



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

NAIARA SILVA DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS
ANOS INICIAIS (PNLD 2010-2022)**

**TRÊS LAGOAS/MS
2022**

NAIARA SILVA DOS SANTOS

**AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS
ANOS INICIAIS (PNLD 2010-2022)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: Infâncias e diversidades

Orientação: Prof. Dr. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato.

TRÊS LAGOAS/MS

2022

NAIARA SILVA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Data da defesa: 19 de abril de 2022

Prof. Dr^a. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Prof. Dr^a. Silvia Maria Fávero Arendt
Universidade do Estado de Santa Catarina
Membro externo da Banca

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Membro interno da Banca
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Este trabalho é todo dedicado
aos meus pais Rosenildo e
Rosicleide, pois é graças aos seus
esforços que hoje posso concluir
mais esta etapa.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A minha mãe Rosicleide Augusta Botelho da Silva e ao meu pai Rosenildo Rosalvo dos Santos pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presente.

A minha orientadora Jaqueline Aparecida Martins Zarbato pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Aos meus colegas de sala que colaboram com este estudo.

Aos professores que ministraram disciplinas que orientaram na elaboração deste trabalho.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

“Chegou o dia em que a verdade deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio anunciado: para o seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e a sua referência”.

Michel Foucault (1996, p. 15)

RESUMO

A pesquisa dessa dissertação tem como foco investigar a inclusão e descrição das configurações familiares enunciadas em duas coleções didáticas, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD nas escolas Estaduais de Naviraí/MS. O objetivo é analisar de que maneira estes materiais didáticos expõem as configurações familiares e, até que ponto estes materiais são importantes na perspectiva da inclusão dos diferentes tipos de famílias. Utilizou-se como referencial teórico autores como Foucault (1999), que aborda o método do discurso e seus significados; Oliveira Júnior, Ferreira e Coimbra (2016), Vilhena *et.al* (2011), Viana (1996), Wagner e Tronco (2013) que contemplam discussões sobre o conceito de família e as novas configurações familiares, bem como a visão da escola a respeito dessas novas configurações. Donzelot (1980) que aborda a história da família e Choppin (2004), Rathlef (1989), Sacristán e Gomez (1998) que dialogam sobre a produção de conhecimento a partir dos usos dos livros didáticos, além de apresentar conceitos e diretrizes sobre eles. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e analítica, pois os foram analisados os conteúdos dos livros didáticos, estabelecendo a análise sobre como constroem as narrativas. Foram selecionados três livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental I: um de Ciências e um de História (PNLD 2019-2022) da coleção “Aprender Juntos”, e um de Letramento e Alfabetização Linguística (PNLD 2010-2012) da coleção “Pensar e Viver”. Concluiu-se que os discursos e as imagens utilizadas nos livros didáticos apresentam algumas mudanças, incluindo configurações familiares e justificando que o afeto pode representar a configuração familiar. Entretanto, muitas vezes ainda estão repletos de significados pautados por um ‘modelo’ de família nuclear, branca, nos padrões eurocêntricos.

Palavras-chave: Educação. Configurações Familiares. Livro Didático. Inclusão social.

RESUMEN

La investigación de esta disertación tiene como foco investigar la inclusión y descripción de las configuraciones familiares enunciadas en dos colecciones didácticas, distribuidas por el Programa Nacional de Libros de Texto/PNLD en las escuelas del Estado de Naviraí/MS. El objetivo es analizar cómo estos materiales didácticos exponen configuraciones familiares y en qué medida estos materiales son importantes desde la perspectiva de la inclusión de diferentes tipos de familias. Se utilizaron como referentes teóricos autores como Foucault (1999), quienes abordarán el método del discurso y sus significados; Oliveira Júnior, Ferreira y Coimbra (2016), Vilhena et.al (2011), Viana (1996), Wagner y Tronco (2013), que incluyen discusiones sobre el concepto de familia y las nuevas configuraciones familiares, así como la visión de la escuela acerca de estos nuevos escenarios. Donzelot (1980) que trata de la historia familiar y; Choppin (2004), Rathlef (1989), Sacristán y Gómez (1998) quienes discuten la producción de conocimiento a partir de los usos de los libros de texto, además de presentar conceptos y lineamientos sobre los mismos; entre otros. Metodológicamente, la investigación es cualitativa y analítica, ya que los datos serán analizados a partir de los contenidos de los libros de texto, estableciendo el análisis de cómo se construyen las narrativas. Se seleccionaron tres libros de texto de 1º año de EF I: uno de Ciencias y otro de Historia (PNLD 2019-2022) de la colección “Aprender Juntos”, y un LD de Alfabetización y Alfabetización Lingüística (PNLD 2010-2012) de la “Pensar Juntos” colección. y en vivo”. Se concluyó que los discursos e imágenes utilizados en los libros de texto presentan algunos cambios, incluyendo configuraciones familiares y justificando que el afecto puede representar la configuración familiar. Sin embargo, a menudo todavía están llenos de significados guiados por un 'modelo' de una familia nuclear blanca, en estándares eurocéntricos.

Palabras clave: Educación. Configuraciones familiares. Libro de Texto. Inclusión social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - LD de Ciências.	53
Figura 2 - LD de Ciências.	54
Figura 3 - LD de Ciências.	56
Figura 4 - LD de Ciências.	60
Figura 5 - LD de Ciências.	61
Figura 6 - LD de História.	62
Figura 7 - LD de História.	63
Figura 8 - LD de História.	65
Figura 9 - LD de História.	66
Figura 10 - LD de História.	66
Figura 11 - LD de História.	67
Figura 12 - LD de História.	69
Figura 13 - LD de Letramento e alfabetização linguística.	70
Figura 14 - LD de Letramento e alfabetização linguística.	71
Figura 15 - LD de Letramento e alfabetização linguística.	72
Figura 16 - LD de Letramento e alfabetização linguística.	73
Figura 17 - LD de Letramento e alfabetização linguística.	73

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF I – Ensino Fundamental I

EI – Educação Infantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDs – Livros Didáticos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEB – Secretária de Educação Básica

TCTs – Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E DISCURSO: ANÁLISES SOBRE FAMÍLIA(S) E INFÂNCIA(S)	16
1.2 Conceitos e a história da família	16
1.1.1 História da Família no Brasil	21
1.1.2 Família e Afetividade	23
1.2 Infância(s)	25
1.2.1 Infância(s) e a escola	28
CAPÍTULO II - DEFINIÇÕES E DESAFIOS NA RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA E O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS	33
2.1 Infância e o uso do livro	33
2.2 Livros didáticos anos iniciais	36
2.2.1 Levantamento de pesquisas sobre família	38
2.2.2 Levantamento de pesquisas sobre representação de família nos Livros Didáticos	39
2.3 Inserção do tema família nos livros didáticos	40
2.4 Temas possíveis de serem trabalhados nos anos iniciais	43
2.4.1 Função do Livro Didático no currículo dos anos iniciais	47
CAPÍTULO III - LIVROS DIDÁTICOS E O DISCURSO DE FAMÍLIAS	50
3.1 O tema configurações familiares/ família no livro didático	51
3.1.1 As imagens e seus Discursos.....	51
3.2 Análise dos livros: mudanças e continuidades	74
3.2.1 O não-dito.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Com a expansão da sociedade houve inúmeros processos culturais ao longo do tempo e, conseqüentemente, as famílias também foram se organizando de maneiras diversificadas, resultando em variados tipos de configurações familiares. Essas configurações têm despertado interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, por estar relacionado com a vida de todas as pessoas. Ou seja, independentemente da configuração familiar, as pessoas possuem algum tipo de família, embora nem sempre sejam os aspectos consanguíneos que predominam, visto que em muitas situações os aspectos afetivos ou sociais também podem caracterizar grupos familiares.

Ao tratar sobre as novas configurações familiares, é necessário considerar que não são somente os aspectos sociais que estão relacionados com essa temática, mas, também, os históricos culturais, educacionais e entre outros.

Por entender que as configurações familiares são expostas às crianças no processo educativo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como é apresentado o tema “família” nos livros didáticos (LDs) do 1º ano do ensino fundamental de uma escola Estadual do Município de Naviraí/MS e, também investigar quais são os discursos proferidos por estes materiais, com a finalidade de refletir se existe igualdade das novas configurações de família no âmbito escolar.

Para a elaboração da pesquisa realizou-se a opção pela investigação de natureza qualitativa, pois se trata de investigar as abordagens de educação, família e infância, analisando as concepções educativas sobre como é apresentado o tema família nos LDs dos anos iniciais, portanto, conforme Dalfovol, Lana e Silveira (2008, p. 11), esse tipo de pesquisa “[...] descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuindo no processo de mudança e possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos”.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, Deveschi e Trevisan (2010) alertam que este tipo de investigação possui alguns riscos, por possuir um leque de possibilidades de instrumentalização e por abranger os princípios da subjetividade, dentre eles os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais. Assim, para os referidos autores, uma pesquisa qualitativa exige aprofundamento teórico e rigorosidade nas metodologias dos trabalhos científicos, sem perder de vista o objeto de sua investigação.

Além disso, a pesquisa se desenvolveu pelo olhar do discurso, ou seja, os enunciados e a relação social caminham juntos, portanto, os mesmos não são representados apenas pelo seu uso, mas também pelos seus efeitos nas relações e nos processos sociais. O discurso tem força criadora e produtiva, além de possibilitar que concepções se materializem.

As imagens são postas como análise, devido ao encontro da ordem simbólica com o mundo (ORLANDI, 2022). É preciso admitir, que há entre a figura e o texto toda uma série de cruzamentos, pois a memória pode ser atualizada justamente pelas discursividades da imagem, ou seja, cada criança interpreta a imagem apresentada, uma a uma por meio de comentários sobre a mesma. O que observamos então é um processo discursivo desencadeado pelo gesto de interpretação desses sujeitos face às imagens, marcado pela deriva de um dizer para outro, de um sujeito para outro, de uma formação discursiva para outra. A “[...] imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva. Expansiva” (RAMOS, 2014, p. 443). Desse modo compreendemos que a imagem não é algo passivo, pois o leitor confere uma resposta a ela.

Conseqüentemente, por se tratar de avaliar os conteúdos e discursos dos LDs, esta pesquisa é de natureza analítica, pois “envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em um determinado estudo, observacional experimental, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população” (FONTELLES; *et. al.*, 2009, p. 8) com o objetivo de compreender se o tema família está sendo bem apresentado nos LDs.

Importante destacar que esta pesquisa está sendo desenvolvida num contexto social no qual o mundo está sendo afetado por uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, que vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. Além disso, por causa deste vírus houve a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, além da velocidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas. Portanto, a educação no contexto atual tem passado por um momento de adaptação em busca de ofertar o ensino aos discentes e diminuir as distâncias causadas pelo isolamento social. Nesse momento a tecnologia, por meio do ensino remoto, vem favorecendo e possibilitando que as instituições de ensino possam vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que esse período seja bastante desafiador para todos os envolvidos.

Visto isso, entende-se a necessidade de elaborar uma pesquisa que não ultrapasse as medidas tomadas pela saúde pública, principalmente o isolamento social. Por esse motivo, a pesquisa proposta anteriormente era intitulada *Gênero, Educação e Família: análise sobre o processo de acolhimento de família monoparental feminina na escola* e, devido a este novo cenário ela teve que ser reelaborada, pois seria necessário coletar entrevistas e realizar pesquisas de campo, que foram impossibilitadas em decorrência do afastamento social.

Pelos motivos supracitados, as fontes de informações utilizadas foram documentais e referenciais, sendo que mesmo analisadas neste estudo, há a possibilidade “ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45) e, a segunda embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados. Realizamos a pesquisa em 03 livros didáticos utilizados para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo eles: um de Ciências e um de História (PNLD¹ 2019-2022) da coleção “Aprender Juntos” e um livro de didático de Letramento e Alfabetização Linguística (FNLD² 2010-2012) da coleção “Pensar e Viver”. A escolha se deu, porque na escola Estadual escolhida havia fechado as salas de 1ª a 3º ano EF I e, portanto, na biblioteca desta escola foram encontradas poucas coleções didáticas.

Portanto, a presente pesquisa propôs analisar o LD que chega à sala de aula por meio do PNLD como um recurso a mais no processo de construção de aprendizagens. Um dos objetivos específicos é investigar até que ponto estes materiais são importantes na perspectiva da inclusão das novas configurações familiares, dando ênfase nas imagens e discursos que os materiais didáticos estão disponibilizando. Pois, muitas vezes, os indícios de exclusões encontram-se, de modo geral, nas sutilezas e nas entrelinhas, assim, a tarefa primordial foi buscar o não dito, que pode ser tão ou mais devastador do que palavras explícitas.

Para a realização da pesquisa, inicialmente foram pensadas nas seguintes indagações: de que forma é apresentado o tema família nos LDs? Que discurso estes materiais podem estar proferindo as crianças? Quais são as políticas educacionais que abrangem esta temática? E, por que é importante trabalhar este assunto em sala de aula?

Para a concretização da investigação o referencial teórico utilizado baseou-se nos seguintes autores: Foucault (1999), Oliveira Júnior, Ferreira e Coimbra (2016), Vilhena *et.al* (2011), Viana (1996), Wagner e Tronco (2013) que contemplam discussões sobre o conceito de família e as novas configurações familiares, bem como a visão da escola a respeito dessas novas configurações; Donzelot (1980) que aborda os conceitos de infância na família e

¹ Programa Nacional do Livro Didático.

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Choppin (2004), Rathlef (1989), Sacristán e Gomez (1998) para o diálogo sobre a produção de conhecimento a partir dos usos dos LDs, além de apresentarem conceitos e diretrizes sobre o mesmo.

Para as reflexões apresentadas, a pesquisa foi dividida em capítulos. O Capítulo I *Educação, Família e Discursos* traz a contextualização do tema e a historicização dos conceitos de família e da infância. Assim, evidencia-se neste capítulo que o conceito de família é uma construção histórica onde cada época cunhou um novo jeito de olhar a família, como bem discutida por Vasconcellos (2013) e, conseqüentemente, segundo Donzelot (1980) o sentimento de infância, visto de diferentes maneiras ao longo dos séculos, assim, a criação de novas políticas sociais e educacionais para contemplar tais transformações sociais, principalmente as ocorridas nos núcleos familiares.

No Capítulo II *Definições e Desafios na Relação Família Escola e o Livro Didático nos Anos Iniciais*, apresenta-se a fundamentação teórica referente aos conceitos e os diferentes usos dos livros didáticos. Portanto, houve a necessidade de conceituar sobre o surgimento do LD, bem como sua importância em sala de aula, além dos programas que sustentam sua qualidade e distribuição. Também foi preciso entender quais as críticas que cercam este material, tanto em seu uso como em sua qualidade. Para a discussão destes assuntos foram selecionados alguns autores como: Choppin (2004), Mattos (2012), Rathlef (1989), Venturoso (2017) e Sacristán (1998). Contudo, para discutir a necessidade do tema família nos LDs foi preciso trazer documentos normativos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs/2001 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2017, além do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Currículo.

Já no Capítulo III *Análise Das Coleções*, discute-se a metodologia, além de apresentar a análise dos dados e a discussão dos resultados.

Por fim, as *Considerações Finais*, que retomam alguns pontos indispensáveis para a reflexão proposta, tendo-se o cuidado de utilizar os subsídios apresentados no decorrer do presente trabalho.

Todavia, é necessário salientar que a ética em pesquisa em educação foi posta como papel fundamental na qualidade desta investigação. Por isso, a credibilidade e confiabilidade se tornam fundamentais (até mesmo o mais importante) neste trabalho. A ANPED (2019), defende que a ética em pesquisa em educação orienta o agir humano, como um manual que

servirá de direção ao justo e à moral, trazendo aplicações no princípio de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados.

Enfim, é por meio desse olhar investigativo que pode tornar-se possível estudar empiricamente a atual diversidade relacional em suas múltiplas esferas social. Assim, nesse processo, criamos permissões e proibições no que diz respeito aos saberes produzido sobre a infância e a educação ao modo como aparece ou é cerceada no processo de construção da família enquanto uma instituição social. Portanto, o exame das configurações de família se cruza com o exame da educação e, especialmente, do livro didático, como uma das formas utilizadas para elaboração e transmissão dos conteúdos escolares.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E DISCURSO: ANÁLISES SOBRE FAMÍLIA(S) E INFÂNCIA(S)

1.2 Conceitos e a história da família

Família, uma palavra tão curta, mas ao mesmo tempo tão complexa. Para analisar a conceituação ao longo da história é necessário investigar como foi se definindo culturalmente e compreender de que maneira a educação incorporou seus conceitos em sua ação cotidiana.

Antes de tudo é necessário salientar a importância do cuidado com os conceitos, pois a família é uma instituição de enorme importância por ser uma das mais antigas e fundamentais à organização social, portanto “cada época histórica se cunhou uma representação diferente da família porque a família era vivida de forma diferente. Por sua vez, a família era vivida de forma diferente porque era pensada diferente.” (VASCONCELOS, 2013 p. 29).

No entanto, Foucault (1979) denuncia as verdades apontando que os saberes são construídos. Desta forma, não haveria uma verdade concreta sobre a família e muito menos sobre seus atores, sendo todos discursos construídos por valores meramente históricos e contingentes. Em suma:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 10)

Com base nesta declaração, podemos apoiar na própria desnaturalização do conceito de família, e permear por suas várias representações sociais. Trata-se, portanto, de mostrar o jogo de forças que abarca as dimensões do discurso, do poder e da produção de verdades. Portanto, o trabalho de desnaturalização do conceito de família deve necessariamente abrir brechas por entre os meandros desta trama, mostrando a importância de trazer inúmeras discussões teóricas a este tema, uma vez que seja impossível prender apenas em um significado.

Podemos dizer então que a “família não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos” (NARVAZ, KOLLER, 2006, p. 49). Sendo assim, atualmente existe uma vasta definição do significado família, e, por isso não é possível dizer exatamente o que essa palavra significa. Nesse sentido, Vilhena *et al.* (2011, p. 1644) destacam:

A família pode ser pensada sob diferentes aspectos: como unidade doméstica, assegurando as condições materiais necessárias a sobrevivência, como instituição, referência e local de segurança, como formador, divulgador e contestador de um vasto conjunto de valores, imagens e representações, como um conjunto de laços de parentesco, como um grupo de afinidade, com variados graus de convivência e proximidade... e de tantas outras formas.

Então, propúnhamos pensar na família como um objeto de discurso representacional, ou seja, “representações não são objetivas: elas derivam da experiência do ator social em determinadas redes de práticas e coagem estruturalmente tanto a produção quanto a interpretação discursiva” (SEGUNDO, 2017, p. 7). Assim, falar sobre representação de família é uma noção que vai incluir “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (Woodward, 2000, p. 17). Desta maneira, os sentidos construídos estão permeados pelas marcas do contexto no qual o sujeito da enunciação está inserido.

Deste modo, o sujeito não se origina de si e a situação não é a situação empírica, mas histórica. Portanto, não se dicotomiza o social e o histórico (ORLANDI, 2021, p. 4).

Donzelot (1980) remete-se a Foucault para entender o mecanismo familiar e suas relações com a atual organização social.

Manifestada por meio de uma série de estratégias de controle disciplinar, a prática familiar produz efeitos tanto no seu âmbito interno (privado), como no âmbito público (ordem pública). Ou seja, a família extrapola a residência, porque ela não é uma unidade residencial apenas, mas também uma unidade econômica e jurídica (DONZELOT 1980).

Para Donzelot (1980, p. 15) a família constitui-se simultaneamente rainha e prisioneira do social. As transformações e crises da família estão ligadas às determinações das sociedades, assim “nem destruída nem piedosamente conservada: a família é uma instância cuja heterogeneidade face às exigências sociais pode ser reduzida ou funcionalizada através de um processo de flutuação das normas sociais e dos valores familiares”.

Sobre isso, Donzelot (1980, p.77) apresenta que as novas legislações mostram uma “passagem de um governo das famílias para um governo através da família”.

É difícil traçar um perfil único da família tanto no que se refere a sua configuração quanto a sua estrutura. Pesquisas mostram que no início dos anos noventa houve uma diminuição do número de pessoas que compunham a família, aumento no número de

divórcios e recasamentos (IBGE, 2019³), maior participação da mulher na estabilidade econômica do lar, o aparecimento dos casais de dupla carreira, diferentes maneiras de compartilhar papéis nas funções parentais, entre outros (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2021). Por isso a necessidade de tratarmos de *famílias* no plural, rejeitando o termo no singular, pois não é possível que um único conceito dê conta dessa multiplicidade. Nessa perspectiva, os conceitos, tais como configuração, estrutura e papéis devem ser considerados como o aporte teórico ao entendimento da família. Quando falamos em *configuração familiar* estamos nos referindo ao modo como se dispõem e se inter-relacionam os elementos desta família (OSÓRIO, 2002), é permitido pensar na configuração familiar em termos de arranjos e disposições dos membros que compõem uma família. Sendo assim, as famílias têm diferentes configurações e essas “combinações variam desde as mais clássicas, que reproduzem o modelo tradicional definido pela consanguinidade e parentesco, até as mais complexas que coexistem em nossos dias” (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2021, p. 21). Já a *estrutura familiar* é “o conjunto invisível de exigências funcionais que organiza as formas pelas quais os membros da família interagem. É o conjunto de regras que governa as transações da família”. Os *papéis familiares* são funções que se baseiam nas atribuições que a própria família dá a cada membro (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2021, p. 26).

Essas modificações ocorridas na concepção de família(s) causou uma série de mudanças sociais, provocados pelos novos surgimentos de núcleos familiares, que se exigiu do Estado um novo comportamento, porque “a família não se encerra nas amarras da lei civil, ela engloba a família natural consanguínea, a resultante do casamento (afinidade) e os agregados pelo interesse e afeição, vivendo no lar comum.” (VIANA, 1996, p.43). Então, ocorre de a família ser responsabilidade do Estado, que passa a agir politicamente como sua subsistência e o seu bem-estar.

Adentrando a história da família, buscamos primeiramente vestígios históricos da Europa ocidental, pois é aquela que os autores relatam por terem mais acontecimentos cronológicos.

Segundo Donzelot (1980) o sentimento moderno da família teria surgido nas camadas burguesas e nobres do Antigo Regime estendendo-se, posteriormente, para todas as classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX. Havia diferenciação na forma de

³ Disponível em: <

intervir e controlar as famílias dependendo de sua classe social. Segundo ele, nas famílias burguesas verificou-se um esforço de formar uma aliança entre médicos e as mães, que se tornaram as cuidadoras e executoras das prescrições médicas, que vai retirar as figuras da nutriz e de serviçal, que acreditavam trazer ameaças para a criança e sua educação, com seus saberes de comadres. E nas famílias operárias, as consideravam reprodutoras de homens vadios e crianças abandonadas (relações sexuais que ocorriam fora do casamento), a intervenção tinha como objetivo o saneamento não somente físico como também o moral, surgindo os conventos com a intenção de separar “o sexual e o familiar” (DONZELOT, 1980, p. 27).

É inegável o fato de que as famílias pobres eram tratadas pelo Estado de forma diferente e vistas como ameaça ao sistema e sujeitas a controle e intervenção, tudo são “táticas próprias para contrariar seus efeitos socialmente negativos e reorganizar a família popular em função de imperativos econômico-sociais.” (DONZELOT, 1980, p. 29).

Assim, o que perturba as famílias é o que pode prejudicar sua honra, reputação e sua posição e para o Estado é indivíduos que são inúteis sem qualquer aplicação social, o “desperdício de forças vivas”. Assim, o Estado “promete-lhe felicidade e tranquilidade, estendendo seu império sobre os rebeldes e as escórias da família.” (DONZELOT, 1980, p. 28).

Foucault (2001) também apoia a ideia de que a família moderna tenha nascido através da intervenção do médico na família. Para o autor, os médicos começaram a se preocupar com a sexualidade e viam a masturbação como imoral e a causa de várias doenças. Colocando a sexualidade no centro, possibilitou duas situações a aproximação dos pais para com os seus filhos e a entrada do médico na família. Assim,

[...] uma nova relação pais-filhos, mais amplamente, uma nova economia das relações intrafamiliares: consolidação e intensificação das relações pai-mãe-filhos [...], inversão do sistema das obrigações familiares (que iam, outrora, dos filhos aos pais e que, agora, tendem a fazer da criança o objeto primeiro e incessante dos deveres dos pais, a quem é atribuída à responsabilidade moral e médica até o mais longínquo da sua descendência), aparecimento do princípio de saúde como lei fundamental dos vínculos familiares, distribuição da célula familiar em tomo do corpo - e do corpo sexual - da criança, organização de um vínculo físico imediato, de um corpo-a-corpo pais-filhos em que se ligam de forma complexa o desejo e o poder, necessidade, enfim, de um controle e de um conhecimento médico externo para arbitrar e regular essas novas relações entre a vigilância obrigatória dos pais e o corpo tão frágil, irritável, excitável dos filhos (FOUCAULT, 2001, p. 417-418).

Essa difusão de mudanças comportamentais colocadas pela medicina nos indica que as famílias, antes do XVII, não davam atenção às crianças, ou seja, as mesmas eram vistas como adultos em formação, muitas nasciam e eram levadas para as amas de leite; não havia preocupações dos pais para com seus filhos no sentido de educá-los e cuidá-los saudavelmente, não havia vínculos afetivos, o que refere que as crianças eram relegadas à própria sorte, entretanto, Foucault (2001) diz que a medicina enuncia uma culpa aos pais por falta de vigilância, negligência e interesse por seus filhos, que os levaram a confiá-los a babás, a domésticos e a preceptores, onde estes são denunciados como regularmente e iniciadores da depravação.

A partir dos meados do século XVIII começaram a surgir discussões a respeito da infância e suas especificações. Aumentando também literaturas acerca de questões de infância em crianças abandonadas, criadas por amas de leite e como se dá a educação de crianças ricas. Todos esses debates surgem para encontrar singularidades que enfraquecem a nação e a elite. Assim, nas últimas décadas do século XVIII até o fim do século XIX surge uma série de livros feitos pelos médicos da época para as famílias burguesas, com o propósito de criação, educação e medicação das crianças.

No final do século XIX, inúmeras associações filantrópicas e religiosas se dispuseram a ajudar “as classes pobres, moralizar seu comportamento, facilitar sua educação, convergindo seus esforços para uma restauração da vida familiar, forma primeira e fórmula mais econômica da assistência mútua” (DONZELOT, 1980, p. 33). Portanto, a família nuclear passa a ser modelo referencial da paz civil, e o conceito da educação deveria primar por ensinamentos que a levassem cada vez mais. Embora tudo isso não indique apenas uma necessidade social, mas também para o Estado é um excelente negócio e uma imensa economia, pois quando o homem e a mulher vivem na desordem geram mais problema e menos retorno ao Estado.

Enfim, considerada a menor organização política, a família é atingida frequentemente pelo sistema das obrigações, das honras, dos favores e desfavores que ocorrem nas relações sociais. Mas, também faz parte ativa dos bens e das ações “através das estratégias de alianças matrimoniais e obediências clientelísticas, que mantêm a sociedade numa espécie de guerra civil permanente, como atesta a fantástica importância do recurso ao judiciário” (DONZELOT, 1980, p. 45). Contudo, isso começa a gerar novas leis normativas, conforme a exigência social e cultural. Novos movimentos começaram a ocorrer pelo mundo. Em seguida discutiremos mais sobre como estas transformações ocorreram no Brasil.

1.1.1 História da Família no Brasil

Conhecer a história do Brasil é de extrema importância para a compreensão das novas configurações familiares existentes. Entretanto, não é uma tarefa fácil, uma vez que existem várias perspectivas diferentes para falarem da família brasileira, também, o que é enxergado e valorizado nestas famílias se modifica com o tempo. Assim, analisamos aspectos históricos e políticos que colaboraram direta/indiretamente na noção de família brasileira.

A família brasileira seria, portanto, o resultado da versão e adaptação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial, com suas normas, costumes e tradições familiares por sua vez influenciados pela sociedade europeia, tendo gerado um modelo com características patriarcais e tendências conservadoras em sua essência. Que “apesar das variações nos modelos familiares, o dominante era o de famílias extensas⁴ baseadas nas relações patriarcais”. A família patriarcal era, portanto, a espinha dorsal da sociedade e desempenhava os papéis de procriação, administração econômica e direção política, onde o “poder de decisão formal pertencia ao marido, como protetor e provedor da mulher e dos filhos, cabendo à esposa o governo da casa e a assistência moral à família” (SAMARA, 2002, p. 4).

Vale ressaltar que os conceitos de família patriarcal aqui citados, seguem as concepções feministas, onde elas apontam que esse patriarcado coloca as mulheres submetidas aos homens, tanto na esfera privada como também pública e baseiam-se na ideia de que não há apenas os direitos de um pai sobre as mulheres na sociedade civil, mas mantido o direito natural conjugal dos homens sobre as mulheres, como se cada homem tivesse o direito natural de poder sobre a esposa (NARVAZ, KOLLER, 2006).

A mudança mais significativa da família patriarcal brasileira foi no século XIX. Segundo Samara (1997) houve um crescimento da alfabetização das mulheres de elite, que enfraqueceu a família extensa; tivemos mudança na legislação criminal, que passou a condenar os sujeitos individualmente e não mais sua família; a mudança da maioridade que passa a ser de 21 anos, que antes era de 25; a sociedade social passou a comercializar com membros de fora da família etc. Todas estas mudanças enfraqueceram o patriarcalismo e fortaleceram o individualismo e “indica a existência, no século XIX, de uma estrutura familiar

⁴ A noção de família extensa aqui pronunciada, não se refere ao que está no ECA (a Lei 12.010/09), mas sim, na designação de família numerosa assentada no fato desta ser constituída por, pelo menos, 5 elementos. (LIMA, et.al, 2007).

dinâmica e flexível, permitindo o abandono de velhos laços e a criação de novos, em resposta às mudanças culturais, econômicas e políticas” (SAMARA, 1997, p. 12-13).

A partir do Código Civil brasileiro, de 1916, podemos observar a amplitude da legislação sobre a modificação do conceito jurídico de família. Neste momento a sociedade republicana passava por grandes transformações com o processo de urbanização e industrialização. Diante desta Lei, a noção de família restringiu-se ao casal considerado legítimo, fruto do casamento legal e seus filhos. Quaisquer outras formas de relação seus descendentes não tinham direito a qualquer proteção do Estado (BRASIL, 1916). O Art. 233 desta mesma Lei apontava ao ideal do homem como pai provedor, citando que o “marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos” (BRASIL, 1916). Assim, Foucault (1980, p. 140-141) aponta que

A influência do homem sobre a mulher e os filhos estará em relação com o amor e a estima que ele inspirar; ele só terá autoridade por seu valor moral; só terá, no lar, o lugar que merecer... Em suma, uma gestão médica da sexualidade liberará a mulher e as crianças da tutela patriarcal, romperá o jogo familiar das alianças e das filiações em proveito de um domínio maior da coletividade sobre a reprodução e de uma preeminência da mãe; ou seja, um feminismo de Estado.

Da segunda metade do século XX em diante, transformações mais radicais aconteceriam: saída da mulher para o mercado de trabalho, a impessoalidade nas relações sociais, o controle de natalidade e o enfraquecimento dos laços de parentesco etc., são as grandes mudanças apontadas sobre a família moderna (VASCONCELOS, 2013). A família não poderia passar ilesa a tantas mudanças sociais e a legislação foi aos poucos se adaptando aos novos contextos, surgindo daí inúmeras configurações familiares alternativas.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no artigo 226, traz a família como “base da sociedade, tem especial proteção do estado” (BRASIL, 2016, p. 131), e conceitua a família como: “grupo social constituído pelo casal” (CF, art. 226 e § 3º). Com essa CF/88, foi atribuído ao casamento igualdade ao lar conjugal, pois passou-se a reconhecer as uniões estáveis entre um homem e uma mulher, independentemente de seu estado civil, além de garantir a igualdade entre irmãos e entre cônjuges. Essa evolução mostra que o casal casa quando e onde quiser, dando-lhes mais poderes de decisão.

Na contemporaneidade, a CF/88 que apresentou a família como base da sociedade, provocou grandes mudanças que colaboraram para a elaboração do novo código Civil, em 2002 (que atualmente regula a família brasileira). Por meio desta legislação, o planejamento familiar passou a ser decisão livre pelo casal “competindo ao Estado propiciar recursos

educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”. (SILVA, 2005, p. 124). Além disso, o código Civil de 2002 removeu algumas nomenclaturas preconceituosas, como filiação legítima, legitimada, adulterina, incestuosa ou adotiva. Agora a filiação é uma só sem ofensa à intimidade e à honra. Um exemplo deste ato encontra-se nos art. 1.602 a 1.635 que em nenhum momento é apresentada tal nomenclatura⁵.

Aqui fica claro que a norma jurídica é um objeto cultural e o seu sentido sempre vem com a expressão de um valor, pois a base não deve estar regulada apenas nas relações familiares, mas sim, no desenvolvimento humano que regula a política social da família (DONZELOT, 1980). Sendo assim, a lei se formou devido aos desenvolvimentos sociais, e conseqüentemente a família também contribuiu para tal, isso nos leva a teoria de Foucault sobre as “relações de poder” onde os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, dando vida e movimento a essas relações. Ou seja:

[...] ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”[...] “Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1979, p. 103).

Foucault explica que antes de olharmos para os saberes existentes, é preciso olhar e descobrir que eles têm uma raiz, uma origem, uma criação. Ou seja, todas as sociedades, todas as culturas, todas as classes nenhuma são livres das relações de poder, pois ele está por toda parte, sendo ações sobre ações. Portanto, antes de entrarmos no objeto deste estudo, é importante conhecer a história e a origem das novas configurações familiares.

1.1.2 Família e Afetividade

Faz relevante apontar a questão da afetividade, uma vez que se tornou reconhecida pela legislação nacional como originária das novas configurações de família.

⁵ Art. 1.607. O filho havido fora do casamento pode ser reconhecido pelos pais, conjunta ou separadamente.

Art. 1.617. A filiação materna ou paterna pode resultar de casamento declarado nulo, ainda mesmo sem as condições do putativo.

Art. 1.627. A decisão confere ao adotado o sobrenome do adotante, podendo determinar a modificação de seu prenome, se menor, a pedido do adotante ou do adotado.

Etc.

É preciso pensar em família como uma instituição que está em constantes transformações e somente ter a mesma carga genética dos ancestrais não significa que a pessoa pertence a uma família, visto que é necessário estar incluído a um grupo familiar, seja ele biológico ou não (VILHENA *et al.*, 2011). Corroborando com tais ideias, Dias (2017, p. 2) analisa que o termo família “[...] prioriza o laço de afetividade que une seus membros, o que ensejou também a reformulação do conceito de filiação que se desprende da verdade biológica e passou a valorizar muito mais a realidade afetiva”.

A CF/88 deu abertura ao reconhecimento de muitas configurações familiares, pois em seu art. 226 não há qualquer referência a determinado tipo de família. Citando que a família pode ser constituída pelo casamento, união estável ou pela comunidade formada por qualquer um dos pais e seus filhos, dando a entender que qualquer configuração familiar é assegurada pela lei. Portanto o artigo da CF/88 tornou-se uma cláusula da inclusão, não sendo admissível excluir qualquer tipo de configuração ou relação familiar.

Deste modo, a Constituição considerou todos os filhos iguais independente de suas origens, isso leva a considerar toda união que é ligada ao amor e ao afeto como fundamento na relação entre pais e filhos.

Ao considerar as relações afetivas como fator importante para a vivência familiar e diante das transformações sociais ocorridas, é possível observar que na atualidade existem vários tipos de famílias, como:

Nucleares, composto por pai, mãe e seus filhos; Monoparentais, constituído pelo pai ou mãe com seus filhos; Pluriparental, com mais de duas famílias vivendo debaixo do mesmo teto; Anaparental, quando um membro do grupo não pertencente à família, mas vive na mesma casa; Homossexual, formado por casais do mesmo sexo; Poliafetiva, homem ou mulher pode ter mais de uma esposa(o) ao mesmo tempo; etc. (CONCIANI; RODRIGUES, 2014).

Com o início nas mudanças das leis⁶ e com a criação de códigos que apoiam mais afetividade do que a consanguinidade⁷, as uniões conjugais passaram a ter menos filhos e mais liberdade, ou seja, o relacionamento se mantém por tanto tempo que quiserem.

Considerar a afetividade não é algo exclusivamente sociológico e psicológico, mas sim fundamento Constitucional. Isso leva à superação dos fatores discriminatórios, além de afirmar o desaparecimento da família patriarcal, aquela que era voltada para a religião,

⁶ O novo Código Civil, Lei Federal nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, apresenta nos artigos 1.511 a regulamentação do Direito de Família (BRASIL, 2008, p. 333).

⁷ Código Civil, Art. 1.593. “O parentesco é natural ou civil, conforme resulte de consangüinidade ou outra origem.” (BRASIL, 2008, p. 346).

economia e política. Na Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 2016, p.131-133), podemos encontrar referências a afetividade nas seguintes especificações:

- a) Todos os filhos são iguais, independente de sua origem (art. 227, § 6º);
- b) A adoção como escolha afetiva, alçou-se integralmente ao plano da igualdade de direitos (art. 227, §§ 5º e 6º);
- c) A comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, incluindo-se os adotivos, e a união estável têm a mesma dignidade de família constitucionalmente protegida (art. 226, §§ 3º e 4º);
- d) O casal é livre para extinguir o casamento e a união estável, sempre que a afetividade desapareça (art. 226, §§ 3º e 6º).

O que pode se ver com as especificações acima, que não há qualquer distinção entre filhos biológicos ou adotivos, além de observar que a CF/88 abandonou a ideia de que a família originada do casamento é a única tutelada juridicamente, renunciando valores de exclusão e passando a fundamentar as entidades que advém da afetividade, pois o que mantém as famílias unidas não são as leis, mas sim os laços de afeto.

Embora a afetividade seja uma construção social, ela se dá na convivência sem interesses materiais. Assim, onde houver uma relação ou comunidade unidas por laços de afetividade, sendo estes biológicos ou não, há família.

1.2 Infância(s)

O sentimento de infância conceituado atualmente, nem sempre existiu. Tudo começou com os surgimentos das leis com o objetivo de erradicar o abandono e a criminalidade, com métodos de educação e reeducação a partir de diagnósticos alarmantes (DONZELOT, 1980).

Conforme citado anteriormente, o sentimento de infância surge nas camadas burguesas, onde no século XVIII os médicos eram responsáveis por uma reformulação da educação infantil, entrando com manuais que ajudaram na menor taxa de mortalidade infantil e numa melhor educação nutris das empregadas e mães da época (mais onipresença da mãe). Segundo Donzelot (1980, p. 24) tudo é um alvo estratégico que vai

[...] liberar ao máximo a criança de todas as constrictões, de tudo que entrave sua liberdade de movimentos, o exercício do corpo, de modo a facilitar o mais possível o crescimento de suas forças, protegê-la ao máximo dos contatos que possam feri-la (perigo físico) ou depravá-la (perigos morais, das histórias de fantasmas ao rapto sexual), portanto, de desviá-las da linha reta de seu desenvolvimento. Daí a vigilância dos serviçais, a transformação da moradia familiar num espaço programado com o objetivo de facilitar as brincadeiras da criança, de controlar facilmente seus movimentos.

Portanto, antes não existia o sentimento de infância e a precocidade do filho era considerada positiva, pois ele logo assumiria o trabalho e enriqueceria a família. Foi então que

a monarquia viu no saber médico uma forma de poder técnico mais eficiente no controle da população do que a polícia. Assim, iniciou-se a separação entre o público e privado e a família foi reduzida ao convívio entre pais e filhos.

Nesse momento da história, sobretudo na Europa, mas com forte repercussão no Brasil, a confluência de políticas higienistas no espaço familiar foi um dos movimentos produzidos pela ciência, interessada no desenvolvimento das crianças.

Para as famílias mais carentes, os médicos entraram como uma educação mais moralizadora, pois os problemas que se encontravam nestas camadas eram de menores abandonados em decorrência de relacionamentos ilícitos e a escassez de suprimentos. A medicina passou, então, a exercer seu poder técnico por meio da normalização dos hábitos sociais e sexuais, da fiscalização da vida íntima por via terapêutica e da educação de crianças nos colégios internos (DONZELOT, 1980).

O avanço desta medicina possibilitou a construção de uma nova moral e a universalização de novos valores, fazendo os indivíduos condescender com o Estado, o qual passou a ser visto como aliado responsável pelo bem-estar da população. Assim, se instaurou uma nova organização doméstica: a família moderna adaptada ao sistema político-econômico (DONZELOT, 1980).

Desse modo, “a família aparece como colonizada.” Não é apenas o confronto entre a família e o aparelho, há em volta da criança “uma série de círculos concêntricos: o círculo familiar, o círculo dos técnicos, o círculo dos tutores sociais” (DONZELOT, 1890, p. 85).

Quando vamos estudar a história da infância no Brasil, temos que “compreender uma série de distinções sociais e culturais que formam a sociedade brasileira desde a colonização portuguesa” (LINHARES, 2016, p. 31). A distinção social da criança resultava no tratamento que a sociedade lhes proporcionava. Essa distinção ficava muito clara no Brasil Colonial e Imperial.

No Brasil Colônia (1500 a 1822) em todas as classes sociais o sentimento de infância era ausente. Segundo Linhares (2016, p. 36-37) para “as crianças pobres o trabalho era o caminho mais curto para a idade adulta”, sendo também “utilizado como medida punitiva [...] o ócio deveria ser combatido com o trabalho, e coube a polícia nas cidades, esta fiscalização”, tudo indica que crianças e adultos eram tratados como iguais socialmente, facilitando a exploração e os maus tratos.

Outro movimento que marcou a infância no Brasil foi a chegada da Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas. Estes eram responsáveis por catequizar e

educar os índios. As crianças eram arrancadas da família ainda pequenas e catequizadas pelos padres, num processo em que cabia às crianças servirem de exemplo e educarem os adultos. Eles “acreditavam que assim estariam salvando suas almas, ideários oposto a intenção do colonizador, não somente para as crianças” (LINHARES, 2016, p. 31). A maioria das crianças indígenas estava sob os cuidados dos padres da Companhia de Jesus e, durante a permanência dos jesuítas no Brasil Colonial, foram dedicadas à formação e amparo assistencial, apesar do processo de aculturação sofrido por eles. Esse assistencialismo foi um movimento religioso que privilegiou a caridade e a beneficência em sua atuação, porém, o Estado absolutista português não atentou muito a assistência social, uma vez que estava preocupado mais com a preservação dos interesses das classes privilegiadas.

Há uma nova fase de atendimento à criança no Brasil em meados do século XIX com o nome de “Fase Higienista” (o mesmo presente na Europa). Nesta época atuaram várias descobertas científicas relacionadas à infância e à saúde, que alteraram inúmeros setores da sociedade. Assim:

[...] na passagem do regime monárquico para o republicano a infância foi revestida de significado especial. Ela simbolizava a esperança e deveria ser vista como um valioso patrimônio da nação, um ser em formação que tanto poderia ser transformado em ‘pessoa de bem’, quanto em uma pessoa degenerada. Assim, zelar pela criança deixa de ter apenas o sentido de caridade para significar a garantia da ordem ou da paz social [...] desse modo, até o final do século XIX, cuidar da criança e vigiar sua formação moral representavam salvar a nação. Nesse momento passa a haver uma maior cobrança da família que, ao se mostrar incapaz ou indigna na criação dos filhos, poderia perder sua guarda, tornando-se responsável do Estado (NOGUEIRA, 2016, p.500).

Atualmente, o apego à infância e à sua particularidade não está mais através da distração e da brincadeira, mas sim do interesse psicológico e da preocupação moral. Por isso, desde o século XX olham para as crianças não apenas o seu futuro, mas também sua simples presença e existência que agora são dignas de preocupação, portanto a criança e sua infância passaram a assumir um lugar central dentro da família.

Porém, faz necessário fundamentar os conceitos de Louro (2004, p. 18), na qual aponta que esta preocupação moral se deve a um significado cultural, ou seja, são normas limitantes que “indicam o espaço que não deve ser atravessado”. Esta mesma autora assinala, que o sujeito que foge da normatividade cultural “a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2004, p. 16). E, é por estes motivos, que as crianças são educadas, muitas vezes, para seguir certo padrão moral e social, pois, ao fugir destes estará sujeita a exclusão.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil, como em outros lugares do mundo. Observamos um cuidado social e não uma preocupação na criança propriamente dita. A falta de registros históricos da historiografia da infância é um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica.

O início do campo investigativo ao estudo das crianças, a partir da década de 1990, ultrapassou os métodos tradicionais de pesquisas que estavam confinados aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia para considerar o fenômeno social da infância, em uma categoria social autônoma, analisando suas relações com a ação e a estrutura social. (SARMENTO; PINTO, 1997). Deste modo surgem as diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto, ou seja, a criança sofre influência da sociedade na qual está integrada. Por exemplo: na escola os alunos expressam as realidades em que eles convivem. Ambos os grupos de crianças brincam. Entretanto, cada grupo vai reproduzir, de forma distinta, o “mundo dos adultos” em que convive.

Novamente podemos relacionar com o discurso defendido por Foucault (2008) que os significados atribuídos à(s) infância(s) dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos, isto significa “que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2008, p. 50).

Portanto, a infância é uma construção social não natural, e em cada época histórica as perspectivas em relação às crianças são diferenciadas, sendo assim, há pouco tempo as pesquisas vêm mostrando o quanto as crianças afetam e são afetadas pelos eventos sociais. Sabendo disso, olhar as novas configurações familiares pelo olhar da infância é necessário, uma vez, que elas interpretam e expressam aquilo que são socialmente apresentadas.

1.2.1 Infância(s) e a escola

Podemos afirmar que as práticas educativas da família e da escola, bem como as representações sobre elas, refletem o contexto social em que estão inseridas.

Surgindo inicialmente como instituição destinada a ensinar educandos das classes privilegiadas, sendo por muito tempo restrito a poucos. Segundo Perez (2012) é com a modernização da sociedade que a escola aparece como necessária para a formação da população em geral. Porém, o ensino foi diferenciado entre as classes sociais, onde para a

classe dominante a escola é apresentada como meio de formação intelectual e acadêmica (alunos que exercerão grandes cargos sociais) e para as camadas pobres a escola é vista como meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

A escola desvinculou as crianças, parcialmente, do espaço doméstico e da proteção parental. Com a escola, a infância foi tomada como preocupação na formação de um cidadão futuro, com a preparação para a vida social plena, na “verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Essa invenção de *aluno* surge com a aparição da escola, na qual:

[...] a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão ‘pública’. De algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p. 588).

No contexto atual, a escola tem a finalidade de preparar a criança para a vida moderna por meio da transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, fornecendo estímulos ao desenvolvimento infantil “através do ensino, do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais diversificados” (PEREZ, 2012, p. 14), assim, a escola é vista como a promotora de uma educação sistematizada, com a finalidade de desenvolver ser humano e sua personalidade.

Esse processo histórico de construção da escola, com raízes em escolas religiosas medievais conjecturadas por número considerável de filósofos, pedagogos e moralistas levou à adoção de um modelo organizacional que, igualmente, é inspirado pelo modelo fabril. O indivíduo é chamado a um desempenho que depende da sua capacidade e competência em confrontar-se com os obstáculos e em fazer prova da sua superação, como se este fosse chamado a socializar-se no valor do mérito, da competitividade e da autonomia. Estabelecendo, portanto, neste ambiente, uma normatividade da infância, com as suas penalidades e prêmios, focando agora nas competências, na auto-organização do trabalho, na liberdade de escolha (SARMENTO, 2011).

Essa criança, mesmo vista como sujeito de conhecimento, não se encerra nos conteúdos educativos, mas sim abrange outros domínios, percorre outros conteúdos, potencializa outros modos de comunicar, pois a crianças e suas infâncias percorrem as suas proezas sociais.

Adiante, um dos problemas observados na sociedade contemporânea é que a família “atribui responsabilidades à escola, e a escola transfere responsabilidades à família; uma

dinâmica complexa na qual a família coloca filhos na escola e não alunos, mas esta trabalha com alunos e não filhos” (PEREZ, 2012, p. 15).

A autora ainda aponta que muitos pais se sentem incapacitados de colaborar no processo educacional de seus filhos e acabam atribuindo à escola essa função, como se ela fosse a única responsável pela formação do educando, enquanto a família restringe apenas ao mantimento da permanência seus filhos na escola. Contudo, a escola atual representa um “deslocamento de responsabilidades com a educação das crianças: da família para a escola e da escola para a família” (PEREZ, 2012, p. 16).

É importante a escola estabelecer comunicação com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, para que busquem de forma coletiva táticas adequadas para a superação das dificuldades e para o incentivo à escolarização (PEREZ, 2012).

Assim, compreendendo que as transformações sociais afetam tanto a as configurações familiares, quanto o sistema escolar, a escola deve se preocupar a com a inclusão das outras configurações familiares, que despontam em diferentes cenários históricos, ou seja, famílias monoparentais, famílias por laços de afetos, entre outras.

Por causa disso, conseqüentemente surgem novas políticas educacionais.

Essas novas perspectivas encaram o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão na família e aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais (NOGUEIRA, 2006, pg. 161).

A partir da CF/88, utilizada pelo direito educacional brasileiro, derivam outras legislações na educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de de 1996 (LDB). Têm-se também o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, bem como o que está em vigência (2014-2024). Finalmente, temos os atos normativos (pareceres e resoluções) do Conselho Nacional de Educação (CNE). É interessante também citarmos outros documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Decreto no 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para alcançar os objetivos de uma educação de qualidade e para todos, postos efetivamente pela CF/88 (Art. 205 - visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho), as políticas públicas são lançadas como forma de fazer os objetivos colocados pela Lei maior – CF/88. Assim, em suas premissas, as políticas públicas na área educacional são as pontes quem liga as determinações e objetivos legais com a realidade local.

Portanto, as políticas educacionais no país precisam levar em consideração os aspectos abordados pela CF/88 e pela LDB, principalmente a parte da garantia ao direito de acesso à educação por qualquer brasileiro. Em seu artigo 3º, a LDB de 1996 atesta que o ensino deverá considerar os princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2017, p. 9).

As últimas políticas⁸ educacionais têm estimulado o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos em suas inúmeras pesquisas – apesar de genéricas. Assim, a relação família-escola torna-se a temática de determinadas políticas públicas. Nessa direção, o PNE aprovado em 25 de junho de 2014, faz referência à família e sua participação.

As políticas educacionais, assim como o currículo, não pautam diretamente a questão da família, porém apresentam a relação entre estas duas questões, podem colaborar para a inclusão de outras configurações familiares. Portanto, faz relevante trazer os conceitos destas concepções.

O currículo possui uma longa e complexa definição, que segundo Tadeu (2005, p. 14) passa por inúmeras indagações e, que são discussões que devem levar em conta sobre a “natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. Para a construção de um currículo deve-se perguntar: o que, para quem e qual conhecimento necessita implementar.

Porém, outras questões devem fazer parte desse documento, como a identidade e subjetividade, pois “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente,

⁸ O “Dia Nacional da Família na Escola” (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001 e promovido por diversas redes de ensino desde então; a “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”, realizada em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado pelo MEC em 2008 como um “chamado [...] à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 1). E há também iniciativas nos âmbitos estaduais e municipais.

centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (TADEU, 2005, p. 15). E, é sobre isso que carece concentrar as teorias do currículo. Resumidamente, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Concordamos que o currículo é um norteador das ações nas escolas. A sala de aula é um espaço onde ocorrem diversas relações e interações, um campo onde atuam múltiplas culturas e, portanto, o currículo não é apenas uma grade de disciplinas a ser transmitido, ele deve ir além, ou seja, oferecer uma visão da realidade como processo contínuo e demonstrar que o conhecimento e o fato social são relevantes. Na escola aprendemos a fazer listagens de conteúdos e julgamos que eles vão explicar o mundo para os alunos. No entanto, não estamos conseguindo articular esse conteúdo com a vida dos nossos alunos.

Enfim, as políticas educacionais tentam acompanhar as transformações sociais, porém ainda são generalizadoras. A cada década tanto a escola quanto as famílias sofrem com as mudanças sociais, porém, as duas instâncias precisam entrar em acordo para que o ensino seja mais abrangente e inclusivo.

CAPÍTULO II - DEFINIÇÕES E DESAFIOS NA RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA E O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS

2.1 Infância e o uso do livro

O presente capítulo visa abordar discussões sobre os materiais didáticos e de que maneira estes podem forjar discursos e comportamentos sociais e culturais. Portanto, apresenta a história do LD, as legislações, o discurso das novas configurações familiares e o modo que este é apresentado, o que proporcionará os vestígios necessários para a conclusão da análise.

Antes de adentrarmos a parte histórica, a inclusão e aplicação dos materiais didáticos, é necessário pontuamos a abordagem pela análise de discurso. Com base nas reflexões pelo prisma teórico apontando por Michel Foucault (1996), o qual argumenta que a consonância dos enunciados tem estreita relação com o contexto. E isso é fator primordial para que o processo comunicacional aconteça, portanto, segundo o autor o enfoque do discurso não está no sujeito e nem no enunciado, mas sim em suas formulações discursivas.

O discurso tem força criadora e produtiva, além de possibilitar que concepções se materializem. Torna-se perigoso na medida em que serve a interesses, consolida estratificações sociais e pode ser usado para marginalizar e discriminar. Foucault (1996, p. 10-11) ainda acrescenta:

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo.

Entendendo que o discurso forma opinião e conduz diálogos, encaminhamos a abordagem na análise do livro didático. Isso porque, sendo o discurso uma materialização de ideias, muitas vezes o sujeito o utiliza para dissimular uma realidade, suplantar verdades, garantir posições, o discurso começa a representar interesses de classes, servir de dominação. Saber utilizar o discurso significa controlar pessoas, direcionar a história. O discurso passa a ser então o objeto cobiçado (FOUCAULT, 1996).

O LD pode ser conceituado como um material cultural composto e híbrido, que hoje faz parte tanto da cultura, da pedagogia e da sociedade (FREITAS; RODRIGUES, 2007). Mesmo que atualmente existem outros materiais presentes no mundo, como: TV, celular, tablets, CDs, internet etc., o livro didático ainda continua sendo o material central da escola e

os seus usos “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Para se responsabilizar pelos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) – que seleciona as obras didáticas – e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – que compra e distribui os materiais selecionados.

O PNLD foi criado em 1985, porém somente passou à função de conquista e distribuição ampla dos LDs para as escolas públicas a partir de 1995. Sua criação ocorreu a partir da abertura política ao final do governo militar, onde se passou a questionar a qualidade dos conteúdos inseridos nos LD, pois por muito tempo ele foi usado como “instrumento de veiculação ideológica do Estado Novo”, portanto, o PNLD surgiu como “um instrumento de avaliação voltado a garantir a qualidade do ensino nos governos pós-ditadura militar, ou seja, democráticos” (MATOS, 2012, p. 65). Segundo o Portal do MEC⁹:

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

E tem como objetivos, apresentado no art. 2º do PNLD¹⁰:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

As críticas relacionadas ao uso do LD emergiram em vários momentos históricos, principalmente quando se projeta o LD como manual para o professor, pois por muito tempo foi utilizado como o único método de ensino e, inquestionável. Acreditava-se (muitos ainda acreditam) que o conhecimento apresentado no livro é único e suficiente, assim, torna o professor limitado a ele, diminuindo o uso de sua criatividade, e pior: seus alunos pensam o mesmo. Portanto, pode-se dizer que o “livro didático deve ser um manual para o professor e

⁹ <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

¹⁰ <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

para os alunos e não um guia infalível como muitas vezes tem sido. Em hipótese alguma deve substituir o professor. O professor é quem deve ministrar o ensino, e o livro deve servir de material de apoio para o cumprimento de seu objetivo (RATHLEF, 1989, pg. 8).

Choppin (2004) assevera que o LD “não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável”. O problema do LD não se encontra apenas no que ele apresenta, mas também no que ele não apresenta, ou seja, “é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Dessa forma, o uso do LD nas escolas brasileiras ainda é criticado, principalmente devido ao seu histórico negativo relacionado à sua qualidade. Por isso, por volta de 1990, o MEC começou a demonstrar preocupação em relação a esses comentários e assim se propõe a lançar diretrizes para a organização desse material. Assim, estabeleceu critérios gerais para a avaliação dos materiais, além de requisitos mínimos que um livro didático deveria ter. Tais mudanças foram apresentadas com maior intensidade em 1996, momento em que se iniciou um processo de análise e avaliação sistemático e contínuo.

A preocupação com a qualidade dos livros se acentuou no início dos anos 1990, materializando-se na oportunidade de os professores de 1ª a 4ª série escolherem os livros. Dessa forma, em 1993, foi criada a primeira comissão de avaliação que estabeleceu, como critério de eliminação, os livros que contivessem preconceitos de qualquer natureza e erros conceituais na área disciplinar (GIORGI et.al, 2014, p. 6).

Por mais que o PNLD não tenha solucionado todas as críticas e possíveis problemas, possui um processo avaliativo que contribuiu para a melhoria da qualidade dos LDs que chegam às escolas públicas brasileiras. Haja visto que o edital pontua temáticas relacionadas ao currículo escolar e atrelamento às políticas educacionais.

É importante ressaltar que o LD não deve ser analisado apenas como o seu uso indevido na sala de aula, mas é interessante apontar o resultado de um mercado editorial competitivo voltado para publicações de caráter didático. Ou seja, compreender que “devemos levar em consideração que ele é um produto a serviço de interesses econômicos, e ideológicos, das grandes editoras, assim como os textos que o compõem devem, também, ser percebidos como resultados de interesses de mercado que visam promoção e lucro”. (VENTUROSOSO, 2017, p. 22)

Em relação às editoras, destaca-se que “um bom livro não é apenas aquele que contenha um bom conteúdo, ‘sério’, mas o que seja bem feito – bem feito não apenas em

relação à exatidão das informações ou da ortografia, mas também no que respeita à coerência do estilo e da normalização” (MUNAKA, 2012, p. 56). Portanto, é fato que a atenção ao livro didático está mais ligada à coerência de sua ortografia do que ao conteúdo expresso.

Afirma Munaka (2012) que o LD não é apenas um material cultural, mas também um negócio que carrega consigo todos os vícios da sociedade capitalista.

Sabendo disso, direcionamos a preocupação deste estudo: o discurso que estes materiais didáticos expressam. Sobre isso, Foucault (2008) nos alerta a um saber construído historicamente, e como tal, produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas. Portanto, o discurso pode ser definido como algo verdadeiro que passa a aderir princípios aceitáveis de comportamento. Ou seja, todo discurso (verdadeiro) tem seu polo de produção, pois assim como nos afirma Foucault (1999) a produção discursiva não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz. Por ser um acontecimento, o discurso não é imaterial, pois se materializa nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeitos.

É evidente que, cada escola possui sua realidade socioeconômica e que muitas vezes o LD é o único material disponível para o processo de ensino. Por isso a importância de um material de boa qualidade, um instrumento que não seja carregado de concepções heteronormativas¹¹ ou excludentes. É preciso escolher bem o LD que fará parte da escola e buscar discursos complementares que possam ser usados para enriquecer o conteúdo didático.

Tomemos nota disto, para que a análise aqui investigada possa abranger todas as realidades e, para que entenda que o papel desta pesquisa é mostrar o quanto um discurso mal proferido pode causar padrões e concepções preestabelecidas. Neste caso, “o que faz a diferença não são recursos, mas, sobretudo, a criatividade e a ação do mediador” (RAMOS, 2014, p. 445).

E sabendo então, que existe uma relação de poder nos discursos pronunciados nestes materiais, nos faz refletir de que forma as configurações familiares são enunciadas nos LDs.

2.2 Livros didáticos anos iniciais

Antes de adentrarmos em mais um subtema, lembro que o objeto de pesquisa deste trabalho visa observar como o LD vem retratando as configurações familiares. Por isso, se fez

¹¹ A heteronormatividade expressa às expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. (MISKOLCI, 2009)

necessário investigar a relevância deste tema na área da educação e em seus respectivos campos de pesquisa.

O livro didático nos anos iniciais começou a ser utilizado em 1996, com o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série (LAJOLO, 1996).

A proposta na pesquisa da dissertação partiu do levantamento acerca de textos de mestrado e doutorado realizados até 2021 que abordassem as configurações familiares em LDs. Porém foram encontrados poucos trabalhos referentes ao tema e, os que foram encontrados fazem referência ao uso do LD, a seleção dos mesmos e principalmente na área de História.

Contudo, é necessário fazer um breve levantamento sobre as pesquisas que abrangem o uso do LD e a relação do mesmo com o tema das configurações familiares ou família, para compreender a relevância da pesquisa. Assim, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual se encontram inúmeros acervos de pesquisas sobre diversas temáticas.

Ao entrar no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em seu campo de busca foi utilizado o descrito “livro didático” e selecionada a área de ciências humanas. Obtivemos 8.448 resultados, em 2021. Refinando ainda mais, ao selecionar o campo da Educação, encontramos 4.852 decorrentes.

Portanto, notamos que as pesquisas referentes ao LD estão crescendo, porém em comparação a outras temáticas observamos poucos trabalhos. Isso acontece porque só recentemente que a educação percebeu a importância de investigar esse material que pode “ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1993, p. 3).

Apesar das diversas variedades de pesquisas sobre o material didático, foi possível destacar três enfoques de pesquisas mais relevantes LD: *1) como é o uso dessa ferramenta em sala de aula; 2) o que seus conteúdos expressam e; 3) e como o LD pode contribuir com a inclusão ou exclusão dos sujeitos sociais.* Nesse sentido, pode-se dizer que os livros didáticos exercem muitas funções essenciais e que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPPIN, 2004).

Ainda no levantamento de pesquisas, destacamos um número crescente de pesquisas sobre o uso do LD de história, foram 1.021 resultados, estando em segundo lugar de

relevância. Isso ocorre porque buscam “estabelecer vínculo entre a produção historiográfica acadêmica e oficial e a transposição desta historiografia para o livro escolar” (BITTENCOURT, 1993, p. 13). Portanto, estudar a história emitida nos LD de História ajudou a desvendar esse processo de construção do saber escolar. E os/as historiadores/as utilizam os livros didáticos como instrumento privilegiado na divulgação do conhecimento da historiografia educacional.

2.2.1 Levantamento de pesquisas sobre família

Na busca realizada no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre família, configurações familiares, na área das Ciências Humanas, campo Educação, obtivemos 3.738 trabalhos.

Notamos um declive em relação às pesquisas realizadas com o LD. O que tudo indica, segundo Cerqueira (2015) os temas tratados como polêmicos são deixados às margens, ou seja, as configurações familiares estão se modificando de acordo com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. E isso requer novas concepções da escola frente às realidades enfrentadas.

Porém, ainda são raros os trabalhos sobre as configurações familiares e as transformações nos contextos educacionais, pois “nos papéis desempenhados pelos indivíduos nas famílias, nos valores, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do cidadão” (CERQUEIRA, 2015, p. 34).

Contudo, nos desafiam a refletir sobre a inclusão das diferentes configurações que se formam e para os quais a relação entre as várias gerações são desafios, construindo também um desafio para a escola atual.

Diante deste levantamento foi possível identificar duas diretrizes ligadas ao tema LD: 1) *Relação Família e Escola e*; 2) *Socialização e inclusão das novas configurações de família*. É visto que na atualidade existem muitas pesquisas sobre a relação família-escola, pois a escola é compreendida hoje 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” (CERQUEIRA, 2015, p. 36). No âmbito escolar há o convívio de diversos indivíduos de inúmeras famílias, portanto, nada melhor que trabalhar essa inclusão no âmbito educacional.

Afinal, na atualidade essas vivências e enfrentamentos têm sido mais presentes nos textos teóricos do que nas atitudes práticas ou projeção de imagens. A família está

mergulhada em um contexto de sentimentos e afetos na transferência de valores morais e regras de convivência social. Já a escola preocupa-se com a transmissão mais sistemática por meio do processo de mediação, ou seja, diferenciando uma da outra pela intencionalidade (CERQUEIRA, 2015).

2.2.2 Levantamento de pesquisas sobre representação de família nos Livros Didáticos

Como nos levantamentos anteriores, o tema “as representações de família nos livros didáticos dos anos iniciais” foi digitado no campo de busca e refinado os resultados na área das Ciências Humanas e do campo da Educação, obtivemos 77.279 resultados. Nota-se que é um número bem significativo, porém, a grande maioria são pesquisas direcionadas à inclusão de etnias na escola ou o uso dos materiais didáticos.

Assim, dentre esses resultados, numeramos dois que propõem analisar as imagens de famílias nos LDs. As demais pesquisas estacam relacionadas à gênero, inclusão (indígena, mulher, pessoas com deficiência etc.) além da aplicação dos conteúdos e imagens para as diversas disciplinas do conhecimento.

O primeiro trabalho foi uma dissertação publicada em 2017 pela Universidade Estadual de Londrina, que tem como título “As famílias nos livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental”, da autora Thamiris Bettiol Tonholo. O trabalho teve como escopo buscar identificar como o conteúdo família é apresentado nos livros didáticos de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Já o segundo trabalho, também é uma dissertação publicada em 2017 pela Universidade de Brasília, intitulado como “Discursos, Identidades E Representação De Famílias Em Livros Didáticos Da Educação Básica” da autora Barbara Venturoso, buscou investigar o modo de representação da família brasileira nos materiais didáticos, além de refletir sobre a forma como esse suporte didático apresenta essas representações, levando a uma reflexão crítica sobre o assunto. Desse modo, este último trabalho serviu como embasamento teórico desta minha dissertação.

Notamos a importância da realização desta pesquisa, uma vez que nessa perspectiva, os LDs, além de constituírem discursos, também “são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim” (CERQUEIRA¹², 2015, p. 44). Choppin (2004) notou que os LDs não

¹² Trabalho também encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, intitulado como *Refletindo Sobre Linguagens e Representações de Famílias: Análise de Coleções Didáticas Integradas para o Ensino*

são somente ferramentas pedagógicas, mas também apoio de seleções culturais mutáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de um meio de comunicação importante para a divulgação da diversidade no contexto educacional e social. Por isso a necessidade de se refletir acerca de como a família tem sido representada e discutida nestes materiais e, pensar de que forma os docentes trabalham com estas representações na sala de aula.

2.3 Inserção do tema família nos livros didáticos

A pesquisa sobre as configurações familiares nos LDs não possui vasta bibliografia e existem muitos pontos a serem explorados ainda. Muitas vezes os temas polêmicos são sempre tratados na superficialidade e os problemas discutidos estão sempre buscando possíveis soluções. Apesar de muitas ansiedades, o presente trabalho abrange sobre o LD e os textos imagéticos na relação desta ferramenta que ocupa um papel de destaque na sala de aula e no processo ensino/aprendizagem, com as imagens de famílias, como estas se entrelaçam com a sociedade e quais as suas relações de poder.

No artigo 32 da LDB, de 1996, que surgiu com a intenção de regular todo o sistema educacional do Brasil, destaca-se “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, LDB, p. 23).

Por meio desta Lei, surgiram outros documentos normativos para orientar a relação entre escola e família: um deles foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Um dos mais importantes documentos criados pelo MEC para nortear a educação no Brasil, apontando a importância do reconhecimento da organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo (PCN, 2001). Outro documento publicado pelo MEC que apoia a diversidade cultural é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por sua vez foi construída por meio de debates e negociações com diferentes participantes da educação brasileira. Ela se compromete a focar na igualdade e na unidade nacional, trazendo a equidade como forma de resolução dos problemas de preconceito e desigualdades sociais.

Um aspecto importante relacionado ao perfil dos LDs é a indicação, já na capa de alguns desses livros, de que eles estão de acordo com os PCNs. Tal menção parece provar a

Fundamental. Autora Lorena Maia Ribeiro Cerqueira. Com objetivo de 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.

preocupação dos autores em considerar as indicações feitas pelo referido documento, talvez para lembrar-se que existem novas práticas educacionais voltadas para o exercício efetivo da cidadania e para a sua participação plena.

Sabendo que existem diversas críticas em volta dos LDs, nos fazem querer analisar o discurso e a representação das famílias oferecida nestes materiais. Por isso deve-se pensar no LD “como um elemento que pode contribuir para aumentar o capital cultural dos alunos e, conseqüentemente, de suas famílias” (GIORGI et al, 2014, p.1036).

É importante salientar que apresentar as configurações familiares nos LDs, nos leva a problematizar os preconceitos, a superar as desigualdades, isso porque:

Não discutir sobre as representações das famílias, principalmente no ambiente escolar, significa reforçar preconceitos, exclusões e discriminações¹³. A importância social desses debates acerca das temáticas familiares, que estão sendo estabelecidos nos últimos anos, é a de diluir a aparente naturalidade em torno da constituição tradicional da estrutura familiar, abrindo espaço para reflexão, discussão e compreensão de realidades sociais para além de sua própria vivência pessoal (VENTUROSO, 2017, p. 9 -10).

A imersão do tema família ou configurações familiares se deu também pela importância da relação família-infância-escola¹⁴, compreendendo que são importantes no embasamento do processo de socialização. E, essa socialização não é indiferente; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura. Dessa forma as configurações de famílias são construções sociais e históricas e a escola deve atuar nesse processo educativo, pois são elas que absorveram modelos, formas e valores culturais produzindo indivíduos que atuaram em distintos contextos da diversidade. Ressalta-se assim a importância da família no processo de socialização e, talvez por isso, a forte ênfase dada a esse tema nos LDs (VIANNA; RAMIRES, 2008).

A maneira como o tema é tratado revela uma evidente tensão entre permanências e mudanças nas configurações de família. “Há implicações importantes tanto para a manutenção da heteronormatividade¹⁵ nos padrões de família veiculados nos livros didáticos quanto para a promoção de conteúdos que desafiem esses padrões” (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 350).

¹³ CF/88 – Art. 3º, Inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

¹⁴ LDB nº 9394/96 – Art. 12º, Inciso VI: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

¹⁵ Heteronormatividade é um termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

Os conteúdos dos LDs ainda provocam medo nos profissionais da educação, pois como aponta Sacristán e Gómez (1998, p. 120) há “mais preocupação em formalizar rigorosamente a atividade do que em aclarar seu conteúdo e entender como uma e outro se relacionam”, ou seja, para os autores os educandos veem problemas nos conteúdos, pois muitas vezes alguns dos temas apresentado nos materiais não pode ser explicado de forma científica, causando-lhes medo. Os referidos autores ainda acrescentam:

Dito de outra maneira: a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. Naturalmente que o meio através do qual comunicamos algo (atividade de ensinar, recursos didáticos, professores/as, etc.) tem importância decisiva no processo de comunicação, em seus resultados, em sua eficácia, e até é fonte de efeitos próprios, mas seu valor real é alcançado, precisamente, em relação ao conteúdo que comunicam (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 120).

Dito isto, compreendemos que o conteúdo é importante no processo de ensino e aprendizagem, o que ele apresenta não deve estar alheio ao que está no exterior da escola, pois as aprendizagens não acontecem no vazio ela possui “estímulos, mensagens e conteúdos externos das quais não podemos nos esquecer”. Ou seja, “implica lutar numa visão mais ajustada à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito da técnica” (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 122).

O tema família ou configurações familiares é citado nos LDs, devido à necessidade de falar sobre este assunto pela ampliação nos espaços culturais, e não trazer esta referência pode ocultar a inclusão e entendimento sobre as diferentes concepções de família e de infâncias. Porém, como bem citado por Sacristán e Gómez (1998), não é possível alegar que a escola vá transmitir uma cultura que irá alcançar todos os alunos, já que muitas vezes o currículo apenas filtra o que está fora da escola, ou seja, é “uma versão escolarizada”. Resumindo, Sacristán e Gómez (1998, p. 128):

Diria-se que o texto, que é o currículo, não responde às intenções de ser reprodutor do que entendemos por cultura fora da escola, mas que é uma cultura própria que tem certas finalidades intrinsecamente escolares e que presta, naturalmente, um peculiar serviço à socialização e à reprodução.

Isso tudo aponta, que devemos “transformar a escola em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor(a), [...] possa desempenhar o papel de crítico(a) cultural e propiciar ao(à) estudante a compreensão de que tudo que passa por natural [...] precisa ser questionado e pode, [...], ser transformado” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 163).

Os alunos, as comunidades e/ou grupos diversos compartilham um espaço comum, como a escola. Todos são representados por uma configuração de família. Incluir e expor sobre as configurações familiares é compreender e integrar a diversidade no âmbito escolar. A

seguir explicaremos melhor sobre a função dos materiais didáticos e a importância de usá-los para trabalhar a inclusão na escola.

2.4 Temas possíveis de serem trabalhados nos anos iniciais

Por que abrir esse subtema?

Torna-se importante, uma vez que serão investigadas diversas disciplinas do Ensino Fundamental I e, conhecer os temas a serem trabalhados contribui com a análise do que os LDs estão trabalhando. Bem como a forma a que se referem as configurações familiares, e a compreensão da escolha dos discursos proferidos por estes materiais.

Não há educação que não esteja imersa na cultura e não há como a escola não participar do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é levantada por vários autores de diversas áreas do conhecimento, pois busca “questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal” (ABRAMOWICZ *et al.* 2011, p. 89).

Como estamos pontuando a abordagem na atualidade, é importante atentar para o que determina a BNCC sobre a aprendizagem de crianças nos anos iniciais e os materiais didáticos, pois esta é responsável pelo progresso e organização de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, de acordo com o que ordena o PNE (BNCC, 2017, p. 7).

Assim, dando entrada às normativas expressas na BNCC, a primeira competência Geral da Educação Básica é: “*valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*” (BNCC, 2017, p. 9).

Como a pesquisa é direcionada ao 1º ano EF, a BNCC define que é a etapa onde as crianças passam por maiores mudanças tanto nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais e entre outros, pois estas alterações repercutem nas “suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BNCC, 2017, p. 58). Assim, ela orienta um currículo que se atente a essas rupturas que ocorrem no fim da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental I. Além desses aspectos relativos ao desenvolvimento na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de

suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BNCC, 2017, p. 58-59).

A partir da citação observamos a importância de considerar a experiência tanto social quanto familiar da criança. Assim a BNCC enfatiza a necessidade de atender isto no currículo do EF I, pois é a etapa mais longa da educação e, portanto, a mais efetiva de todo o processo.

Lembrando então que esta pesquisa propôs analisar as imagens e textos representativos de famílias em LDs de ciências, história e de alfabetização e letramento, pois foram estes os únicos encontrados que apresentavam o tema família em seus capítulos.

Começamos com o LD de Letramento e Alfabetização Linguística (PNLD 2010 a 2012), por se tratar de um livro mais antigo temos que considerar o que diz os PCNs sobre a escolha dos temas e, em seguida como a BNCC os abordam, a fim de comparação no que mudou ou não em relação à seleção dos conteúdos didáticos.

Os PCNs indicam uma alteração de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, ou seja, “ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (PCNs livro 01, 1997, p. 73). Portanto, os conteúdos de Língua Portuguesa do 1º Ciclo (1ª e 2ª série), devem estar verdadeiramente comprometidos com o exercício da cidadania, assim os textos precisam “criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCNs, livro 02, 1997, p. 25). Os PCNs ainda apontam que a problemática da disciplina de Língua Portuguesa não está apenas no ensino do certo ou errado da comunicação, mas “saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”, é saber ordenar o que falar e como fazê-lo, “considerando a quem e por que se diz determinada coisa”, ainda saber as “variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige”(PCNs, livro 02, 1997, p. 26).

Consequentemente, os conteúdos exigidos pelos PCNs sobre a língua têm como perspectiva a mediação com as práticas sociais, pois é com “linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem

que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem” (PCNs, livro 02, 1997, p. 67). Neste sentido, os conteúdos constituem-se em dois blocos, sendo o primeiro *Valores, Normas e Atitudes* e o segundo *Gêneros discursivos*, e sempre priorizando aprendizagem em relação com os demais. Assim, o primeiro bloco tem como objetivo: ouvir e respeitar as experiências e as ideias de outros; preocupação com a comunicação fazer se entendido e entender outros; respeito à comunicação de outros; valorização na cooperação; reconhecimento básico da língua; valorização da leitura ler textos literários e expor suas opiniões; interesse de tomar emprestados livros literários; o cuidado com os materiais didáticos; estudo crítico dos destinatários direto ou indireto; preocupação com a qualidade dos textos próprios escritos e; respeitar os diferentes modos de comunicação. Já o segundo bloco tem como foco trabalhar com a linguagem oral por meio de contos, poemas, saudações, entrevistas, notícias, seminários, entre outros; também trabalhar com a linguagem escrita por meio de quadrinhos, cartas, revistas, rótulos, canções, contos, relatos etc. (PCNs, livro 02, 1997).

Seguindo sobre a alfabetização na BNCC, o documento apresenta que ela tem o ato de aprender a ler e escrever proporcionando aos alunos algo novo e admirável: *“amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”* (BNCC, 2017, p. 63). Essa ação é uma abertura para trabalhar a compreensão das crianças sobre a diversidade dos grupos culturais e a expressão de uma inclusão em vários segmentos sociais. Assim, complementa a BNCC (2017, p. 65) na 5ª etapa das Competências Específicas de Linguagens para o EF:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ainda sobre a área de linguagens, a BNCC alerta que todas as formas de gênero textuais que são expressas, tanto em textos manuais quanto nas mídias eletrônicas devem ser trabalhadas e, da mesma forma, esses textos sejam informativos e que abordem as diferentes formas de inclusão¹⁶, portanto, a BNCC (2017, p. 70) acrescenta a importância de olhar “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura

¹⁶ “Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural.” (BNCC, 2017, p. 70).

digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”.

Resumidamente, tanto a BNCC quanto os PCNs têm objetivos similares para a alfabetização, pois ambos estão interessados em que as crianças aprendam a ler e a escrever de forma que respeitem os diferentes tipos de linguagens e que reconheçam as várias expressões. Além disso, ambas oferecem espaço para que os alunos exponham suas ideias e opiniões em relação aos textos literários, despertando o respeito e o senso crítico das crianças.

Partindo para a disciplina de Ciências, vamos aos temas que ela pode trabalhar no EF I. Sobre a área das Ciências da Natureza, a BNCC (2017, p. 321) aponta que *“apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania”*. Além disso, na mesma página ela ainda cita que a mesma deve garantir *“o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica”*. Tudo isso permite aos alunos reverem de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

A BNCC determina três unidades temáticas que devem ser acrescentadas no componente curricular de ciências, sendo elas: **Matéria e Energia**, que trabalha a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações. **Vida e Evolução**, que propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, suas características e necessidades, além de elementos essenciais e a compreensão dos processos evolutivos. E por último, **Terra e Universo** que busca apresentar as características do sol, da terra, da lua e dos corpos celestiais, além de trabalhar características da manutenção da vida na terra como a camada de ozônio e o efeito estufa. Enfim, *“ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material”* (BNCC, 2017, p. 325).

Já na disciplina de História, a BNCC (2017, p. 397) inicia dizendo *“Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”*, ou seja, compreender referências teóricas para dar legitimidade a fontes históricas. O estudo da história, segundo este documento, ajuda os alunos a perceber as mudanças que ocorreram até os dias atuais em um mundo que está sempre em movimento e transformação. Entre os conhecimentos produzidos, mostra *“a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem*

como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito” (BNCC, 2017, p. 398).

Existem sete Competências Específicas de História para o EF I, porém citarei apenas três, pois são as que fazem referência à educação inclusiva, são elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BNCC, 2017, p. 402).

Para finalizar, a BNCC (2017, p. 403) de História no EF dos Anos Iniciais considera, antes de tudo “a construção do sujeito”, ou seja, quando “a criança toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’”. Nessa mesma página, o referido documento, acrescenta que esse é um método de conhecimento, onde o aluno toma consciência de si, “desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social”.

Assim, a BNCC (2017) colabora de forma significativa para a organização temática de cada área do conhecimento, ajudando a entender a importância de cada disciplina para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Trazer esse documento contribuirá para a análise de dados dos LDs EF I (Capítulo III), onde pode direcionar-nos a observar se eles estão seguindo essas grandes temáticas exigidas pela BNCC.

Enfim, faz necessário acrescentar, que ainda se têm os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que oferecem o tema *Vida familiar e social*, os quais se baseiam na Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.

2.4.1 Função do Livro Didático no currículo dos anos iniciais

O LD, um material utilizado há muitos anos, é ainda na atualidade um recurso privilegiado como uma escolha de comunicação dos conhecimentos escolares. Sua direção e duração na rotina escolar o exibem como um dos materiais importantes do sistema educacional, pois sobre ele recai uma grande parte das aprendizagens promovidas pelos

projetos curriculares, além de conferir ao LD, uma importante maneira para se alcançar a melhoria da qualidade e da equidade na educação (DÍAZ, ROLANDO, 2011).

Com relação ao currículo, o LD “associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado”, pois sua composição deve incluir uma seleção de conteúdos, imagens e representações que vão ser ensinados, por isso a necessidade de uma política que determinará o uso deste material (DÍAZ, ROLANDO, 2011, p. 611).

Díaz e Rolando (2011, p. 612-613) ainda completam:

o livro didático se torna um dispositivo no qual convergem relações de saber e poder, pois se sustenta em formas, maneiras, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes localizadas no interior e no exterior do livro, que delinham ou configuram os conhecimentos que o sistema educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada.

Segundo Tomaz Tadeu (2005) não podemos mais ver o currículo como algo inocente e desinteressado, pois ele deve ser entendido de forma ampla, como experiência vivida. Aqui se entrelaçam o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, permitindo a transformação do próprio eu.

Com base nessa compreensão, o LD é um material curricular diferente de outros, pois ele tem o potencial suficiente para ser usado durante todo o ano letivo, além de ser o fundamental material disponível para os professores onde são organizados os conteúdos e suas prescrições, de tal modo que “atua como mediador entre o currículo prescrito, planejado ou projetado e o currículo praticado.” (DÍAZ, ROLANDO, 2011, p. 613).

Apesar disso, podemos alegar que o LD é apresentado para os professores como uma metodologia eficiente sobre os conhecimentos escolares que, às vezes, determina o que deve ser ensinado. Segundo Díaz e Rolando (2011, p. 614) “é possível afirmar que o currículo escolar não se define pelas diretrizes ministeriais nem pelos planejamentos dos docentes – embora ambos sejam fundamentais –, mas por meio das orientações do livro didático”.

Portanto, ele se torna uma ferramenta chave no processo de ensino e aprendizagem, neste sentido, recai grande responsabilidade às editoras que “interpretando as orientações ministeriais, definem os currículos por níveis, disciplinas e/ou áreas de conhecimento, estabelecendo as sequências didáticas que os professores devem seguir” (DÍAZ, ROLANDO, 2011, p. 614). Como produto cultural, o LD é escrito por indivíduos que fazem parte de algum grupo social ou científico que fazem certa interpretação da realidade, além de selecionar todo o conhecimento que a humanidade adquiriu ao longo dos anos, para serem transmitidas às

próximas gerações. E, é por este fato, que os LDs são frutos de entendimentos e interpretações da ideologia de diversos grupos sociais. Portanto, diante de tais fatores surgem a cada ano mais pesquisas que vêm criticando os conteúdos e os usos destes materiais.

CAÍTULO III - LIVROS DIDÁTICOS E O DISCURSO DE FAMÍLIAS

Neste capítulo visamos analisar o discurso produzido nos textos e as imagens sobre configurações familiares e família nos LDs de Ciências, História e Letramento e Alfabetização Linguística, utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desses livros se deu por serem os mais escolhidos pelos profissionais da educação e, também porque na pesquisa preliminar apresentavam textos e imagens sobre configurações familiares. Para a presente pesquisa organizamos a análise dos seguintes eixos de abordagem: a) metodologia da pesquisa; II) imagens discursivas sobre configurações familiares/famílias nos LDs; III) análise dos dados e; IV) considerações finais.

Após uma revisão entre as diversas disciplinas do 1º ano EF I foram encontradas a citação da temática apenas em livros de Ciências e História, onde ambos trazem como um capítulo a ser trabalhado. O terceiro livro foi escolhido como comparação entre a PNLD de alguns anos e o de agora e o que mudou em relação à apresentação da temática família em sala de aula. As coleções foram selecionadas de acordo com o uso da escola Estadual.

Os livros selecionados foram: um de Ciências e um de História (PNLD 2019-2022) da coleção “Aprender Juntos” e; um LD de Letramento e Alfabetização Linguística (PNLD 2010-2012) da coleção “Pensar e Viver”. Todos são do 1º ano do EF I de uma escola Pública Estadual do Município de Naviraí/MS¹⁷.

Portanto, pelos motivos acima esclarecidos foram selecionados três livros didáticos, com fins de serem analisados pela ótica do discurso e a imagética que cada livro produz sobre as famílias.

Como diz Foucault (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, assim, discutir sobre a configuração familiar no contexto que vivemos de grandes transformações culturais em esfera global, se faz necessário, uma vez que possuímos espaços para a quebra de paradigmas e reformulação de novos conceitos.

E as imagens, por que é importante avaliá-las? Segundo Durand (2004, p. 5) estamos vivendo em uma “civilização da imagem”, ou seja, tudo em nossa volta é repleto de imagens que moldam e transformam a vida social. Além disso, a onipresença da imagem tem um “efeito perverso”, pois:

¹⁷ Segundo o guia do PNLD de 2019, o LD de Ciências da coleção *Aprender Juntos* foi o mais votado nesta escola Estadual de Naviraí/MS, porém o LD de história o mais votado foi a coleção *Ligamundo* (Saraiva Educação S.A.). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 10 jun. 2021. Entretanto, o LD de Alfabetização e Letramento Linguístico não foi possível encontrar o resultado das obras selecionadas no ano 2010.

A imagem mediática está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora (DURAND, 2004, p. 33-34).

Para colaborar com tais ideias, Ramos (2014, p. 429-430) avaliou os livros literários infantis e concluiu que “os livros registram evoluções dirigidas ao discurso e têm função cultural [...]. Assim, hoje não é apenas mais um tipo de forma que estrutura o livro, mas sim modalidades de formas que movimentam saberes”, ou seja, conforme descrito antes por Foucault (1979), cada momento histórico encunhou um saber e este pronunciou discursos de poder. Portanto, ao avaliar as imagens presentes em LDs sabemos que existem coisas que vão muito além do que há de constatável, óbvio e direto.

A “dimensão visual tende a ser traduzida e significada por meio da palavra. E a palavra, [...] não deveria empobrecer a imagem, no sentido de restringir as possibilidades semânticas contidas na visualidade do livro. [...] imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva. Expansiva” (RAMOS, 2014, p. 443). Desse modo compreendemos que a imagem não é algo passivo, pois o leitor confere uma resposta a ela.

Portanto, “o valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível” (RAMOS, 2014, p. 431), assim, mesmo sem saber ler e escrever crianças já consegue ler as imagens relacionando com suas experiências e, principalmente, adquirem um novo saber por meio do discurso ensinado pelo docente.

Destarte, “pensar a forma material é assim abrir espaço para pensar a relação estrutura/acontecimento no batimento metodológico entre descrição e interpretação”. (ORLANDI, 2021, p. 4)

3.1 O tema configurações familiares/ família no livro didático

3.1.1 As imagens e seus Discursos

Para a organização da análise de dados, separamos a apresentação dos discursos de famílias nos LDs das coleções selecionadas, colaborando para o melhor aprofundamento de cada material.

Contudo, tanto o LD de ciências quanto o de história do 1º ano do EF I são da coleção Aprender Juntos, uma coleção responsável pela Editora Edições SM, que “nasceu com a

dedicação do trabalho de diversos professores em uma pequena província espanhola, até hoje permanece fiel a seu espírito de origem. Presente no Brasil desde 2004, a SM é hoje um dos mais relevantes grupos editoriais de Educação no país” (SM Brasil, 2021), disponíveis desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O autor responsável pelo livro didático é Robson Rocha, bacharel e licenciado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da universidade de São Paulo (USP), também é mestre em Ciências pela FFLCH-USP. O objetivo do LD de ciências, segundo as edições SM, é “apresentar a ciência de maneira contextualizada, a fim de despertar o interesse do aluno por meio de estímulos à investigação e à elaboração de hipóteses, levando-o a tirar suas próprias conclusões” (SM Brasil, 2021).

Já o objetivo do LD de história é “desenvolve conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a problematização de vários pontos de vista em um mesmo assunto. Reflexões sobre os temas ligados à cidadania e aos direitos humanos são aplicadas a conceitos históricos” (SM Brasil, 2021).

O PNLD de ambos os LDs são de 2019 a 2022, assim, segundo ele o LD de Ciências desta coleção “compromete-se com a construção de uma aprendizagem significativa e voltada à realidade atual que cerca as crianças, a comunidade escolar e seu entorno”¹⁸e, o LD de história “aborda as legislações no campo dos direitos da criança e dos Direitos Humanos, tornando-se um material didático em sintonia com a educação para a cidadania do público ao qual se destina”¹⁹.

O LD de Letramento e alfabetização linguística da coleção Pensar e Viver faz parte da Editora Ática, que está no Brasil desde 1965, sendo a protagonista do “Lançamento do Manual do Professor, que é adotado até hoje como prática na organização dos livros didáticos” (EDITORA ÁTICA, 2021). As autoras do livro didático são Cláudia Miranda e Eliete Presta. A primeira é licenciada em Letras com pós-graduação em Literatura Comparada e em Teoria da Literatura na UFJF/MG, além de ser Mestre em Educação pela UCP/RJ; Já a segunda autora é licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas em São Paulo, com complementação pedagógica em Administração Escolar e Orientação Educacional. Por se tratar de um LD de 2010 a 2012 a editora não apresenta muitas informações sobre a coleção, apenas dados sobre a edição.

¹⁸ <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/ciencias>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹⁹ <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/historia>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Já o guia do PNLD de 2010 a 2012, aponta que a “coleção apresenta seleção textual que proporciona às crianças experiências significativas de leitura”, além de ressaltar “a importância de sondagens e diagnósticos periódicos dos conhecimentos já construídos pelos alunos” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD 2010²⁰).

A seguir seguem os dados dos respectivos LDs escolhidos.

Figura 1 - LD de Ciências.



Fonte: ROCHA, Robson. Aprender Juntos Ciências, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

Ao analisar a capa deste LD, observamos duas crianças brancas, sendo um menino e uma menina, deste modo questiona-se: por que não crianças negras? Por que um casal e não um grupo de crianças? Todas estas questões nos encaminham para: que discurso esse LD quer proferir? Existe uma heteronormatividade nesta imagem? Há inclusão? Essas perguntas só poderão ser respondidas com a análise de todos os LDs.

O LD de ciências exibe uma ficha técnica com os nomes dos autores responsáveis por todo o material didático, além de comentar sobre a editora e oferecer seu o contato. Na próxima página, vem a Apresentação (carta) do LD para o aluno, onde diz:

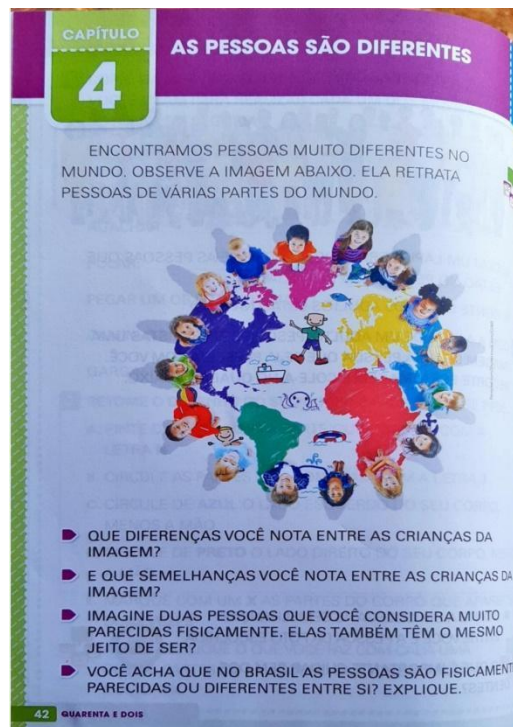
Caro Aluno, Cara Aluna. Este livro foi cuidadosamente pensado para ajudá-lo a construir uma aprendizagem sólida e cheia de significados que lhe sejam

²⁰ <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2348-guia-pnld-2010>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

úteis não somente hoje, mas também no futuro. Nele, você vai encontrar estímulos para criar, expressar ideias e pensamentos, refletir sobre o que aprende, trocar experiências e conhecimentos. Os temas, os textos, as imagens e as atividades propostos neste livro oferecem oportunidades para que você se desenvolva como estudante e como cidadão, cultivando valores universais como responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e justiça. Acreditamos que é por meio de atitudes positivas e construtivas que se conquistam autonomia e capacidade para tomar decisões acertadas, resolver problemas e superar conflitos. Esperamos que este material didático contribua para seu desenvolvimento e para sua formação. Bons estudos!

O LD de ciências também possui 104 páginas com oito capítulos, sendo eles: *1) O dia e a noite, 2) Minha rotina, 3) Meu corpo, 4) As pessoas são diferentes, 5) Meu corpo percebe, 6) Hábitos saudáveis, 7) Jeitos de brincar, 8) Brinquedos.* Na análise do LD de ciências. Priorizamos o capítulo 4 das páginas 42 a 45, pois são estas que trazem como temática a família e as suas diversidades.

Figura 2 - LD de Ciências.



Fonte: ROCHA, 2017, p. 42.

No capítulo 4 do LD de ciências vemos a introdução ao tema família com intuito de trabalhar a diversidade. A diversidade proposta nesta página se inscreve como diferenças culturas e sociais presentes em nosso mundo.

A primeira imagem que vemos é uma roda formada por várias crianças de diferentes países, apresentando não só a cultura, mas as diferentes características físicas entre os

indivíduos. Reconhecemos que a cultura é a chave da “compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais” (ABRAMOWICZ et al. 2011, p. 91). Entretanto, faz nos refletir: se este *mapa-múndi* caracterizam os vários grupos culturais, por que então há mais crianças brancas do que negras?

Observamos aqui uma visão homogeneizada de cultura, na qual “associa a um modo de explicação da vida social voltado para a mesmidade (somos todos iguais, ou seja, somos guiados por significados homogêneos que produzem uma única interpretação)” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 134). Contudo, “torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 44).

Em relação as questões feitas juntamente com a imagem, encaminham a apresentação das crianças com suas diferenças tanto sociais quanto físicas. As duas primeiras questões pontuam: *você nota entre as crianças da imagem? E que semelhanças você nota entre as crianças da imagem?*

Essas questões fazem com que as crianças reflitam que não somos iguais e que cada país possui suas características típicas. Assim, faz com que exista uma relação entre a cultura escolar e o exterior permitindo uma “transmissão cultural” que de alguma forma afetam os indivíduos (SACRISTÁN, 1998).

A intenção em relação a esta pergunta está relacionada ao reconhecimento das diferenças (mesmo de maneira limitada) que apresenta aos jovens um determinado processo de identidade coletiva, mostrando-os que “a identidade se configuraria como um sistema dinâmico, definido entre possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se” (SACRISTÁN, 1998, p.199).

A terceira pergunta: *imagine duas pessoas que você considera muito parecidas fisicamente. Elas também têm o mesmo jeito de ser?* Essa questão, por sua vez, aponta a experiência de cada um, na qual podemos ser parecidos, mas temos hábitos e culturas diferentes, além de família e economia. O LD tem um elo entre o professor e o aluno, uma mediação que fará a diferença no trabalho de diversos temas, permitindo que o professor explore os assuntos atuais, como discutirem as configurações familiares que hoje constituem maioria no contexto social, permitindo assim, formar cidadãos mais críticos. (CERQUEIRA, 2015)

Já a última pergunta: *você acha que no Brasil as pessoas são fisicamente parecidas ou diferentes entre si?* Nota-se que apresenta o direcionamento para as diferenças encontradas em nosso país tanto culturais quanto sociais. Aqui o professor pode dar abertura à questão da diversidade cultural no Brasil, as formas de viver de diferentes crianças com diferentes famílias, destacando a classe econômica e a discriminação.

E é nessa perspectiva que se pode contribuir para a mudança da visão sobre famílias, enriquecer o debate sobre as questões relativas a etnocentrismo, estereótipos, preconceitos e discriminação. Enfim, assim “podemos sensibilizar nosso/a aluno/a para o caráter multicultural de nossa sociedade, para a urgência do respeito ao outro, para a percepção e para o questionamento dos fatores que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 46).

Figura 3 - LD de Ciências.



Fonte: ROCHA, 2017, p. 43.

Na página analisada no capítulo do livro, já se direciona para as configurações familiares com a finalidade de que as crianças compreendam não só seu tipo de família, como também a de seus colegas. Na introdução, anuncia que atualmente existem diversas configurações familiares com diferentes tamanhos, costumes e hábitos.

Portanto, é necessário retomar que devido às influências do meio social, cultural e político, no qual as famílias estão inseridas, as configurações familiares vêm se transformando (DONZELOT, 1980). Por isso cada época cunhou um conceito diferente de família. Entre os diversos tipos de família, Venturoso (2017, p. 18) destaca:

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

Após a teorização das configurações familiares na contemporaneidade, podemos retomar a análise da Figura 3. A primeira questão apresenta vários quadros ilustrativos com diversas configurações de família, com a intenção de que a criança reconheça seu arranjo familiar. Não há uma categorização descritiva, por isso as interpretações variam dependendo da experiência de cada aluno, além disso, as categorias serão criadas dependendo do discurso enunciado pelo professor. Vale lembrar, que “conceber um conceito fixo de família, além de não corresponder à realidade plural, que pode ser percebida na sociedade brasileira hoje, seria um exercício de julgamento e de desrespeito à diversidade cultural” (VENTUROSO, 2017, p. 20-21).

Mesmo não havendo uma categorização nestas ilustrações, como os/as alunos/as interpretariam? Baseando nas configurações familiares descritas por Venturoso (2017) estendendo para a experiência do aluno e a explicação do professor, podemos supor que os quadros são formados por:

- 1) família nuclear tradicional podendo ser matrimonial ou informal;**
- 2) mesma configuração familiar anterior, porém podendo ser com filhos biológicos ou adotivos, ou uma família pluriparental;**
- 3) família monoparental ou anaparental;**
- 4) família anaparental ou adotiva;**

- 5) família extensa ou ampliada, também podendo ser família paralela ou simultânea;**
- 6) família homoafetiva com filhos biológicos ou adotivos, ou família pluriparental, ampliada e paralela;**
- 7) família monoparental ou anaparental;**
- 8) podendo ser a mesma configuração da família da ilustração seis; e**
- 9) configuração igual à ilustração um, porém o aluno ou professor pode discutir sobre a cultura e a diversidade deste grupo familiar.**

Pode-se notar que cada ilustração é capaz representar inúmeras configurações familiares, pois cada aluno vai interpretar conforme sua experiência e o professor deve ser o mediador deste discurso.

É fato que trouxeram diversas configurações de família, porém ainda encontramos muitos traços de família nuclear tradicional (ilustração 1, 2, 5 e 9), portanto compreende Machado e Vestena (2107, P. 4) que nesse arranjo de família, “a união formalizada pelo casamento é vista por alguns segmentos da sociedade e religiões como uma instituição indestrutível”, esta mesma visão é encontrada nos dicionários atualmente, onde definem que família é um conjunto de pessoas que vivem sob o mesmo teto, essencialmente o pai, a mãe e os filhos.

Além do maior aparecimento da família nuclear nas ilustrações do LD, também vemos a idealização sobre ter um casal de filhos (ilustração 1, 2, 5 e 7), que segundo Machado e Vestena (2017, p. 11-12), pode provocar para muitas crianças ou adolescentes uma realidade não abrangida, que o “faz muitas vezes gerar constrangimentos, [...] além, de fomentar preconceitos. O papel da escola nesse sentido seria o de mostrar que existem diferentes tipos de família e que nem essa ou aquela estrutura é certa ou errada”.

Também é possível observar que a maioria das imagens apresentam famílias brancas e pouca representação de famílias negras. O que encaminha para a construção de uma posição do homem branco heterossexual de classe média urbana, que historicamente, é uma posição considerada como identidade de referência, sendo que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem.

Ou seja, “a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (LOURO, 2008, p.22). Além disso, Louro (2004, p. 20) ainda completa que “a paródia que arremeda os ‘nativos’ do ‘outro’ lado, que embaralha seus códigos com os ‘desse lado’, que mistura e confunde as

regras, que combina e distorce as linguagens é tão perturbadora. Ela se compraz da ambiguidade, da confusão, da mixagem”.

Na questão dois notamos um pequeno desvio da imagem da família para as características físicas entre os sujeitos, que colabora para o “conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social” (ABRAMOWICZ et al. 2011, p. 91).

Contudo, no final dessa página há um link que direciona os alunos para um vídeo explicativo sobre o que é a família e suas configurações. Mas, ao digitar o link fui direcionada ao site da TV Escola que me apresentou a seguinte mensagem: “página não encontrada”²¹. Portanto, digitei o nome do vídeo no Google e logo deu para assisti-lo no YouTube²².

O vídeo citado apresenta a ilustração de um menino que faz parte de uma família não categorizada por ele podendo ser nuclear interpretada como tradicional ou pluriparental com uma irmã e conclui que família pode ser tios, avós, primos etc. Entretanto, não apresenta outros arranjos e finaliza o vídeo mostrando e explicando sobre a árvore genealógica que ele pertence e deixa uma questão no final “*será que minha família vai crescer para sempre?*”.

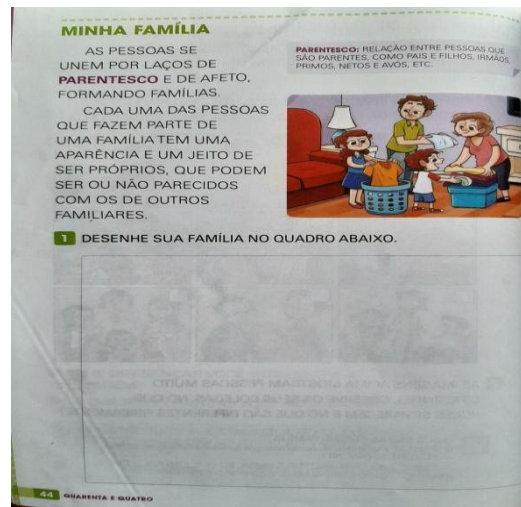
Esta pergunta abre leque para diversos entendimentos como: *preciso seguir esta árvore genealógica? Preciso ter filhos?*

Essas questões foram levantadas devido ao fato de que, no vídeo, o menino cita que a formação de uma família é uma questão de escolha. Isto nos remete a família apresentada na CF/88, onde “ampliou o conceito de família, interligando-o basicamente pelo afeto entre os membros, de modo que na realidade atual, a família tradicional, principalmente a matrimonial, está se tornando a exceção e não a regra, como era posto antigamente” (CONCIANI; RODRIGUES, 2014, p. 116).

²¹ <https://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=11275&>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=kGE1f2VVdcM>

Figura 4 - LD de Ciências.



Fonte: ROCHA, 2017, p. 44.

A imagem e o texto da Figura 4 fazem parte do LD de Ciências, que apresenta na página 43 sobre o tema família.

Notamos no texto “Minha família”, a citação do afeto como formador de famílias. Porém esta palavra não recebe destaque, somente a palavra parentesco. Vale ressaltar que o princípio da afetividade tem fundamento constitucional, (art. 226 da CF/88), que colaborou para o reconhecimento das diversas configurações de família.

Assim interligando “o afeto entre os membros, de modo que na realidade atual, a família tradicional, principalmente a matrimonial, está se tornando a exceção e não a regra, como era posto antigamente” (CONCIANI, RODRIGUES, 2014, p. 116).

Na segunda estrofe do texto, apresenta a aparência e a diversidade que encontramos entre as famílias, explicando que cada configuração é formada de um jeito e com culturas e hábitos próprios. Em relação à imagem, novamente remete-se a uma família branca com um casal de filhos, além de uma configuração que será interpretada pelo aluno, deste modo “tais imagens, pela sua natureza de objeto artístico e estético, atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido” (RAMOS, 2014, p. 435).

Foucault (1996) afirma que as imagens podem atuar tanto na materialização de discursos, assim como mecanismos de produção e funcionamento. É evidente uma tensão entre permanências e mudanças nas configurações de família, pois alguns continuam silenciados por esses livros, existe “a permanência de um determinado modelo de família nuclear, branca e de classe média. A maior parte das imagens remete à tríade pai, mãe e filho(s) e à organização heterossexual” (VIANNA, RAMIRES, 2008, p. 351).

A primeira atividade solicitada é que as crianças desenhem sua família, como forma de reconhecimento da mesma e, também, como forma de comparação entre as demais famílias. Ao desenhar, o aluno pode deslocar-se das ilustrações dadas na página 43, dando abertura a novas configurações familiares.

Figura 5 - LD de Ciências.

2 ASSINALE COM UM X AS PESSOAS DE SUA FAMÍLIA QUE VOCE DESENHOU.

<input type="checkbox"/> PAI.	<input type="checkbox"/> AVÔ.	<input type="checkbox"/> IRMÃO.
<input type="checkbox"/> IRMÃ.	<input type="checkbox"/> TIA.	<input type="checkbox"/> PRIMA.
<input type="checkbox"/> MÃE.	<input type="checkbox"/> AVÓ.	<input type="checkbox"/> OUTROS:
<input type="checkbox"/> TIO.	<input type="checkbox"/> PRIMO.	

3 TROQUE DE LIVRO COM UM COLEGA E VEJA A FAMÍLIA QUE ELE DESENHOU NA PÁGINA ANTERIOR.

A. ELA SE PARECE COM A SUA? POR QUÊ?

B. CONVERSE COM SEU COLEGA SOBRE AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE AS FAMÍLIAS.

4 PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICA FAMÍLIA?

5 CADA FAMÍLIA ORGANIZA SUA ROTINA DE UMA MANEIRA. PENSE NAS TAREFAS DO DIA A DIA QUE ACONTECEM EM SUA CASA E RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

A. QUEM LAVA A LOUÇA?

B. QUEM LAVA A ROUPA?

C. QUEM CONSERTA ALGO QUE QUEBROU?

D. QUEM ARRUMA A CAMA PELA MANHÃ?

E. QUEM FAZ AS COMPRAS?

F. QUEM COZINHA?

6 EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE QUE TODOS PARTICIPEM DAS TAREFAS DE CASA? POR QUÊ? COMO VOCÊ SE SENTE QUANDO AJUDA NESSAS TAREFAS?

QUARENTA E CINCO 45

Fonte: ROCHA, 2017, p. 45.

Nessa imagem tem-se a continuidade ao texto “Minha Família”, da página 44. A questão dois direciona as crianças a reconhecer os membros de sua família. Já na questão três ajuda as mesmas a notar que há diferenças e tipos de famílias.

Depois de todas essas comparações exigidas nas questões anteriores, as crianças podem começar a reformular o que elas acreditam ser família, e a atividade quatro as provocam a responder esta pergunta.

De certa forma, estas indagações colaboraram para o entendimento e o reconhecimento dos conceitos de família, por mais que omitam certas configurações familiares em atividades anteriores, aqui, as crianças já compreenderam que existem diversas configurações de família e que muitos são formados por outros laços afetivos que não biológicos.

O conceito de família ligada mais ao afeto, foi devido ao fato de ser impossível conceber uma imagem única de família ao longo do tempo, assim, segundo Samara (1997) houve uma modificação na função da família, onde valores individuais passaram a fazer parte desta configuração atual em resposta à nova mudança cultural, econômica e política, que passou a deixar de lado alguns valores e se tornou mais dinâmica e flexível. Corroborando com tais ideias, Conciani e Rodrigues (2014, p.115) acrescentam, que “a família, atualmente,

ganhou novas conceituações, muito por conta do desenvolvimento sociocultural da sociedade, que se amolda aos novos fatos do cotidiano” (CONCIANI, RODRIGUES, 2014, p. 115).

Já as atividades cinco e seis são específicas para o reconhecimento dos costumes e hábitos familiares.

Sobre a questão cinco, as perguntas são muito subjetivas, ou seja, são todas as crianças que têm esses hábitos familiares ou se encaminha para que tenham?

É importante analisar o contexto cultural e social de cada criança, fornecendo elementos de análise. Ou seja, existem inúmeras respostas e contextos que as perguntas feitas na questão cinco pode originar, por exemplo: quem lava a louça? Pode ser a mãe, pai, irmãos, a própria criança, ou até mesmo empregados. E se for indígena? se morar em comunidades ou favelas?

Enfim, muitas destas questões e atividades podem não fazer sentido para determinadas crianças, dados a configuração de família ou contexto social. Conforme aponta Sacristán (1986, p. 122), os temas devem “lutar por uma visão mais ajustada à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito da técnica”.

Figura 6 - LD de História.



Fonte: LUNGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. Aprender Juntos História, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

Na capa deste LD há três crianças correndo, além disso, uma delas é negra, que talvez indique um breve reconhecimento à inclusão racial. Aqui observamos uma diferença em

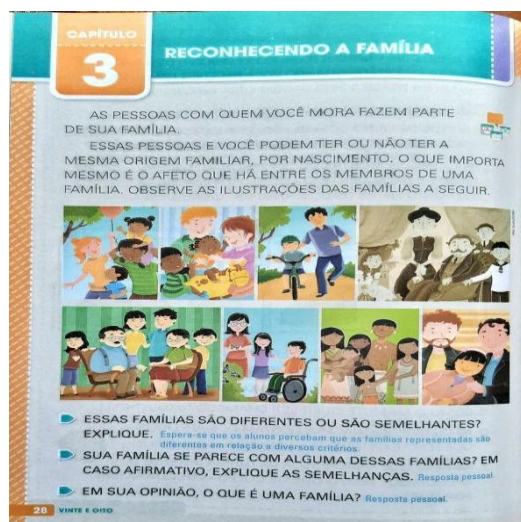
relação a capa do livro de Ciências, quando se refere à quantidade de crianças e a inclusão de uma criança negra.

Diferente do LD de Ciências, este é um Manual do professor, portanto o LD de História, depois da exposição da ficha técnica, ele inicia uma Apresentação (carta) para o professor. Além disso, apresenta uma abordagem sobre o Ensino da História, objetivos e propostas gerais da coleção, a BNCC, manual e sugestões para o professor, e o comentário de cada unidade do livro.

Contudo, após o livro ser apresentado ao professor, inicia exibindo para o aluno a mesma carta de apresentação do LD de Ciências. Consequentemente, chegam às unidades a serem trabalhadas neste livro, que são: 1) *O início da sua história*; 2) *Você tem nome*; 3) *Reconhecendo a família*; 4) *As pessoas da escola*; 5) *A rotina em casa*; 6) *A rotina na escola*; 7) *Os costumes da família*; 8) *Os costumes na escola*.

Assim, seguimos apresentando os dados do LD de História, na qual foi escolhida a Unidade 3 (páginas 28, 29, 30, 32, 36 e 37), pois estas trabalham o tema família.

Figura 7 - LD de História.



Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 28.

Neste capítulo do LD são abordadas as diferentes configurações familiares, assim como as definições do conceito de família. Com objetivo que as crianças reconheçam seus papéis sociais, pois é essencial para a sua formação como indivíduo.

O pequeno texto apresenta a importância dos laços afetivos e a ideia de parentesco. Em seguida mostra ilustrações de algumas configurações de família. Baseando nos tipos de

família da autora Venturoso (2017, p. 18) e nas experiências dos alunos, podemos supor que as famílias apresentadas são:

- 1) família nuclear tradicional podendo ser matrimonial ou informal;**
- 2) mesma configuração familiar anterior, porém podendo ser com filhos biológicos ou adotivos, ou uma família pluriparental;**
- 3) família monoparental ou anaparental;**
- 4) família nuclear tradicional antiga;**
- 5) família extensa ou ampliada, também podendo ser família paralela ou simultânea;**
- 6) família monoparental ou anaparental;**
- 7) configuração igual à ilustração um, onde o aluno ou professor pode discutir sobre a cultura e a diversidade deste grupo familiar; e**
- 8) família homoafetiva com filhos biológicos ou adotivos, ou família pluriparental, ampliada e paralela.**

Notamos uma similaridade entre as ilustrações do LD de Ciências e de História. Entretanto, as únicas imagens que diferenciam entre os LDs são que, no livro de Ciências, há uma configuração familiar anaparental (ilustração 4) e no livro de História há uma família tradicional nuclear antiga (ilustração 4). Então são duas disciplinas trabalhando pelo mesmo ponto de vista na qual já vai fundamentando com as crianças uma concepção de família.

Assim como no LD de Ciências, no LD de História observamos uma atenção ao afeto como origem familiar. Assim, entende-se que “a afetividade, urge por um posicionamento jurídico, favorável ou não, uma vez que é evidente a quantidade de famílias estabelecidas neste contexto” (CONCIANI; RODRIGUES, 2014, p. 119).

Além disso existe a ilustração de uma configuração de família antiga como forma de identificar mudanças e permanências nas formas de organização da família. Todavia, percebemos que a configuração de família na ilustração 4 ainda é a mais idealizada nos LDs, ou seja, a configuração nuclear tradicional é encontrada nos quadros 1, 2, 5 e 7. Isso, “traz um conceito de família repleto de ideologia e concepções errôneas, que não deviam ser trabalhadas de forma tão estereotipada com o estudante” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 17).

O livro apresenta três questões que ajudam no reconhecimento das diferenças e das diversas configurações de famílias, além do entendimento individual sobre o conceito de família.

Figura 8 - LD de História.

MAS O QUE É FAMÍLIA?

A PALAVRA **FAMÍLIA** TEM MUITOS SIGNIFICADOS. ESSES SIGNIFICADOS VARIAM CONFORME A ÉPOCA E O POVO, OU SEJA, NO PASSADO, ESSA PALAVRA TINHA UM SIGNIFICADO DIFERENTE DO QUE TEM HOJE.

ATUALMENTE, FAMÍLIA É UM GRUPO DE PESSOAS QUE VIVEM JUNTAS E TÊM LAÇOS AFETIVOS, PODENDO OU NÃO TER **ANTEPASSADOS** EM COMUM.

PARA MUITOS POVOS AFRICANOS, CONHECER A HISTÓRIA VIVIDA PELOS ANCESTRAIS É O MESMO QUE CONHECER A FAMÍLIA. O TEXTO QUE O PROFESSOR VAI LER É SOBRE ISSO.

ANTEPASSADO: PARENTE ANTIGO, QUE É ANTERIOR AOS AVÓS, TAMBÉM É CONHECIDO COMO ANCESTRAL.

EM MUITAS COMUNIDADES AFRICANAS ACREDITA-SE QUE SÓ SE CONHECE DE VERDADE UMA PESSOA CONHECENDO A SUA FAMÍLIA DE ORIGEM, SUA PERSONALIDADE, EDUCAÇÃO E CARACTERÍSTICAS SÃO DEFINIDAS A PARTIR DA FAMÍLIA. [...] NAS SOCIEDADES EM QUE A CONVIVÊNCIA FAMILIAR É [...] PERMANENTE, EM QUE OS CONHECIMENTOS E SABERES SÃO PASSADOS, EM SUA MAIOR PARTE, POR [...] FAMILIARES, [...] A FAMÍLIA ASSUME IMPORTÂNCIA VITAL.

FAMÍLIAS. SÉRIE MOJUBÁ, A COR DA CULTURA. DISPONÍVEL EM: http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/programa/fam%3%AADilas. ACESSO EM: 7 AGO, 2017

- 1** QUAL É A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS MAIS VELHAS NAS COMUNIDADES AFRICANAS?
Elas são responsáveis por transmitir os conhecimentos e saberes do passado.
- 2** E EM SUA FAMÍLIA, QUAL É A IMPORTÂNCIA DELAS? *Resposta pessoal.*
- 3** O QUE VOCÊS APRENDERAM COM OS ADULTOS E OS IDOSOS DE SUA FAMÍLIA? COM A AJUDA DO PROFESSOR, FAÇAM UMA LISTA NA LOUSA. *Resposta pessoal.*

VINTE E NOVE 29

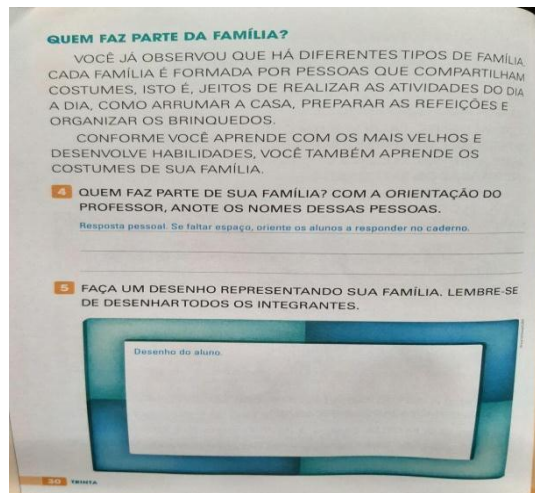
Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 29.

O texto “mas, o que é família?” apresenta um dado importante: que o conceito de família varia conforme as épocas e até mesmo entre as culturas – teoria apresentada no início desta dissertação – ou seja, hoje é considerado como família um grupo de pessoas que vivem de baixo do mesmo teto, tendo ou não laços biológicos (VILHENA *et al*, 2011).

E, novamente o pequeno texto mostra que a família da atualidade considera a afetividade como uma de suas origens. Aqui também é teorizado sobre os ancestrais como pessoas experientes que compartilharam tradições, assim, leva a consideração dos mais velhos nos núcleos familiares. Ainda sobre os antepassados, o texto mostra uma citação a respeito dos africanos e suas crenças diante seus ancestrais, na qual eles acreditam “que só se conhece de verdade uma pessoa conhecendo a sua família de origem, sua personalidade, educação e características”. Citar outras culturas ajuda as crianças a reconhecerem que sua configuração de família, hábitos e culturas são diferentes entre si.

Sobre as atividades, elas seguem essa mesma linha, reafirmando a importância dos mais velhos na família.

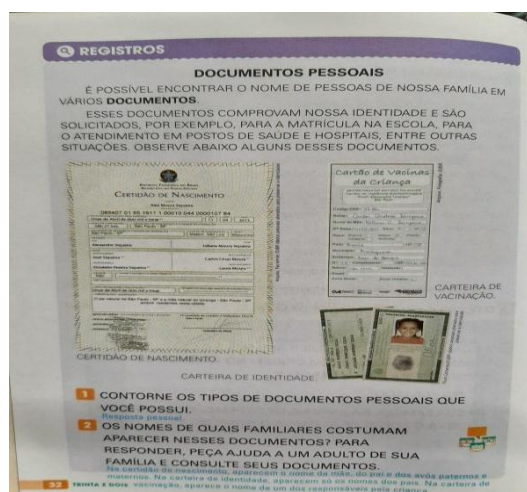
Figura 9 - LD de História.



Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 28.

Nesta página (Figura 9) trabalha os tipos de família, com objetivo que as crianças reconheçam as diversidades que envolvem essa configuração. Também vem destacar os hábitos sociais de cada família, que muitas vezes são passados pelos mais velhos. As atividades abaixo (Figura 10) possuem o mesmo objetivo, de que as crianças digam quem faz parte da sua família e depois os desenhem. Portanto, tem a finalidade apontar o caráter dinâmico e histórico e a diversidade das configurações familiares encontradas em diferentes sociedades e modelos culturais.

Figura 10 - LD de História.



Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 32.

A página acima (Figura 10) evidencia modelos de documentos pessoais. Aqui são exibidos os diferentes documentos pessoais que possuímos com o intuito de identificar a relação entre as suas histórias e a histórias das famílias. Entretanto, nem todas as pessoas

possuem documentos que mostrem suas afiliações, pois existem casos que o nome do pai ou da mãe aparece como “desconhecido”. Sendo assim, nas atividades um e dois, as crianças reconhecerão que um documento pessoal pode ter registros diferenciados, conforme a configuração de sua família.

Segundo Krul e Emmel (2016, p. 15), o LD muitas vezes fragmenta dados que “acaba por omitir fatos que são extremamente importantes, para a riqueza e diversidade de concepções sobre um determinado assunto por parte do estudante”, acreditando que ao simplificar o tema o aluno fosse ter uma melhor compreensão, mas o que realmente acontece é que o estudante acaba não entendendo o processo de determinado assunto. Assim, “o estudo da ideologia subjacente aos textos de leitura mostra que o objetivo real dos livros didáticos é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, é necessário para as classes hegemônicas” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 19).

Figura 11 - LD de História.

APRENDER SEMPRE

1 OBSERVE AS FOTOS ABAIXO.

A

FAMÍLIA DE FELIX MARINHO NO RECIFE, PERNAMBUCO. FOTO DE 1900.

B

FAMÍLIA DA COLÔNIA WITMARSHUM, EM PALMEIRA, PARANÁ. FOTO DE 2016.

A. A FAMÍLIA DA FOTO A É FORMADA POR QUANTOS MEMBROS? MARQUE COM UM X.

1 3 5 7 9
 2 4 6 8 10

B. E A FAMÍLIA DA FOTO B?

1 3 5 7 9
 2 4 6 8 10

C. CONTORNE AS FOTOS DE ACORDO COM AS CORES ABAIXO

PASSADO: Foto A PRESENTE: Foto B

D. DESCREVA AS ROUPAS QUE OS ADULTOS E AS CRIANÇAS ESTÃO USANDO EM CADA FOTO.
Veja resposta nas Orientações didáticas.

E. APONTE UMA SEMELHANÇA E UMA DIFERENÇA ENTRE AS DUAS FAMÍLIAS RETRATADAS.
Veja resposta nas Orientações didáticas.

36 História 3.º ano

Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 36.

Como observado pelas imagens são duas famílias de épocas diferentes com extensão e vestimentas distintas. Com a finalidade que as crianças identifiquem mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.

Embora, as duas famílias sejam de configurações parecidas, o objetivo da atividade está mais ligado à diminuição da taxa de natalidade e a mudança das vestimentas ao longo dos anos. Entretanto, sem o trabalho do professor como a criança pode interpretar essas imagens?

Quem sabe elas notem a quantidade de filhos na primeira imagem, porém, talvez não reconheça que se trate de fotografias antigas e atuais permitindo-lhes que imaginem que se sejam famílias de regiões diferentes do Brasil, assim o LD deve relacionar as experiências cotidianas e demonstrar exemplos que correlacionem o passado e o presente, sem, no entanto, cometer anacronismos.

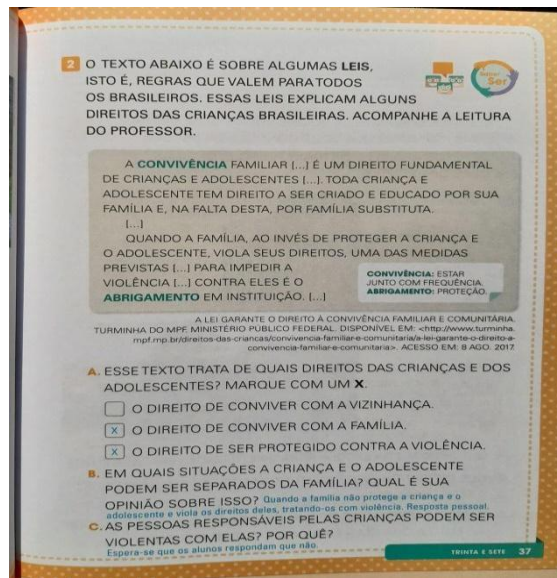
A 1ª imagem mostra uma família nuclear tradicional com seis filhos. Na foto, as poses são sérias, onde o pai está em pé e alguns dos seus filhos também, já a mulher está sentada com um bebê no colo, sem qualquer traço de sorriso ou felicidade. Também é possível observar que as roupas dos adultos são escuras e formais, que cobrem todo o seu corpo, já as crianças vestem roupas mais claras e geralmente são vestimentas iguais a de seus pais. Remete-se a uma infância na qual a “vida era vista de forma homogênea, não havia diferenciação entre os períodos da vida” (LINHARES, 2016, p. 23). Baseado em uma fotografia de 1900, aqui ainda previa que o homem era o chefe e representante legal da sociedade conjugal, responsável pelo sustento e manutenção da família e da mulher e pela administração dos bens comuns e particulares, além de ser detentor do pátrio poder sobre os filhos (VASCONSELLOS, 2013).

Na 2ª imagem a família está sentada em poses mais descontraídas, além disso, possuem apenas um filho. Ambos usam roupas coloridas e informais, sem qualquer similaridade entre elas. Aqui uma representação da família atual, onde não só o sentimento de infância existe, mas também o excesso de “paparicação”, educação moral e racional, onde “novas expectativas são pensadas para esses futuros cidadãos, cuja inserção na sociedade ganha novos significados, respondendo a oportunidades e limites econômicos” (DOURADOS, 2009, p. 3).

As questões de A à C são direcionadas a quantidade de membros nas duas famílias, além da identificação entre as famílias do passado e da atualidade. Já as questões D e E têm o objetivo de que as crianças assimilem as mudanças ao modo de vestir, as poses e a qualidade das fotos. Aqui vemos muito forte a história da infância, suas mudanças e continuidades.

Entretanto, por mais que o LD de História represente as configurações familiares em tempos históricos distintos, notamos também, que ainda trata de forma superficial sobre algumas questões relacionadas à família-infância. É como uma “generalização”, ou seja, “colocam um fato como sendo o precursor de todos os outros”.

Figura 12 - LD de História.



Fonte: LUNGOV; FUNARI, 2017, p. 37.

Na imagem acima (Figura 12), tem-se as citações sobre a legislação, alegando que toda criança tem direito à família e aos cuidados e, se esta faltar elas são mandadas para instituições de abrigo (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, art. 19). São assuntos importantes a serem debatido, pois além das crianças reconhecerem seus direitos, ainda é possível encontrar alguns em situações de maus tratos ou morando em abrigos. Sobre o direito de acolhimento, o ECA apresenta no Art. 19-A §4º:

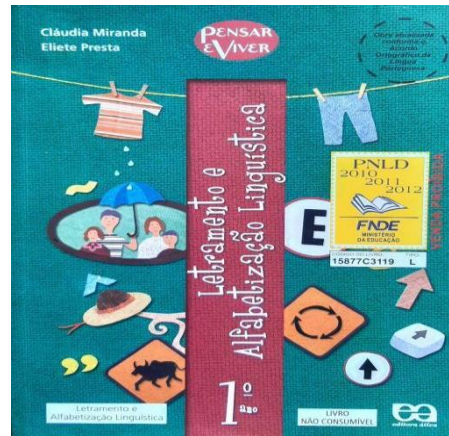
Na hipótese de não haver a indicação do genitor e de não existir outro representante da família extensa apto a receber a guarda, a autoridade judiciária competente deverá decretar a extinção do poder familiar e determinar a colocação da criança sob a guarda provisória de quem estiver habilitado a adotá-la ou de entidade que desenvolva programa de acolhimento familiar ou institucional (BRASIL, 2019, p. 24-25).

Além disso, no art. 101 §2º, o ECA garante medidas de emergência para proteção de vítimas de violência ou abuso sexual assegurando:

o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará na deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa.

Continuando a análise, realizamos a investigação no livro de Letramento e alfabetização linguística, das autoras Cláudia Miranda e Eliete Presta. Este LD tem o PNLD de 2010 a 2012 e a sua escolha se deu como comparativo aos LDs, analisados anteriormente.

Figura 13 - LD de Letramento e alfabetização linguística.



Fonte: MIRANDA, Cláudia; PRESTA, Eliete. Pensar e Viver, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

Na capa deste LD encontramos uma configuração de família com pessoas brancas e um casal de filhos. Como os LDs analisados anteriormente, este também, após a ficha técnica, exhibe ao aluno uma Apresentação, porém esta carta é mais narrativa, talvez por se tratar de um livro de letramento, onde descreve:

Era uma vez duas professoras brasileiras, uma mineira e outra paulista. Apesar de morarem longe uma da outra, elas conseguiam trabalhar juntas, porque trocavam e-mails e conversavam pela internet. Um belo dia, uma delas fez a outra uma proposta: escreverem uma coleção de língua portuguesa juntando um pouco da experiência de cada uma. É que, além de professoras, elas sempre haviam estudado como desenvolver a leitura e a escrita na escola. Já tinham viajado muito por todo o Brasil, fazendo e dando cursos sobre isso!

Proposta aceita, elas começaram o trabalho pesquisando textos sobre alguns assuntos muito presentes na vida cotidiana. Afinal, como professoras, elas sabiam que seria importante ajudar você, aluno, a pensar sobre a realidade e a formar uma opinião sobre as coisas ao seu redor. Então juntaram poemas, histórias em quadrinhos, contos notícias, fotos de quadros famosos, cartazes, letras de música, textos de teatro, cartuns e muitos outros textos e com eles desenvolveram brincadeiras, atividades, reflexões, conceitos.

Foi assim que, depois de quase dois anos e de muitos e-mails trocados, nasceu esta coleção, para ajudar você a pensar sobre a língua e as linguagens e a viver muitas experiências novas por meio da leitura.

Era uma vez duas professoras que, escrevendo um livro, acreditaram que podiam ajudar você a crescer mais feliz, compreendendo melhor o mundo em que vive.

No sumário, com as respectivas unidades e seus capítulos, sendo elas: I- eu e os outros; II- entre amigos; III- natureza e; IV- era uma vez. A unidade escolhida foi a II, pois esta apresenta no capítulo 4 (pg. 60) o tema 'Em família'. Mesmo assim, existem poucas representações referentes ao tema família. Portanto, há citações encontradas apenas nas páginas 60 e 61 e pequenos trechos nas páginas 62 e 63. Seguem os dados.

Figura 14 - LD de Letramento e alfabetização linguística.



Fonte: MIRANDA; PRESTA, 2008, p. 60.

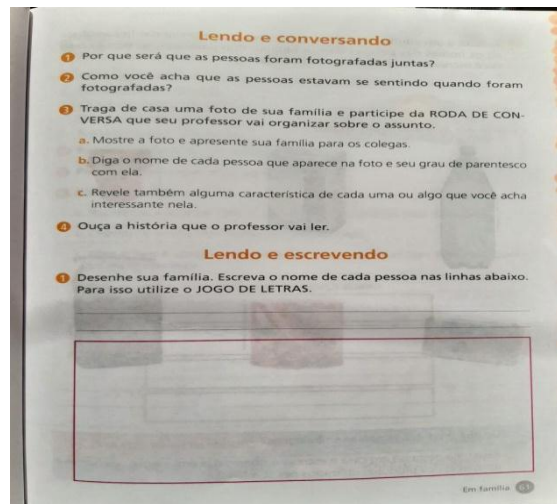
Diferente de outras coleções, esta começa com questões e não com pequenos textos introdutivos. As duas questões apresentadas no início deste capítulo direcionam as crianças à reflexão das configurações de famílias, reconhecendo aquelas que mais se parecem com a sua. As fotografias não são categorizadas, desta forma propõe que os alunos as interpretem. Portanto, o texto sempre terá uma relação com a exterioridade, por isso a “educação escolar é contínua com a educação familiar na medida em que oferece prosseguimento à formação do indivíduo, em relação a seus valores para a vida e para o trabalho” (PEREZ, 2012, p. 14).

As famílias fotografadas podem pertencer a várias configurações de famílias, entretanto podemos identificar configurações que não foram incluídas, como: família homoafetiva, anaparental, pluriparental, extensa, poliafetiva, paralela e unipessoal. Não são identificadas variedades de configurações como em outras coleções didáticas atuais.

Como dito, percebe-se que apresentam as fotografias, mas sem diálogos sobre as configurações familiares. As imagens mostram “a permanência de um modelo muito próximo do estereótipo de família *estruturada* veiculado pelas escolas e a indicação de mudanças em que emergem e se realçam modalidades alternativas” (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 350).

Assim, a apresentação das configurações nestas fotografias é interpretativa, ou seja, como não são aprofundados os conceitos, todos estes podem ser relacionados à família nuclear, portanto “ao tomar a dita família *estruturada* como padrão, a celebração da diferença passa a ser apenas auto-referida. Recusam-se, assim, os arranjos que se afastem da norma, com base em uma visão que opõe a família *estruturada* àquela *desestruturada*” (VIANNA, RAMIRES, 2008, p. 249).

Figura 15 - LD de Letramento e alfabetização linguística.



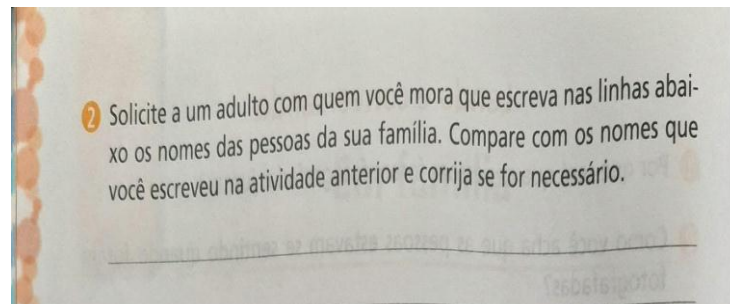
Fonte: MIRANDA; PRESTA, 2008, p. 61.

Na página posterior, apresenta uma série de atividades ligadas às imagens estudadas. As questões um e dois têm a finalidade que as crianças reflitam o motivo de as pessoas das fotos estarem juntas, para que entendam o significado de *família*. Além disso, as questões e as fotografias idealizam pessoas felizes, quando as pessoas pertencem a alguma configuração de família.

Assim, na questão três já é apresentada a palavra *família* e, portanto, é organizada uma atividade na qual as crianças devem trazer fotografias de sua configuração familiares para serem apresentadas em sala de aula. Esta atividade ajuda na compreensão dos tipos de família que podem ser diferentes das demais e, que cada uma tem característica e organização diversa. A seguir o professor deverá ler uma história em quadrinho²³ que se encontra no início da unidade II do LD, porém, é uma história que trata sobre a amizade, nada tem a ver sobre as configurações familiares, pois os capítulos desta unidade do livro trabalham mais sobre os amigos do que sobre a família. Na próxima questão é solicitado que criança desenhe e escreva os nomes dos membros de sua família.

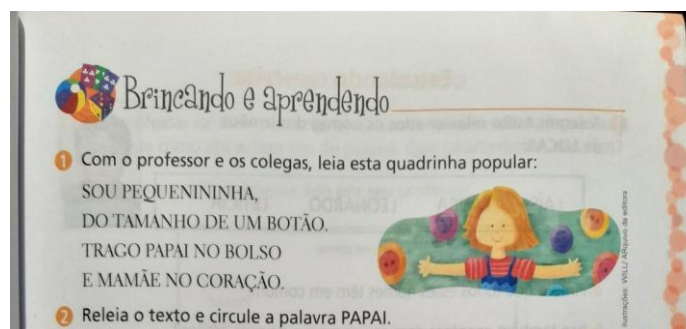
²³ O menino Maluquinho, de Ziraldo. O Globo, Rio de Janeiro, 4 fev. 2006. Globinho.

Figura 16 - LD de Letramento e alfabetização linguística.



Fonte: MIRANDA; PRESTA, 2008, p. 62.

Figura 17 - LD de Letramento e alfabetização linguística.



Fonte: MIRANDA; PRESTA, 2008, p. 63.

Nestes dois trechos do livro são apresentadas de forma breve nuances da palavra *família*. Assim, no primeiro recorte (continuação da atividade da figura 15), descrita como atividade dois, como de prática da alfabetização a criança deve escrever o nome dos membros de sua família. Esse é um bom exercício pelo qual se instiga o estudante a observar padrões que não coincidem com aquele que ele ou ela vivenciam.

Porém, a resposta fica a cargo do(a) professor(a), que pode ampliar ou limitar o leque de possibilidades. Ainda assim, “o livro não oferece ao educador(a) mais aberto(a) e atento(a) que chegue a propor a possibilidade de uma família homoafetiva o aporte necessário ao maior adensamento do tema, nem mesmo argumentos que favoreçam a reflexão sobre o assunto” (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 359).

Já a Figura 17 é um recorte de um verso popular que representa, em suas escritas, indicações de uma família nuclear tradicional ou até mesmo monoparental, o que se observa é uma poesia implícita em representar a família sempre de forma nuclear, só com espaço para pai e mãe, mas se for outra configuração, se for suas mães? Porém “é importante sim desenvolver a criatividade, a ludicidade, o ‘faz-de-conta’; mas que estes sejam contextualizados e condizentes à realidade que nos cerca. Decorrente desta análise cabe questionar: que tipo de interpretação o leitor fará do texto?” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 16)

Enfim, esse livro de letramento e alfabetização linguística tem poucas ilustrações e citações dos conceitos de família. Todas as vezes que esta palavra é citada é de forma breve sem muitos aprofundamentos.

3.2 Análise dos livros: mudanças e continuidades

É certo que esse deslocamento não é estável, nem constante nem absoluto. Não há, de um lado, categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar (FOUCAULT, 1999, p. 23).

É fato que encontramos diversas configurações de famílias ilustradas nestes LDs, entretanto também foram encontrados mais padrões de famílias tradicionais nucleares. Isso indica que existem mudanças nos discursos sobre famílias, mas também existem continuidades na idealização de uma configuração familiar tradicional.

Segundo a (BNCC, 2017, p. 325) “ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material”. Seguindo esse viés, há inúmeras ilustrações de configurações familiares no livro de Ciências que fogem do conceito tradicional de família (ilustrações 3, 4, 6, 7 e 8), evidenciando a abrangência do tema na atualidade. Deste modo, há mudanças no papel da inclusão, destacados na Figura 03 “a família de cada um é única”, trazendo o conceito da diversidade e, também, na Figura 05 e exercício 03, busca trabalhar com o reconhecimento das configurações familiares de seus colegas, ajudando a criança a entender que todos possuem uma família única.

Apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no LD que é desvinculado do contexto histórico e sociocultural, ou seja, ao mesmo tempo em que são mostradas inúmeras configurações de famílias (Figura 3) é evidente a repetição de certos arranjos, como a família tradicional nuclear (ilustração 1, 2, 5 e 9). Portanto, mesmo quando o LD quer mostrar as mudanças, observamos uma continuidade em certas configurações de famílias, por isso a necessidade de mediação do professor, pois o “docente ajuda a criança a ver e a dizer para si e para os outros, atribuindo sentido a partir das suas vivências” (RAMOS, 2014, p. 445).

Já na disciplina de História, a BNCC (2017, p. 397) inicia dizendo “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”, ou seja, compreender referências teóricas para dar legitimidade a fontes

históricas. Assim, notamos uma positividade em relação ao LD de história, principalmente na representação de várias configurações de famílias (Figura 7), além do destaque do afeto como gerador das famílias atuais e, além disso, trabalharam a diferença entre as configurações de famílias do passado e as de agora (Figuras 7 e 11).

Desta forma, essas citações colaboraram para o entendimento das crianças em relação às novas configurações familiares. Outro destaque é o apontamento sobre o Direito das Crianças (Figura 12), desta forma mostrando aos alunos que existem leis que os protegem contra a violência.

O ponto negativo no LD de história, também é a repetição de configuração familiar nuclear tradicional (Figura 7, ilustrações 1, 2, 4, 5 e 7) tanto nas ilustrações quanto nas fotografias (Figura 11). Isso mostra a permanência estereotipada de família tradicional, por exemplo, na página 36 do LD as fotografias 1 e 2 são de configurações familiares tradicionais, dando a interpretar que as mudanças ocorridas na história em relação a família foi apenas a diminuição de filhos, excluindo os demais arranjos e, muitas vezes, resumindo os conteúdos históricos.

Partindo para o LD de Letramento e Alfabetização Linguística, nos pautamos nos PCNs, pois se trata de um livro anterior à BNCC. Desta forma, os PCNs têm como objetivo a mediação com as práticas sociais, pois é com “linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem” (PCNs, livro 02, 1997, p. 67). Por mais que não tenham abrangido muitas das configurações familiares atuais (Figura 14), (Figura 15) exercício 03 há uma interação na qual os alunos vão trazer uma fotografia de suas famílias e mostrar aos seus colegas, isto ajuda as crianças a entenderem que as famílias são diferentes e que possuem configurações próprias.

Sabendo que se trata de um LD de Alfabetização, com o PNLD 2010 a 2012, observamos a ausência de configurações familiares e um maior aprofundamento no conceito de família. O ano que este LD foi distribuído não justifica esta falha, nem menos por ser de Alfabetização, pois o tema foi citado não de maneira superficial, mas sim, faz parte de um capítulo mostrando sua importância. Se nos referirmos ao que diz os PCNs em relação à alfabetização, observamos a importância da linguagem para as interações sociais, portanto, que tipo de discursos ele está produzindo aos alunos? Para Foucault (1979) as relações de poder não são negativas justamente porque elas geram saberes novos, elas produzem, elas deslocam, mexem, provocam, na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz

rituais da verdade. Por isso, a não abrangência deste tema torna as configurações limitadas, omitindo “fatos que são extremamente importantes, para a riqueza e diversidade de concepções sobre um determinado assunto por parte do estudante” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 15). Também vemos referência à felicidade a aquelas pessoas que possuem algum tipo de família (Figura 15), isto mostra que aquela que não possui família é infeliz, portanto, famílias unipessoais não são consideradas famílias?

3.2.1 O não-dito

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimento de exclusão. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados, mas também, muitas vezes justificam desigualdades, ora por meio do preconceito explícito, ora por meio do silêncio. Proponhamos aqui apontar preconceitos implícitos tanto no que diz sobre as novas configurações familiares, quanto aqueles que são raciais.

No LD de Ciências de 1º ano observamos a persistência na presença de erros conceituais ou de preconceitos sociais, culturais e raciais. Todavia esses erros e preconceitos são pontuais, podem ser detectados diretamente no texto, na atividade e nas ilustrações, por exemplo, na Figura 1, observamos um casal de crianças brancas e, conseqüentemente, esse padrão é o mais encontrado em todo LD; também na Figura 3 vemos o mesmo padrão dentre as nove ilustrações, das quais apenas duas representam negros; e na Figura 4 novamente uma família branca. Isto é uma forma de exclusão, uma vez que o nosso país, segundo o IBGE²⁴ apresenta uma população majoritariamente negra.

Outro padrão encontrado no LD de ciências é a idealização de um casal de filhos, tanto nas Figuras 3 (ilustrações 1, 2, 5, 7 e 8) quanto na Figura 4, como se o mundo perfeito fosse que todos tivessem filhos, preferencialmente, dois. Também encontramos essa idealização no LD de história, na Figura 7 (ilustrações 1, 2, 5 e 6) e no LD de Alfabetização, Figura 14 (ilustrações 1 e 4). Esta configuração de família leva a exclusão de outras, por exemplo, a unipessoal “aquela que busca a felicidade individual” (VENTUROSO, 2017, p. 18). Isto leva a crer que a felicidade “a segurança, [e] a tranquilidade da família depende, única e exclusivamente dela mesma, como se essa instituição não fosse uma microestrutura inserida

²⁴ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

numa macroestrutura social, e que está aberta a toda a complexidade e contradições desta última: a vida em sociedade” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 18).

É fato, que excluíram dois tipos de configurações familiares em ambos os LDs, a família poliafetiva (na qual três ou mais pessoas relacionam-se de maneira simultânea) e a unipessoal. Aqui encontram-se dois problemas: família só é considerada enquanto família quando existem filhos ou quando é oriundo de um casamento, seja ele formal, seja ele informal. Embora nossa CF/88 em seu art. 226 defina a família como um planejamento individual desprendendo do biológico e da configuração patriarcal, nestes LDs é evidente que continuam prevalecendo famílias que são mais aceitas socialmente.

É possível analisar a constante aparição da configuração familiar monoparental em ambos os LDs, talvez seja o fato desta ser a mais comum em nossa sociedade. É uma configuração reconhecida por nossa CF/88 no Art. 226, § 4º “Entende-se, também, como entidade familiar à comunhão formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” (BRASIL, 2016, p. 132). A família Monoparental é o homem ou a mulher que está sem seu cônjuge e cuida de uma ou mais crianças, esta configuração geralmente é originada em casos de separação, divórcio, viuvez e uniões estáveis rompidas. (CONCIANI; RODRIGUES, 2014)

Em suma, “as mensagens ocultas presentes no enredo dos livros didáticos passam despercebidas, ofuscadas pelo brilho falso e fácil dos critérios de análise e descritores tradicionalmente utilizados” (KRUL; EMMEL, 2016, p. 18). Contudo, naturalizam ideias, conceitos, princípios, comportamentos, estéticas etc., e nesse sentido, escondem preconceitos sociais e raciais, tornando-se muito mais perigosos do que as palavras explícitas.

As crianças, no âmbito educacional, convivem com alunos de diferentes configurações familiares, por isso reconhecer e compreender as composições familiares e suas culturas passou a fazer parte fundamental do âmbito escolar (MACHADO; VESTENA, 2017). Sendo assim, a escola necessita:

pensar em estratégias para a participação dos pais e responsáveis no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Atualmente, são realizadas entrevistas com familiares, e reuniões, periodicamente, para conhecer o aluno e suas questões familiares. Agendas e bilhetes também são utilizados para a comunicação entre os pais e profissionais da saúde para marcar encontros, que providenciam soluções ou troca de ideias (MACHADO; VESTENA, 2017, p. 5-6).

Sabendo a importância destas duas esferas, o LD deve ser um material que abraça a cultura e sua diversidade, não excluindo, mas integrando. Portanto, o LD “se transfigura porque reflete mudanças, inquietudes e tendências” (RAMOS, 2014, p.428), aí está a mágica

desta ferramenta: ela é um espelho que transmite todo tipo de assunto e, pode ser apoiada com todos os tipos de materiais. O LD é base, mas o que vale mesmo é a criatividade, ou seja, a formação do leitor-criança passa pela ação do docente.

Concordamos com Choppin (2004) quando ele descreve que no ambiente escolar o LD tem exercido mais funções do que as quais, em princípio, ele foi destinado. O autor argumenta que, além de funcionar como suporte privilegiado dos conteúdos disciplinares, os livros têm função instrumental, pois propõem métodos de ensino, função documental e função ideológica e cultural. Como instrumentos privilegiados de construção de saberes, todos os componentes do LD, sejam eles verbais, sejam visuais, devem favorecer, além da aprendizagem de conteúdos, a formação integral do sujeito aluno.

Enfim, entendemos que esta ferramenta não é desprovida apenas de erros, mas também de colaboração a inclusão, principalmente em relação às novas configurações familiares. Esse processo a diversidade não deve partir apenas do LD, mas também da mediação do professor, pois “o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos” (NOGUEIRA, 1998, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita dessa dissertação fomos percebendo a importância em analisar os discursos produzidos sobre a diversidade de configurações familiares. E podem contribuir com a compreensão para as crianças sobre o que apresentam as coleções didáticas do 1º ano Ensino Fundamental I – EF 1.

Analisamos a construção de discursos e as imagens sobre as configurações familiares apresentadas em livros didáticos como forma de evidenciar que diálogos podem produzir sobre as diferenças, fundamentando os olhares das crianças sobre suas próprias histórias de vida. E da identificação ou estranhamento em relação a sua configuração familiar.

O foco inicial era mostrar as transformações históricas das configurações familiares e como elas foram se constituindo até atualidade para podermos analisar os dados que evidenciassem as mudanças e as continuidades das configurações.

E nessa esteira de análise priorizamos a abordagem sobre as crianças, a partir dos seus direitos na educação.

Os dados da pesquisa foram compostos por imagens e diálogos presentes nos Livros Didáticos - LDs de Ciências, História e Alfabetização que mostraram em seus conteúdos a presença de configurações familiares. A análise se deu por meio do discurso juntamente com a imagem com sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual, assim, o importante não são apenas as ilustrações, mas também que diálogos conservadores estes LDs estão produzindo.

Pela observação dos aspectos analisados, a família foi vista em diferentes perspectivas durante a história, e as políticas foram se desenvolvendo conforme as exigências sociais ao longo da história. Atualmente, o que norteia toda a inclusão das configurações familiares é a Constituição Federal de 1988, em seu art. 226, onde colocou a família como a base da sociedade, sem qualquer presunção de tipo de família, dando a entender que todas as configurações fazem parte deste direito.

Por todos estes aspectos, é evidente que os LDs apresentaram inúmeras configurações de famílias, além de mostrar às crianças que cada família é única, tanto em sua configuração quanto em seus hábitos (Figuras 3, 4, 5, 7, 8 e 14). Também foi observado que o LD conceitua a família pelo olhar do afeto, retirando a origem biológica, por conseguinte, também é apresentado as crianças o Direito de possuir uma família e de proteção se a mesma vier a faltar (Figura 12). Porém, todas estas mudanças são mais demonstradas nos LDs de Ciências e

de História. O LD de alfabetização mostra poucas ilustrações de famílias e pouco conteúdo sobre o significado dela, salientando a desnecessidade de se falar de família(s).

Todavia, encontramos índices de padrões familiares ilustradas que se repetem perpetuando um modelo idealizado, além de também salientar discursos excludentes em ambos os LDs. A família mais encontrada é aquela nuclear tradicional, revelando que mesmo havendo inúmeras configurações de família(s), o LD persiste em idealizar aquelas conjugais monogâmicas com filhos, principalmente biológicos. São discursos que provocam comportamentos sociais que impedem reflexões críticas, fortalecendo o exercício de materialização do conceito tradicional de configuração familiar. Isso não deveria acontecer no ambiente escolar, uma vez que, neste lugar o aluno devesse desenvolver suas capacidades físicas, afetivas e cognitivas e capacitando-se para tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive, pois a educação deve ser vista como um instrumento de transformação social e não uma educação reprodutora de valores excludentes.

Ao tentar compreender o discurso que as imagens produzem, entendeu-se que essas conexões se fizeram não apenas pelo que é dito, mas também pelo que não é dito. Além dos padrões repetitivos de famílias tradicionais, foi observado também a não apresentação de famílias unipessoais. Ou seja, por mais mudanças que os LDs queiram mostrar, eles se contradizem afirmando que só é considerado família aquelas que possuem filhos. Assim, em nenhuma ilustração é vista essa configuração, perpetuando a necessidade de que as mulheres tenham filhos. Isso é tão evidente, principalmente no LD de Alfabetização (Figura 15), que afirma que ter uma família é sinônimo de felicidade.

Há de se lembrar que as crianças não apenas interpretam e reproduzem a sua cultura, mas elas se tornam parte desta cultura, portanto, é necessário sempre lembrar a importância de discutir sobre as configurações de famílias, principalmente no ambiente escolar, para que sejam evitados preconceitos e discriminações. Compreende-se, que ao falar sobre configuração de famílias cria-se identidades, e por isso, as repetições sistemáticas de um conceito único de família têm o poder de hegemonizar uma sociedade.

Conseqüentemente, as coleções didáticas analisadas sustentaram estereótipos de famílias nucleares tradicionais, além de excluir aquelas unipessoais. Se os materiais dialogam e apresentam estes padrões, eles colocarão a criticidade de estudantes nas mãos dos professores, que pode não estar preparado para debater sobre estes temas, ou não, além de não terem materiais que o colaboram para tal. Isso impede que a escola se torne um espaço de reflexão e de autonomia.

Em conclusão, a educação, embora não seja a única responsável, é fundamental na criação de condições para que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história, portanto, o LD registra evoluções dirigidas ao discurso e têm função cultural, por isso, atualmente não é apenas mais um tipo de forma que estrutura o livro, mas sim modalidades de forma que movimentam saberes. E os problemas encontrados nos LD não vão mudar se os professores e a escola não estiverem preparados para apresentá-los. Certamente, as táticas de mudanças devem ser integradoras e, com maior aproximação da família-escola, dessa forma, o desenvolvimento a criticidade das crianças não serão perdidos e haverá mais socialização desse conhecimento às novas configurações familiares.

Enfim, a escola pode e deve auxiliar os alunos e seus pais a lidarem com a diversidade das estruturas familiares, dando apoio às famílias com novas estratégias de acolhimento, além disso, professores podem propor atividades integrativas em sala de aula que ajudem os alunos a reconhecerem a diversidade familiar, promovendo capacidades de resistir e desarticular processos de dominação que levam a discriminação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, n. 2, p. 85-97, 2011.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. v.1; Rio de Janeiro: **ANPEd**, 2019, p. 133.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BRASIL. **Código civil (2002)**. Código civil brasileiro e legislação correlata. 2º ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CERQUEIRA, L. M. R. **Refletindo Sobre Linguagens e Representações de Famílias**: análise de coleções didáticas integradas para o Ensino Fundamental. Salvador: UCSAL, 2015.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CONCIANI, M. V. D. S.; RODRIGUES, G. S. A família socioafetiva: uma visão crítica acerca das novas entidades familiares vinculadas ao afeto. *Revista Intervenção, Estado e Sociedade*, v.2. n.1, p. 112-127. Jul./dez., 2014.
- COSTA, M. H. d. C.; MACENA, R. A.; CRISPIM, R. C.; NETO, O. M. d. O.; SANTOS, José Ozildo dos. **O papel do livro didático no processo educativo**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.editorarealize.com.br%2Feditora%2Fanais%2Fconedu%2F2017%2FTRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID7225_26092017152510.pdf&clem=349273&chunk=true>. Acesso em: 03 fev. 2022.

- DALFOVO, M. Samir.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau SC, vol. 2, n. 3. 2008.
- DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43 jan./abr. 2010.
- DIAS, M. B. **Família normal?** Disponível em:
<[http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/\(cod2_697\)10__familia_normal.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/(cod2_697)10__familia_normal.pdf)>.
Acesso em: 23 set. 2019.
- DÍAZ, T.; ROLANDO, O. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, vol. 17, n. 34, set./dez., 2011, p. 609-624, Universidade de Brasília, Brasília/BR.
- DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Vol. 9°. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- DOURADO, A. C. D. História da infância e direitos da criança. **Salto para o Futuro**, v. 19, n. 10, set. 2019.
- DURAND, G. O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. S. **Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. UNAMA, 2009. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Os Anormais** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. CEART-UDESC, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIORGI, C. A. G. D.; MILITÃO, S. C. N.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.; RAMOS, R. C.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.
- GUSMÃO, P. D. de. **Introdução ao estudo do Direito**. 18º ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- KERSTEN, H. **Jesus viveu na Índia**. Trad. De Cecília Casas. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1986.

- KRUL, A. J.; EMMEL, R. O livro didático de história nos anos iniciais: usos, limites e possibilidades. **Revista Labirinto**. Universidade Federal de Rondônia, v. 24, nº 1, p. 9-33, Jan.-Jun., 2016.
- LAJOLO, M.. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.
- LINHARES, J. M. **História social da infância**. 1ª ed. INTA: Sobral, 2016.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUNGOV, M.; FUNARI, R. d. S. Aprender Juntos História, 1º ano: ensino fundamental. 1ª ed. Editor responsável Robson Rocha. São Paulo: Edições SM, 2017.
- MACHADO, D. d. A.; VESTENA, R. d. F. Diferentes configurações familiares na escola: Uma reflexão para seu acolhimento. **Itinerarius Reflectionis**. Jataí GO, volume, 13, n.2, p. 1-18, 2017.
- MATOS, J. S. **A história nos livros didáticos**: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. História: Rio Grande, 2012.
- MIRANDA, C.; PRESTA, E. **Pensar e Viver**: letramento e alfabetização linguística 1º ano. São Paulo: Ática, 2008.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 23, n. 3, set/dez. 2012.
- NARVAZ, M. G; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 49-55; jan/abr. 2006.
- NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, vol. 31, núm. 2, Julho-dezembro, 2006, p. 155-169. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- NOGUEIRA, M. A. Relação Família-Escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**. Rib. Preto: FFCLRP-USP, Fev./Ago., 1998.
- OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. d.; FERREIRA, D. R.; COIMBRA, R. M. A relação família e escola na aprendizagem escolar: que escola, qual família? **Revista Cultura, Educação e Sociedade**, v. 6, n. 1, p. 192-204. Jan./jun., 2016.
- ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais**: o Brasil. Disponível em: <<https://www.discursosead.com.br/conferencias-i-sead>>. Acesso em: 15 de jan. 2022.
- OSÓRIO, L. C. **Casais e Famílias**: Uma visão contemporânea. Artmed, Porto Alegre/RS, 2002.
- PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012.

- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- RAMOS, F. B; PAIVA, A. P. M. d. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 3, set/dez. 2014.
- RATHLEF, C. **O livro didático brasileiro**. Monografia- Faculdade de educação, Unicamp, 1989.
- ROCHA, R. **Aprender juntos ciências, 1º ano: ensino fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2017.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o Ensino**. 4º ed. Artmed, 1998.
- SAMARA, E. d. M. O Que Mudou na Família Brasileira?: da Colônia à Atualidade. **Dossiê: Família**, Psicol. USP 13 (2), 2002.
- SAMARA, E. d. M. A família no Brasil: história e historiografia. **História Revista** 2(2), p. 7-21, Jun./dez., 1997.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB** ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SEGUNDO, P. R. G. **Discurso e representação: teoria, método, análise**. In. Teorias do Texto: Enunciação, Discurso e Texto. FLCH/USP, 2016.
- SILVA, C. E. d. **História e desenvolvimento do conceito de família**. PUC/SP, 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VASCONCELLOS, K. d. M. **A representação social da família: desvendando conteúdos e explorando processos**. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Brasília/DF, 2013.
- VENTUROSO, B. **Discursos, identidades e representações de família em livros didáticos da educação básica**. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2017.
- VIANA, R. G. C. **A família e a filiação**. São Paulo: USP (tese) 1996.
- VIANNA, C.; RAMIRES, L. A Eloquência do Silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Psicologia Política**, Vol. 8, nº 16, pp. 345 – 362. JUL - DEZ 2008.
- VILHENA, J.; SOUZA, A. C. B.; UZIEL, A. P.; ZAMORA, M. H.; NOVAES, J. Que família?: provocações a partir da homoparentalidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 4, p. 1639-1658, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000400014>. Acesso em: 28 set. 2019.
- WAGNER, A.; TRONCO, C.; ARMANI, A. B. **Os desafios da família contemporânea: Revisitando conceitos**. Disponível em: <<https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/111165393.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2021.
- WALD, A. O novo direito de família. 13º ed. São Paulo: **Saraiva**, 2002.

Woodward, K. **Identidade e diferença:** Uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.