7/2003	<p>Exercício sobre calendário, revelando novamente uma representação determinista da família nuclear.</p>	<p>Gravura, L3H, 2013, p. 29.</p>
Gustavo 10/3/2009	Ana Luísa 30/4/2002	Pedro 12/3/2000	Bárbara 5/7/2006	Professora 3/7/2003			
<p>Compreender</p> <p>1 Veja o que Lúcia e seu pai estão comendo no almoço.</p>	<p>Família monoparental predominantemente masculina, no ambiente privado.</p>	<p>Gravura, L3H, 2013, p. 51.</p>					

	<p>Família monoparental predominantemente feminina.</p>	<p>Gravura, L3G, p. 49.</p>
	<p>O capítulo aborda agricultura e para falar das lavouras de cana de açúcar uma pintura que apresenta o modelo nuclear.</p>	<p>Pintura, Cana suculeta, 2008, Constância Nery. L3G, 2013, p. 66.</p>
	<p>Família nuclear discutida por meio de laços de consanguinidade, apresentando a imagem da avó como recordação</p>	<p>Gravura, L3LP, 2014.</p>

<p>Querida vovó, Ciderei ouvir histórias da sua infância! Quero fazer isso mais vezes. O que a senhora acha? Enquanto as próximas férias não chegam, experimente as deliciosas receitas deste livro! Beijos carinhosos da sua netinha, junho/2013</p>	<p>Família nuclear discutida por meio de laços de consanguinidade, apresentando a imagem da avó como recordação</p>	<p>Texto, L3LP, 2014.</p>
<p>CEBOLINHA Maurício de Sousa</p> <p>POIS É, MEU FILHO! ANTI-SAMENTE COM O DINHEIRO DA SUA MESADA, EU FAZIA AS COMPRAS PRA CASA!</p> <p>PUXA! COMO VOCÊ E A MAMÃE FAZIAM PRA VIVER DE SOLVETES E DOÇES?</p>	<p>Família nuclear, na qual a imagem do pai representada é o provedor, responsável pelo sustento da família, e a mãe a cuidadora, aquele que deve se dedicar aos afazeres domésticos e aos cuidados com as crianças.</p>	<p>Tirinha, L3LP, 2014.</p>
<p>Veja como Bruna fez a árvore genealógica dela.</p> <p>Meu vovô torvo. Ele nasceu na Itália.</p> <p>Minha vovó paterna. Ela nasceu na Espanha.</p> <p>Meu vovô materno. Ele nasceu em Portugal.</p> <p>Minha vovó materna. Ela nasceu na França.</p> <p>Meu papai legal. Ele nasceu no Brasil.</p> <p>Minha mamãe Carmem. Ela nasceu no Brasil.</p> <p>Eu. Eu nasci no Brasil.</p> <p>Meu irmão Façula. Ele nasceu no Brasil.</p>	<p>Árvore genealógica, apresentando o modelo de família nuclear para trabalhar o assunto gramatical adjetivo.</p>	<p>Gravura, L3LP, 2014.</p>

 <p>Esta ilustração representa a moradia de um colono e seu estilo de vida em uma vila colonial, em que é possível identificar elementos da cultura indígena.</p>	<p>Ilustração que representa a vida de colonos nas vilas. Observa-se a apresentação da família nuclear, mãe, pai e filhos.</p>	<p>Gravura, L4H, 2011, p. 69.</p>
<p>Lucas vive na cidade de Brasília, capital do Brasil. No mês de janeiro, Lucas vai viajar com seus pais para a cidade de Washington, capital dos Estados Unidos. Lá, ele vai visitar sua tia e seus primos. Veja os tipos de roupa que ele vai levar.</p>	<p>Texto que apresenta um garoto que mora em Brasília e pertence a uma Família patriarcal pais, filho.</p>	<p>Texto, L4G, 2011, p. 33.</p>
	<p>Crianças de três países diferentes da América do Sul, que apresentam questões culturais diferentes. No entanto as três foram apresentadas com o mesmo formato de família-família nuclear.</p>	<p>Gravuras, L4G, 2011, p. 44.</p>
<p>Quilômetro, 22 de abril de 2013.</p> <p>Olá!</p> <p>Tudo bem? Como estão as coisas?</p> <p>Gostaria de contar pra você um pouco sobre a minha vida. Eu moro com meus pais e com minhas três irmãs numa aldeia no estado do Pará. Meu pai é o chefe da aldeia. Minha casa é feita de madeira com telhado de sapé. Todos nós dormimos em rede.</p> <p>A escola onde estudo fica perto da minha casa. Lá eu aprendo a ler e a escrever português, e também aprendo a língua do meu povo. Como é a sua escola? O que você aprende lá?</p> <p>Você gosta de brincar? Eu adoro! Também gosto muito de nadar no rio. Tem que usar roupa de brincar? Aqui onde eu moro não uso camiseta nem sapatos. Faz muito calor. Eu costumo pintar meu rosto e meu corpo com tinta de semente de urucum para ficar mais bonita.</p> <p>Me escreva contando um pouco da sua vida e do que você gosta de fazer.</p> <p>Um abraço.</p> <p>Maira.</p>	<p>Carta de uma criança indígena, evidencia claramente que vive em uma família nuclear.</p>	<p>Texto, L4G, 2011, p. 45.</p>

 <p>Ó senhor Hans e sua mulher são alemães. Eles acabam de chegar ao Brasil e vão morar em Pernambuco.</p> <p>Seu José de Almeida está vindo de Portugal. Ele vai morar no Brasil com as duas filhas.</p>	Um casal sem filhos e uma família monoparental.	Gravura, L4G, 2011, p. 127.
 <p>Esta casa é minha!</p> <p>Paula e Beto moravam com os pais num apartamento. E queriam ter quintal. Adoravam sair para passear nos fins de semana. Iam à casa dos avós, ao parque, ao cinema. E às vezes faziam uns passeios de carro até mais longe. Ao sítio do tio. Ou por uma estrada comprida que ia dar numa praia quase deserta. Onde passavam o dia todo.</p> <p>Um domingo, nessa praia, enquanto Paula e o irmão brincavam...</p>	Família nuclear pai, mãe e filho, neste texto o pai é o provedor e chefe de família.	Texto, L4LP, 2011, p. 34.
 <p>ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.</p> <p>MAS ELES NÃO ESTAVAM PREOCUPADOS COM O MEIO AMBIENTE!!</p>	Na tirinha, o pai coloca a filha para dormir, apresentando o pai cuidador, algo que quase nunca aparece no livro didático e que é algo muito comum na sociedade contemporânea.	Tirinha, L4LP, p. 57.
<p>Muitas vezes a chegada de um irmãozinho pode causar alguns conflitos para quem estava acostumado a ser filho único e a ocupar a posição confortável de príncipe da casa. Mas estudos recentes descobriram que a relação entre irmãos influencia profundamente a escolha da profissão, o comportamento e até mesmo o caráter da criança.</p> <p>Segundo esses estudos, os irmãos são nossos primeiros rivais e também nossos primeiros amigos.</p> <p>Fonte: Revista IstoÉ, n. 1916, 12 jul. 2006.</p> 	Para explorar o assunto Acentuação das palavras paroxítonas foi utilizado um texto que apresenta a família nuclear pais, filhos.	Texto, L4LP, 2011, p. 98.

<p style="text-align: center;">Vivendo com a vaca</p> <p>Era uma vez um homem que vivia com a mulher e seus oito filhos numa casa bem pequena. Quanto mais os filhos cresciam, mais ficava difícil morar naquele reduzido espaço.</p> <p>Muito descontente, o pobre homem procurou um</p> 	<p>Família nuclear pai, mãe e filho, utilizada como exemplo uma família numerosa, casal com oito filhos, formato familiar que quase não existe mais na sociedade moderna.</p>	<p>Texto, L4LP, 2011, p. 108.</p>
<p style="text-align: center;">Era uma vez uma história.</p> <p>Era uma vez um lenhador que vivia com sua filha em uma cabana no meio de uma floresta. Todos os dias ele saía para cortar e enfeixar lenha. No final do dia, ia para a cidade vender os feixes de lenha.</p> <p>Certo dia, o lenhador estava trabalhando arduamente quando apareceu, não se sabe de onde, um homem.</p>	<p>Discretamente aparece uma família monoparental masculina – um pai e uma filha. Um exercício de escrita que solicita que os alunos continuem a história.</p>	<p>Texto, L4LP, 2011, p. 126.</p>
<p>TURMA DA MÔNICA</p>  <p>Maurício de Sousa</p> <p>“ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE VIVIAM”</p> <p>E CHAPÉUZINHO VERMELHO DISSE “PRA QUE ESSE NARRIZ TÃO?”</p> <p>E ENTÃO, ADICIONAM-SE DUAS COLHERES DE AÇÚCAR MASCAVO E MEXE-SE A CALDA POR DOIS MINUTOS.</p>	<p>É perceptível o papel da mãe cuidadora, pois no Livro Didático a mulher é responsável por cuidar dos filhos.</p>	<p>Tirinha, L4LP, 2011, p. 129.</p>
<p>e utiliza</p>  <p>ALEXANDRE VANTOS</p>	<p>Família nuclear pai, mãe e filho. Destaca-se que até as imagens ilustrativas sobre modelos familiares apresentam o modelo nuclear.</p>	<p>Gravura, L4LP, 2011, p. 135.</p>
<p>Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusóe, comprida história que não acaba mais.</p> <p>Carlos Drummond de Andrade. Infância. Em <i>Antologia de poesia brasileira para crianças</i>. São Paulo: Girassol, sem data.</p> 	<p>No poema de Carlos Drummond de Andrade é apresentado o modelo nuclear pai, mãe, dois filhos. O poema no livro é utilizado para trabalhar o assunto Dicionário- Pronúncia igual.</p>	<p>Poema, L4LP, 2011, p. 146.</p>

Fonte: Quadro referencial contendo imagem-texto sobre família(s), elaborado pela pesquisadora, 2015.

Apesar de a pesquisa apresentar um caráter qualitativo, será contabilizado o número de vezes que cada formato familiar surge nos Livros Didáticos por série³, observando a questão da faixa etária das crianças, para que tenhamos uma real noção dos fatos discutidos no texto, nos onze (11) livros estudados foram selecionados 66 imagens entre ilustrações (gravuras e pinturas) e textos (contos, exercícios, poemas, tirinhas, fotografias, etc).

A partir desta seleção, contemplando a coleção integrada e referencial básico como recurso didático de milhares de crianças, pode-se observar que existe um predomínio do modelo da família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, sinalizando para divisão sexual do trabalho e do cuidado diretivo ao papel-função feminina. Novos formatos de família começam a aparecer, mesmo que de forma incipiente, principalmente a família monoparental- formada por pai e filhos ou por mãe e filhos, sendo que este tipo de família torna-se cada vez mais presente na sociedade. Uma surpresa constatada a partir dos dados coletados foi notar uma maior presença do formato de família monoparental desde os livros do primeiro ano do Ensino Fundamental, acompanhando concomitantemente os dados estatísticos advindos do último quinquênio sobre famílias chefiadas por mulheres (IBGE, 2011). Fato muito importante para a mudança de visão na sociedade e formação de cidadãos mais críticos e uma sociedade menos estereotipada.

Quadro 4 – Modelos de famílias apresentados no LD por série

Formatos de Família	FAMÍLIA NUCLEAR-PATRIARCAL	FAMÍLIA MONOPARENTAL	FAMÍLIA EXTENSA	FAMÍLIA HOMOA FETIVA	CASAL SEM FILHOS
1 ANO	8	6	2	0	0
2 ANO	15	5	5	0	1
3 ANO	5	2	3	0	0
4 ANO	10	3	0	0	1
TOTAL	38	16	10	0	2

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2015.

³ Os dados não foram separados por disciplina, apenas por série.

4.3 DISCUTINDO CAPÍTULOS ESPECÍFICOS SOBRE FAMÍLIA

Na unidade 1, do Livro de História e Geografia para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a coleção Buriti propõe trabalhar com o título: *Eu e os outros*, discutindo temas como *meu jeito de ser, quem sou eu e minha família*. No tema 3, discutindo sobre a família, apresenta como definição: “A família é o primeiro grupo do qual fazemos parte. Mãe, pai, irmãos, avós, tios e primos formam a família. **Mas nem todas as famílias são formadas de todas essas pessoas**” (2013, p. 21, grifo nosso). E apresenta como texto não verbal novos formatos de família: família monoparental e família extensa.

É importante destacar que o LD começa a reconhecer as diferentes organizações familiares, no entanto restringe a família à relação de laços consanguíneos, não apresenta a possibilidade da formação desta por meio da relação de afetos. ROUDINESCO (2003, p. 106), citando estudo desenvolvido por Emile Durkheim, em 1898, mostra uma definição sociológica de parentesco desligada da consanguinidade. Nas comunidades primitivas, o nascimento não era o fato que fazia uma criança ser um membro da família; seria preciso o ritual religioso para demarcar a sua inserção no seio familiar. A principal família cristã serve como exemplo: José não era o pai biológico de Jesus, filho de sua noiva Maria, concebido antes do matrimônio. No entanto, por razões religiosas, assumiu a paternidade da criança até que, no seu batismo, fosse divulgada a sua verdadeira paternidade. Mesmo assim, não há dúvida sobre a natureza sócio-afetiva da relação desenvolvida entre José e Jesus. Disto, conclui-se que a família é muito mais explicável como organismo cultural, estabelece-se em face do afeto e da solidariedade dos membros que se veem ligados por laços de compromisso duradouro. Demonstra a necessidade de compreender e matizar a família em mudança.

Nas atividades propostas ao aluno, este tema apresenta o modelo de família nuclear tanto nos textos quanto nas imagens. Conclui-se que as imagens de novas organizações familiares foram apresentadas na superficialidade, apenas para dizer que estava se falando das diferenças, mas o LD não concebeu que a família

migrou de uma estrutura fechada para delinear-se como comunidade de afeto, evitando adjetivações e exclusões, de modo a comportar-se numa dimensão plural.

Vale ressaltar que na unidade 5, ao discutir sobre o lugar de morar, a coleção trouxe o tema *casa: lugar de convivência*; neste tema o modelo familiar apresentado foi uma família monoparental, uma mãe que vivia com dois filhos, um menino e uma menina. Apesar de ainda trabalhar com a relação de consanguinidade, surge a imagem de um novo formato que não o tradicional da família no LD, em um capítulo que não tem o propósito específico de refletir sobre o tema em questão.

No livro de História, para o segundo ano do Ensino Fundamental, a coleção Burity, nas páginas 46-47, apresenta um capítulo intitulado “A vida familiar” e apresenta como conceito de família: “Existem diferentes tipos de família. Família de mãe, pai e filhos. De mãe e filho. Família de filho e pai. De netos e avós. “Cada família tem seu jeito, mas em uma coisa todas se parecem: a família é composta por pessoas que se cuidam, se protegem e trocam afeto” (2013, L2, H). Percebe-se a concepção da família por meio das relações de afeto e não só por relações consanguíneas, ou seja, a família relacional (DONATI, 2008). Todavia, a primeira imagem que introduz o capítulo traz os índios em uma família heteronormativa (mãe, pai, filhos); no entanto, é preciso pensar em algumas questões: qual o critério de seleção para imagem? Por que uma família indígena? Eles apresentam o mesmo modelo de família? Esse aspecto será discutido?

O capitulado é recheado de ilustrações de família, no entanto vale destacar que a questão das ilustrações é algo muito sério e precisa ser repensado nos livros didáticos. Acredita-se que as ilustrações dos livros devam ser inseridas para instigar a curiosidade, convidar à leitura, ampliar as informações e possibilidades de leituras do texto verbal. De acordo com a definição da Associação de *Designers* gráficos: “Uma imagem é considerada ilustração quando seu objetivo é corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação”. Entretanto, os educadores enxergam que as imagens, além de exemplificar o conteúdo de um texto, podem ainda substituir, ampliar, adicionar informações ou até mesmo criar no leitor novas possibilidades de leitura do texto verbal. No entanto, destaco que os textos não verbais utilizados nos materiais

didáticos precisam estar inseridos dentro de um contexto e ter uma representação histórica e social para não apenas veicular valores e ideologias através de formas e concepções pedagógicas de aprendizagem.

Apesar de o capítulo apresentar o conceito de família como relação de afetos, nos textos não verbais limita-se a apresentar o modelo tradicional de família. Mostra como uma nova representação familiar apenas a família monoparental, ou seja, aquela formada por mãe e filhos ou pai e filhos, imagens de famílias formadas apenas por mãe, filhas e neta; pai, filhos e netos. Tenta-se veicular novos modelos de família, que não seja só a família nuclear formada por pai, mãe e filhos, como os livros sempre apresentavam.

Na página 51, Buriti, L2 H, é trabalhada com os alunos uma tela: *Retrato de Família*, Laura James, 1998, formada por pai, mãe e filhos, contudo a mulher tem um lugar de destaque na tela, ela está representada em tamanho maior, implícito que é quem cuida, que dá amor, carinho.



Fonte: Tela: *Retrato de Família*, Laura James, 1998, L2H, 2014, p. 51.

A questão do formato de famílias refere-se apenas à mulher, afrodescendentes etc. Por exemplo, no edital de 2010, PNLD, incorpora-se aos valores o que é ser cidadão brasileiro, pontuam-se novos valores que devem estar

no livro didático brasileiro, o qual deve ter como parte integrante a formulação da cidadania como um dever, são os pontos abaixo citados:

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, os livros deverão:

1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
3. Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade [...]. (EDITAL PNLD, 2010, p. 29)

A mulher no LD é sempre a mãe, a cuidadora, a responsável por cuidar da família, dos filhos e dos afazeres domésticos, isto é, os papéis atribuídos às mulheres estão, geralmente, ligados às atividades relacionadas aos afazeres da casa e/ou aos filhos. Juntas, essas atividades foram atribuídas às mulheres na maior parte dos textos. Como uma função tradicional, pode-se ainda agregar a de favorecer o bem-estar da família e proporcionar lazer. Isto demonstra que a visão que ainda predomina é a de que a mulher deve se restringir ao espaço privado do lar e ao cuidado com toda a família.

A representação da mulher restrita às atividades de afazeres domésticos e cuidado com os(as) filhos(as) reforça uma visão de gênero como destino e constrói identidades femininas despreparadas para uma vida em que terão que dar conta de múltiplas e variadas exigências, profissionais e afetivas, que incluem a construção de novas modalidades de ser sujeito. Mais uma vez, o LD não apresenta consonância com papéis e discussões desempenhadas na sociedade em que os alunos estão inseridos.

Para refletir: e aqueles alunos que não têm mãe? Ou que são criados somente pelo pai, ou por avôs, ou por tios? Estas questões precisam ser repensadas? Por isso, precisa-se compreender que o professor é peça fundamental no processo de produção, seleção e trabalho com o livro didático, destacando que a mediação deste profissional é que fará a diferença no trabalho de temas como este.

Dando continuidade ao modelo de família nuclear no LD em questão, contempla-se para as crianças uma árvore genealógica, questionando aos discentes sobre as relações de parentesco, isto é, trabalhando apenas com o modelo tradicional da família em que se relacionam apenas por consanguinidade.

No mesmo capítulo, no tema 3, *família de outros tempos*, apresentam-se famílias escravizadas e famílias numerosas. Destaca a questão da escravidão, bem como o fato de que antigamente os pais apresentavam muitos filhos. No entanto, não aproveita para destacar que atualmente as famílias têm reduzido bastante e que algumas famílias optam por não ter filhos. Segundo IBGE (2010), observa-se o crescimento dos casais sem filhos: de 14,9% para 20,2%. Mudanças na estrutura da família, maior participação da mulher no mercado de trabalho, baixas taxas de fecundidade e o envelhecimento da população influenciaram no aumento da proporção de casais sem filhos. Faz-se a ressalva sobre a questão de não se abordar as famílias extensas, ou famílias sem filhos, modelos tão frequentes, atualmente fazendo uma comparação com as famílias numerosas, ou falar da questão da adoção, uma vez que se apresentou como conceito de família a relação de afetos. É interessante notar que em todos os textos (verbais e não verbais), a família é constituída de poucos filhos, o que corresponde às imagens de família burguesa, reconstituindo a ideologia da classe dominante.

Na página 57, nas atividades, mostra-se a fotografia *álbum de família negra*, fotografia de 1920, apenas diz que é uma fotografia, mas a imagem é exibida como uma ilustração e não apresentada como uma obra de arte, nesta imagem evidencia-se mais uma vez a família nuclear.



Fonte: Fotografia, álbum de família negra, 1920. L2H, 2014, p.57.

A atividade seguinte solicita que as crianças, com ajuda de um familiar, montem sua árvore genealógica seguindo o modelo que foi apresentado no capítulo, ou seja, o modelo de família nuclear. Questiona-se: as famílias de novos formatos são de fato contempladas? O respeito à diversidade e aos Direitos Humanos estão sendo trabalhados na escola? Entre a teoria e as práticas sociais mais diversas, também as coleções integradas poderiam trabalhar com valores, conhecimentos, saberes e ética diferenciados e existentes nos cotidianos dos estudantes.

No capítulo intitulado *Nossa casa, nosso lar*, a casa é definida como lugar onde se convive com a família, e a imagem apresentada é da família patriarcal. Quanto à análise de território, é notório que a família aparece na maioria das vezes no território privado. No capítulo é colocado que “a casa protege as pessoas do frio, da chuva e do calor. É onde convivemos com a família, recebemos parentes, amigos e vizinhos”. A família, na maior parte das imagens, aparece dentro de casa, apresentando um núcleo familiar heteronormativo, com a mulher geralmente se dedicando aos afazeres da casa.

Neste capítulo, as imagens apresentadas são de famílias formadas por mãe, pai, filho; mãe, avó, neta; mãe, pai, filho e uma irmã que mora em outra cidade, fazendo menção à questão do território, pois a família não precisa morar na mesma

cidade. Neste capítulo, é possível notar uma contradição do visual com o verbal, fala-se da relação por afeto, mas as imagens são das relações consanguíneas.

Nas imagens e textos prevalece o modelo de família heteronormativa. Nosela (1979) afirma que, além de uma visão padronizada e estática da família, de seus membros e do relacionamento entre eles, em que não há nenhum realismo, a instituição família é representada pelos textos de leitura também como ilha do mundo. Não se percebe, pelas mensagens, a inserção da família dentro da sociedade. De forma alguma se poderia esperar que, nesses textos, a família fosse apresentada como uma célula viva, ativa, como instrumento de renovação da sociedade em geral. É preciso salientar a urgência de analisar e expressar as realidades sociais e as dinâmicas familiares existentes. É apresentada como lugar de paz, segurança e felicidade para os seus membros; não aparecem conflitos pessoais, nem reflexos dos conflitos socioeconômicos e políticos existentes na sociedade capitalista.

No livro de Geografia, 2º ano, Ensino Fundamental I, existe um capítulo denominado *Família* (2014, p. 12 -13). O tema foi tratado de forma explícita, em que a define da seguinte maneira: “A família é o primeiro grupo do qual as pessoas fazem parte. As pessoas de uma família têm relação de parentesco”. No final da página, apresenta uma nota de rodapé com o conceito de parentesco: relação entre pessoas por vínculo de sangue, adoção ou casamento. Não contempla a diversidade, a pluralidade e a autodeterminação no indivíduo.

É possível identificar que o LD traz a concepção de família ligada por laços consanguíneos, só na nota de rodapé que apresenta a questão da adoção e implicitamente as famílias recompostas. Discutimos anteriormente que a sociedade contemporânea enxerga a família de forma relacional (DONATI, 2008), e o LD trabalha com laços consanguíneos? Será que a nota de rodapé será lida e discutida em sala de aula?

Na página 13, L2G, na questão 2, volta-se muito ao modelo tradicional de família por meio do texto verbal, a saber, o que mais uma vez deixa claro que o LD não contempla a pluralidade cultural e não respeita a diversidade. Questiono se a maioria dos alunos não pertence ao modelo nuclear de família, o conteúdo do livro

didático será interessante? A escola será algo prazeroso, visto que não contempla a realidade em que o indivíduo está inserido?

Na página 14, para finalizar o capítulo intitulado *Família*, resume-se com a seguinte frase: “As famílias são **diferentes** umas das outras” (2014, L2G). Mais uma vez fica o convite à reflexão: qual o espaço das famílias diferentes no capítulo? De que forma elas foram apresentadas e discutidas?

É importante destacar que em nenhum momento tratou-se da questão da adoção ou de casal sem filhos, tendências bastante atuais na sociedade contemporânea.

Para aprovação, o LD deve contemplar o que solicitam os PCN; estes dizem que na abordagem de conteúdos é preciso compreensão da organização familiar como instituição em transformação no mundo atual. Os livros em análise apresentam de forma muito superficial as mudanças que as famílias têm sofrido, tendo em vista que o LD tem como objetivo catalogar conhecimento científico para fins pedagógicos.

O capítulo *De casa até a escola* apresenta o conceito de casa como local de convivência com a família, contemplados pelo texto não verbal do modelo familiar patriarcal. A casa e a família no LD, implicitamente, são representadas para os alunos como reduto de proteção e cuidado, a segurança em oposição aos lugares inóspitos do mundo onde reina a insegurança e o sofrimento (AZEVEDO, 2015).

Na página 98, no capítulo *Vamos à praia*, e na página 115, *Reciclando o lixo*, para discussão de outros assuntos, utiliza-se o núcleo familiar como pano de fundo, e a imagem de família mais uma vez apresentada é o modelo nuclear.

É impossível não questionar como a mesma coleção, para os mesmos discentes, traz concepções de modelo parental diferentes? No livro de Geografia o conceito de família é direcionado para família por parentesco e laços consanguíneos; no livro de História apresenta-se família como afeto e relação de proteção, apesar dos dois capítulos, na coleção, terem como objetivo apresentar para as crianças que as famílias são diferentes, no entanto essa diferença é trabalhada na superficialidade.

Vale ressaltar que em todos os dois capítulos a árvore genealógica foi trabalhada sempre explorando o modelo nuclear da família, um casal com dois filhos e que cada filho tem um ou dois filhos, como a maioria das imagens difundidas nos livros didáticos. A árvore genealógica é um diagrama usado nos livros didáticos que tem por finalidade auxiliar o estudo sobre a origem de um indivíduo, de um grupo ou de uma família. No LD, a árvore genealógica é utilizada para representar as relações entre as pessoas de uma família. Logo, percebe-se o quanto esta ferramenta valoriza o trabalho com a família nuclear.

A árvore genealógica é um elemento tão forte no livro didático que no livro de Língua Portuguesa, 2014, 3º ano, para trabalhar o assunto adjetivo pátrio da gramática normativa, utilizou-se a árvore para trabalhar o tema com as crianças, mostrando que no LD prevalece o modelo de família nuclear, seja para tratar do assunto família de forma direta, ou de forma indireta. Ressalta-se que outro dado importante é que, ao utilizar este modelo, o material didático coloca os avós, tios, primos na situação apenas de parentesco, não sendo considerados como propriamente “família”, e claramente especifica como núcleo familiar o tripé pai-mãe-filho (família nuclear).

Na pesquisa promovida pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2010, os resultados comprovam que o preconceito, a distância social e práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar em todos os atores, especialmente nos alunos, existe uma dicotomia, pois as pessoas não assumem que são preconceituosas. Desta forma, o relatório afirma que seria oportuno iniciar e potencializar um processo de mudança no ambiente escolar para promover a diversidade por meio de um plano, envolvendo: ações para disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças); ações específicas e pontuais que visem à mudança de comportamento; principalmente, no longo prazo, ações para a mudança de valores dos agentes escolares em relação ao preconceito e à discriminação.

O livro de Língua Portuguesa, do 2º ano, da coleção Buriti, traz muitos textos de leitura revisitando os contos clássicos (Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho,

as fadas, Bela Adormecida, Soldadinho de Chumbo). Consoante Azevedo (2015), associando uma retórica de que a felicidade parece ser impossível de alcançar sem o amor e o apoio de um grupo familiar dedicado.

Nos contos clássicos geralmente a princesa casa-se com o príncipe, tem filhos, e constroem uma família no modelo patriarcal, feliz e sem conflitos. Em contos mais modernos, em número bastante reduzido, apresenta-se o modelo de família monoparental predominantemente feminina; em alguns o motivo é a morte do pai, o e no conto de Chapeuzinho Vermelho temos a família extensa devido à presença da avó. Entretanto, a maior parte do texto apresenta uma família de modelo patriarcal com características do mundo do encantamento. Não se pode deixar de refletir que a família reconstruída nos contos clássicos na maioria das vezes foi tratada de modo pejorativo, a madrasta sempre malvada, ou seja, não se considera a família através das relações de afeto nesta literatura ressaltando que esta literatura ainda é muito utilizada no ambiente escolar, reproduzindo mais uma vez o modelo nuclear da família.

Segundo Rojo e Batista (2003), o perfil de LDP (Livro Didático de Língua Portuguesa) de Ensino Fundamental que se consolida nos últimos tempos, inclusive com a própria contribuição do PNLD e de sua avaliação pedagógica, não parece adequar-se às necessidades contemporâneas:

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 49)

Por outro lado, percebe-se um avanço, mesmo que incipiente, na literatura com os paradidáticos; a literatura infantil, que sempre esteve ligada aos objetivos pedagógicos e formativos, tem-se permitido nos últimos anos a temáticas anteriormente a ela vedadas, o que se alia às mudanças sociais mais amplas.

Dessa forma, no século XXI, temas como desigualdade social, preconceitos em relação aos diferentes, novos formatos familiares, separação de pais, alcoolismo, começam a surgir nos paradidáticos, pois no LD eles são praticamente ignorados, ou são apresentados apenas quando é para se tratar do diferente.

Muitos preconceitos e discriminações são gerados também pela forma como as tendências são encaradas e trabalhadas pela escola, por exemplo, o envelhecimento da população brasileira acompanha uma tendência internacional impulsionada pela queda da taxa de natalidade e pelos avanços da biotecnologia, é notório hoje idosos com uma renda maior e em melhores situações educacionais. A imagem da avó ou avô nos livros didáticos analisados, na maioria das vezes, é trazida como lembrança ou para recordar algum momento ou brinquedo da infância, avó que conta histórias da infância ou a quem a criança deve se remeter para perguntar sobre brinquedos ou brincadeiras de infância.

Observa-se esta imagem dos avós tanto nos textos verbais quanto nos textos não verbais. No entanto, os avós modernos pertencem a uma geração que encabeçou mudanças importantes na estrutura familiar. Eles são mais liberais, mais ativos, economicamente mais estáveis e participam da vida escolar dos netos de forma intelectual e financeira; entretanto, estes papéis dos avós não são discutidos na escola.

Já a figura do pai nos livros didáticos é na maioria das vezes definida como a sociedade capitalista patriarcal, na qual o pai é o provedor, responsável pelo sustento da família, e a mãe, a cuidadora, aquela que deve se dedicar aos afazeres domésticos e aos cuidados com as crianças. Na família contemporânea, o pai que só era visto como figura de autoridade deixa de existir enquanto um valor e dá lugar a um pai preocupado com a criação de seu filho e que já divide alguns papéis com a mulher, embora não todos. Todavia, percebe-se ainda um lugar de autoridade principal em casa, e é a ele que compete prover e sustentá-la, excluindo, desse modo, as famílias chefiadas por mulheres. Mais uma vez, a família segue o modelo da nuclear, formada por pai, mãe e filhos.

No capítulo intitulado *O início da colonização portuguesa na América*, no componente curricular História, a editora apresenta uma etapa chamada de ampliação, que explora com os leitores a vida das mulheres na Colônia, nas

páginas 60 e 61. Comenta sobre o casamento das meninas brancas jovens, escolhido pelos pais, e da obediência das mulheres ao pai e depois ao marido; apresenta a ressalva de que algumas mulheres se apresentavam à frente do seu tempo, pois algumas delas, quando viúvas, tornaram-se chefes de família, assumindo os negócios herdados, bem como faz referência também às mulheres negras que trabalhavam como costureiras, lavadeiras, cozinheiras, para sustentar a própria família, ou seja, desde essa época já existiam as mulheres chefes de família, isto é, família monoparental, só que naquela época talvez não fosse identificada com esse nome.

Apresenta as mulheres mestiças como independentes e chefes de família, pois trabalhavam em profissões como vendedoras ambulantes, costureiras, lavadeiras etc. e sustentavam a sua família. Também afirma que os filhos dos senhores de escravos costumavam ser cuidados e criados por uma escrava.

O livro da disciplina Geografia do 4º ano, da Coleção Buriti, Editora Moderna, expõe assuntos de geografia física como relevo, hidrografia, vegetação, clima, logo percebe-se que para discutir estes assuntos a família torna-se assunto implícito, ou seja, aparece nas atividades ou para exemplificar o conteúdo.

No capítulo 2, *Terra: representações, localização e movimentos*, na parte do livro didático destinado às atividades de compreensão, o texto verbal faz menção à família tradicional.

No capítulo 3, destinado a falar sobre *O Brasil: localização e organização política*, páginas 44 e 45, ao discutir sobre as crianças da América do Sul e seus modos de vida, apresentam-se histórias de vida de três crianças de localidades diferentes, a saber: da Bolívia, da Argentina e uma criança indígena do Pará; seus costumes e sonhos são diferentes, mas todas apresentam a mesma estrutura de família nuclear composta por mãe, pai e irmãos.

No capítulo 9, que recebe o título de *Gente do Brasil*, ao trabalhar o tema emigração e imigração, apresenta duas imagens: uma família formada por um homem e uma mulher, e uma família formada por um pai e dois filhos. Um casal sem filhos, tipos de famílias que têm se tornado muito comuns na sociedade contemporânea. As mudanças ocorridas na sociedade, principalmente nas últimas décadas, passam por alterações de valores, crenças, sentimentos, atingindo todos

os segmentos sociais. Os valores tradicionalmente associados à família apoiados no princípio que atrelava sexualidade, reprodução e casamento passam a gradativamente serem transformados. Devido a estas questões, predominante no Brasil, o arranjo familiar “casal com filhos” vem decrescendo ao longo do tempo. De 1992 para 2009, houve uma redução de 12,9% destas famílias no Brasil segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010) e aumento dos novos formatos de família como: monoparental, extensa, homoafetivas etc.

No livro de Língua Portuguesa, a família surge de forma implícita, ou seja, os textos são para abordar a competência leitora ou algum assunto gramatical, e utiliza-se a família como pano de fundo. O que merece atenção neste assunto é que o agrupamento familiar que surge desta forma geralmente é o modelo nuclear composto por mãe, pai e filhos.

Nos livros analisados, mesmo utilizando o tema família para explorar outras habilidades e competências, um novo formato familiar diferente do modelo tradicional é praticamente ignorado por este componente curricular, surge um ou outro texto que remete de forma implícita à família monoparental, em que só a mãe ou só o pai cuida das crianças.

ROUDINESCO (2003, p. 21) assinala que “À família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas”. Acrescenta-se que a família moderna é transbordante de afeto, acredita-se livre e nutre muitas esperanças quanto ao futuro. Esse novo sentimento de família que floresce, valoriza o afeto como qualidade relacional.

Os paradidáticos oferecem uma visão mais crítica sobre o assunto do que os LD, permitindo ao professor explorar os assuntos atuais, discutirem os modelos familiares que hoje constituem maioria no contexto social, bem como formar cidadãos mais críticos. Nas obras paradidáticas é possível encontrar em maior número os novos formatos de família, bem como obras que se propõe a discutir a problemática com as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens divulgadas pelo livro didático, alinhadas às relações de conhecimento e poder, podem construir identidades, reforçar mitos e estereótipos presentes no inconsciente da sociedade. Além disso, é importante destacar que a representação de família, tanto a trazida pelos docentes quanto a transmitida pelos materiais didáticos que eles utilizam, ocupa um lugar fundamental no processo de constituição das crianças como sujeito e cidadãos. O que lhes é endereçado, através desses materiais e discursos, é, em parte, constituinte dos cidadãos que eles vão ser, quando crescerem, e das posições que assumirão em relação à diversidade.

Quanto aos textos e às imagens analisadas, fica claro que os modelos tradicionais se mantêm, apesar de conclamarmos uma sociedade moderna e avançada. O formato familiar predominante nos livros didáticos é o da família nuclear; o pai é o provedor da casa, a mãe é a responsável pelo cuidar da casa e das crianças, a avó está sempre ligada às lembranças, recordações. Os aspectos de diversidade cultural, respeito às diferenças e diversidade são tratados com muita superficialidade e com pouco tratamento científico.

Apesar da literatura especializada (SEGALEN, 1996; ROUDINESCO, 2003; SARTI, 2004; PETRINI, 2008) e a realidade da vida simularem a existência de uma grande diversidade de famílias (extensa, abrangente, monoparental, famílias advindas de uniões homossexuais e outras), o modelo nuclear-patriarcal predomina nos LD.

É preciso destacar que os demais formatos de família representados, além de serem com uma frequência bem menor do que os de família nuclear, foram encontrados, em geral, nos textos que se propunham a abordar diretamente o tema “família”, a saber, capítulos família e a vida familiar, por exemplo, no livro de História e Geografia, 1º ano, no capítulo *Minha família*, e nos Livros de História e Geografia da Coleção Buriti, 2º ano, 2014. Quando o assunto tratado no texto não dizia respeito à família, por exemplo, no livro de Língua Portuguesa ou no livro de História e Geografia, abordando outros assuntos, quanto à família que aparecia no

texto, o modelo era quase sempre o de família nuclear. O problema de valorizarmos a diferença apenas quando nos detemos para falar especificamente sobre ela, evidencia que os textos estão impregnados pelos modelos dominantes, o que acaba privilegiando o discurso de uma minoria.

O que interessa à escola é manter a estabilidade dos sentidos, sufocando as diversas possibilidades de leituras que são inerentes à linguagem, bem como as múltiplas análises do texto, seja ele verbal ou não verbal. Este fato nega ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura, deixando implícito que a escola não cumpre seu objetivo maior, que é formar cidadãos críticos e reflexivos. Nesse sentido, o(a) discente leitor(a) termina reproduzindo o sentido determinado pela escola, valorizado pelo professor, possibilitado pela semântica interna do texto. Desta forma, observa-se nas escolas e nos livros didáticos que o processo de leitura termina gerando um sujeito passivo, que apenas extrai informações prontas dos textos.

Conforme explicitado anteriormente, este trabalho é guiado pela Teoria Bakhtiniana de enunciação, elaborada por Bakhtin e seu Círculo, entendendo que a linguagem nos permite uma abordagem da realidade plena do discurso em toda sua complexidade. Isto é, os textos e imagens analisados estarão sempre inseridos dentro de um contexto. Coerente a essa teoria, compreende-se o livro didático como gênero secundário do discurso, isto é, diferentemente de outras correntes da Linguística, que tem como unidade básica da língua o signo ou a frase, a Teoria Bakhtiniana afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 280).

Destaca-se que os textos imagéticos e verbais analisados nos livros da Coleção Buriti refletem também a variedade das atividades das pessoas nas diversas esferas pelas quais elas circulam – como, por exemplo, a jurídica, a cotidiana e a escolar, com suas especificidades e finalidades próprias – marcando-as. Nessa perspectiva, o autor de cada manual didático assume uma postura ideológica que acaba por definir também a proposta pedagógica inserida na obra. Levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros referenciais, este autor selecionará objetos de ensino e definirá a maneira como vai

ensiná-los, lidando com diversas vozes, que, entendidas conforme o conceito de Bakhtin, são “[...] pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas, axiológicas” (1988 [1934-35/1975], p. 98), isto é, diversas ideologias analisadas verbalmente, seja na linha teórica adotada, nas imagens selecionadas, nos textos da coletânea e até nos tipos de exercícios propostos.

Essa questão da ideologia está ligada também à relação que tem se estabelecido entre autor e editoras, ainda que numa primeira análise possamos pensar estar diante de uma “coautoria” entre autor e editor, logo notamos que o prefixo de origem grega que nos dá uma ideia de trabalho colaborativo não se aplica ao que realmente acontece no processo de produção dos materiais didáticos. Diante do contexto, infere-se que ocorre uma plúriautoria ou uma autoria múltipla, ressaltando-se que temas, estilo e linguagem são mais ou menos determinados e influenciados pelas ações desses agentes ao longo da cadeia produtiva dos livros didáticos.

Inseridos no mercado capitalista, é perceptível o caráter mercadológico que os livros didáticos assumem diante desta situação, uma vez que seu consumo envolve tramas imbricadas entre mercado, projetos escolares, seleção por docentes, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARRIAGADA, Irma. Cambios y desigualdad em las familias latinoamericanas. **Revista de La Cepal**, 77, agosto, 2002.

AZEVEDO, Fernando. Apontamentos sobre a construção cultural das representações da família na literatura infantil portuguesa contemporânea. **Tropéia. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada**, v. 23, p.14-21, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

_____. **Questões de Literatura e de Estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

BATISTA, A. A. G. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático(PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. **A aula universitária: figurações das coreografias de ensino**. 2012. Tese. Doutorado em Educação – Universidade de Lisboa, 2012.

BELTRÃO, P.C. **Sociologia da família contemporânea**. 2. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. Tradução de Ernesto Buzzi.

BITENCOURTT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. São Paulo: Editora Contexto. 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 369 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03-coconstituicao-constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. de 2015.

_____. Lei 9.394-96, 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BRYM, Robert. Famílias. In: **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CASSIANO, Célia C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v.11, p. 281-312, jul/dez, 2005.

_____. **Circulação do livro didático**: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Mary Garcia. **Entre a intenção e o gesto ou quão interdisciplinar somos?** Ensaio sobre a perspectiva interdisciplinar e estudo de caso sobre uma produção de estudos no campo de família. Disponível em: www.aninter.com.br/.../ENTRE%20A%20INTENÇÃO%20E%20O%20G. Acesso em: 02 fev. 2015.

CAVALCANTI; Vanessa; BARBOSA, Claudia; CALDEIRA, Bárbara. **Ética do cuidar e relações de gênero? Práticas familiares e representações da divisão do tempo.** Disponível em: <file:///C:/Users/Luana/Downloads/4934-11994-1-SM.pdf>. Acesso em: 15. mar.2015.

CIAMPI, Helenice. **O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12079/10616>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Indústria cultural e cultura de massa. In: **Convite à filosofia.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.329-30.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. **La cultura escolar de Europa:** tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Ática, 1986.

CONSOLO, D. A. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública.** Dissertação de Mestrado – Departamento de

Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Cortella**: a escola passou a ser vista como um espaço de salvação. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortella-a-escola-passou-a-ser-vista-como-um-espaco-de-salvacao,1168058>. Acesso em: 02 fev. 2015.

COSTA VAL, M. da G; MARCUSCHI, B(Orgs). 1 ed. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008.

COZZA, M. M. R.; SANTOS, O. R. de A. **Geografia**: Estudo do Meio. Projeto Araribá. São Paulo: Moderna, 2004.

CUNHA, José Onofre Gurjãoda. **Capital social, família e redução da pobreza**: um percurso na literatura. 2013. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 4. ed. São Paulo: RT, 2007. p. 52-53.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

ESTEVÃO, Carlos V. **Políticas e valores em educação**. Húmus: Portugal, 2012. _____ **Educação, Justiça e Democracia**: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIA, ANA Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez editora, 1984.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FILGUEIRAS, Marcos Ribeiro; PETRINI, Giancarlo. O pai patriarcal segundo Gilberto Freire. In: FILGUEIRAS, M. R.; MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; BARBOSA, F. B. (Orgs). **O pai na sociedade contemporânea**. Bauru: EDUSC, 2010. p. 23-39.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 20 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, Brasília: INL-MEC, 1980.

FURSMAN, L. E; CALLISTER, P. **Men`s participation in unpaid care**: a review of literature. New Zeland, Ministry of women`s Affairs, Department of Labor, 2009. Disponível em: www.dol.govt.nz. Acesso em: 15 nov. 2014.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

GOMES, Celma Borges (coord.). **Violência nas escolas**: Uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A importância de se estudar família**. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/.../00000010435610212012563616217748.pdf. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. **Mudanças na família brasileira**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/pt/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=774&busca=1&t=ibge-detecta-mudancas-familia-brasileira>. Acesso em: 06 jul. 2015.

_____. Censo 2010: uniões consensuais já representam mais de 1/3 dos casamentos e são mais frequentes nas classes de menor rendimento. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2240&busca=1&t=censo-2010-unioes-consensuais-ja-representam-mais-13-casamentos-sao-frequentes-classes>. Acesso em: 15 mar. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado da Presidência, nº 64, PNAD 2009: Primeiras Análises. Tendências Demográficas. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101013_comunicadoipea64.pdf. Acesso em: 17 set. 2015.

JABLONSKI, B. Identidade masculina e o exercício da paternidade: de onde viemos e para onde vamos. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e família: entre a tradição e transformação**. Rio de Janeiro: NAU, 1999, p. 55-69.

LAJOLO, M. P. **Livro didático: um (quase) manual didático**. *Em aberto*. Brasília, p. 3-7. 1996. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf. Acesso em: 01 jun. 2015.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; ROCHA, Sheila Marta Carregosa. **A pessoa idosa e o contexto familiar: uma abordagem sociojurídica**. Niterói, RJ: aninter-sh/ppgsd-uff, 03 a 06 de setembro de 2012, ISSN 2316-266X.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), mai./ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf . Acesso em: 07 mar. 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. **O livro Didático**: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 07 mar. 2015.

NOSELA, M. L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLABUÉNAGA, J. I. R. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao, España: Universidad de Deusto, 1996.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes Editores, 1996.

MACHADO, Nilson José. **Sobre livros didáticos**: quatro pontos. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>. Acesso em: 22 set. 2015.

MAGALHAES, Selma Reis. **Família e escola no processo educacional de filhos e filhas de pais homossexuais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009.

MEDEIROS, Marcelo. A importância de se conhecer melhor as famílias para elaboração de políticas sociais na América Latina. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 22, dez. 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script. Acesso em: 08 mar. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria F. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.

NOVAES, Maria Helena. A Convivência entre as gerações e o contexto sociocultural. In: PEREIRA, Tânia da Silva; PEREIRA, Rodrigo da Cunha (orgs.). **A Ética da convivência familiar e sua efetividade no cotidiano dos tribunais**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

OLABUÉNAGA, J. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S0103-5665200700010000600030&lng=en. Acesso em: 01 mar. 2015.

OLIVEIRA, M. L. S.; BASTOS, A. C. S. (2000). Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(1), 97-107.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família - escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.1, p. 99-108, jan-mar. 2010.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores**: a relação entre a família, a escola e aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993 [1946].

PETRINI, João Carlos. **Notas para uma antropologia da família**. Disponível em: <http://humanaaventura.com.br/arquivos/file/Petrini%203000.PDF>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (orgs.). **Família, Sociedade e Subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

REIS, Janete dos Santos. **Relação família-escola**: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador. 2013. Dissertação. (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2013.

ROSSI, V. S. Desafio da Escola Pública: Tomar em suas mãos seu próprio destino. **Caderno CEDES**, 21 (55), 92-107, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em Desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SÁ-SILVA JR. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista **Brasileira de História & Ciências Sociais**. Disponível em: http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**. Lisboa: Terramar, 1996.

SILVA, J. M. **O lugar do Pai**: uma construção imaginária. São Paulo: Annablume, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução: José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução: Cláudia Berlemer.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor e o livro didático: Que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, 2006, p. 29-54.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

WALTER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelos: Octaedro, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CRÉDITO DA AUTORA:

Lorena Maia Ribeiro Cerqueira, licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Especialista em Língua Portuguesa pela Universo, mestranda no Programa Família na Sociedade Contemporânea, pela Universidade Católica do Salvador - Ucsal.

Atualmente, leciona no curso de Letras da Faculdade FTC EAD, sendo responsável pelas disciplinas Linguística Aplicada e Linguística Textual, além disso, participa do programa UNEAD (UNEB –EAD) como professora formadora na UAB (Universidade Aberta do Brasil) e é professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual da Bahia- SEC, atuando na Educação básica.

Nos últimos anos, participa de Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER), das Semanas de Mobilização Científica – SEMOC, bem como eventos ligados à área de Educação.