



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

MARIA DA CONCEIÇÃO BISPO

**ESCRAVIZAÇÃO, ESTIGMATIZAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO,
A PARTIR DA LINGUAGEM**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

MARIA DA CONCEIÇÃO BISPO

**ESCRAVIZAÇÃO, ESTIGMATIZAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO,
A PARTIR DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito para obtenção do título de mestra em Estudos de Linguagens.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

B531e

Bispo, Maria da Conceição.

Escravidão, estigmatização e invisibilização : uma análise da representação do negro no livro didático, a partir da linguagem / Maria da Conceição Bispo. – 2026.
131 f. : il., mapas, color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

1. Racismo. 2. Livros didáticos. 3. Educação - Brasil - Relações étnico-raciais.
4. Ensino fundamental. 5. Negros - Identidade racial. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 375.0081

MARIA DA CONCEIÇÃO BISPO

**ESCRAVIZAÇÃO, ESTIGMATIZAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
DA REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO,
A PARTIR DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito para obtenção do título de mestra em Estudos de Linguagens.

Aprovado em: 29/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida (Coorientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Manuele Bandeira de Andrade Lima (Examinadora Interna)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Zanolli (Examinadora Externa)

Pesquisadora Independente

*“Se você fica neutro em situações de injustiça,
você escolhe o lado do opressor.”*

(Desmond Tutu)

Aos meus pais, Manoel da Conceição Bispo (*in memoriam*)
e Maria Celeste. Ao meu filho, Sammuel Bispo Nazaré, e a cada
um dos meus discentes. Por eles e para eles eu persisti até o fim.

Este trabalho representa a Força da palavra,
o Poder transformador da linguagem
e o Esperançar de novas narrativas, a partir da Educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a espiritualidade maior, que me conduziu e inspirou ao longo desta jornada, me dando força para vencer cada etapa.

Aos meus pais, meus maiores incentivadores, desde o início de tudo. Ao meus mais velhos e minhas mais velhas, meus irmãos, meu filho e meu companheiro pelo amor incondicional e apoio constante, que permitiram acreditar no meu potencial e na minha força em persistir, quando mais precisei.

Aos amigos e amigas queridas, especialmente Lucineide Passos, que estiveram ao meu lado com muito afeto, acolhimento e colaboração, tornando esse projeto viável.

Aos meus colegas de trabalho por todo apoio e incentivo para continuar no meu propósito. A cada um dos meus alunos, pois eles representam a razão maior de meu empenho em prosseguir nessa jornada de aprendizado que foi tão desafiadora.

Aos professores e professoras do programa de mestrado que tornaram possível essa minha nova construção.

Aos meus orientadores Eduardo Ferreira dos Santos e Carla Verônica Albuquerque Almeida, por toda palavra de cuidado e acolhimento em todo processo de orientação, pelo incentivo e compreensão até a conclusão deste trabalho.

A todos, minha eterna gratidão, pois este trabalho representa uma reparação, um resgate, uma reescrita e reconstrução da minha história na Educação formal.

RESUMO

O presente estudo, intitulado *Escravidão, estigmatização e invisibilização: uma análise da representação do negro no livro didático, a partir da linguagem*, tem como objetivo analisar a representatividade do negro nos textos verbais e visuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Considerando que o enfrentamento ao racismo ainda constitui um desafio no contexto escolar, especialmente diante de manifestações veladas dessa prática, a pesquisa busca compreender como a população negra é representada nos materiais didáticos, mesmo diante da existência de legislações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Além da representação imagética, o estudo investiga se a linguagem utilizada para se referir ao negro se apresenta de forma preconceituosa, silenciada, estigmatizada ou desrespeitosa em determinados contextos. A pesquisa buscou identificar possíveis mudanças na representação do negro após a implementação da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, a partir da seguinte questão: qual a representação do negro nos textos verbais e visuais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em uma análise simbólica e interpretativa da representação do negro nos livros didáticos por meio de discursos, textualidades, enunciados e imagens. Foram utilizados, como *corpus*, os livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção Português Conexão e Uso – 6º ao 9º ano, PNLD 2020/2023, em diálogo com autores como Ana Célia da Silva (2019), Neusa Santos Sousa (2021), Sueli Carneiro (2023), Lélia Gonzalez (2020), Gabriel Nascimento (2019) e Maldonado-Torres (2018), entre outros teóricos. Os resultados evidenciam avanços na valorização da cultura africana e afro-brasileira, com maior representatividade visual e discursiva da população negra. Contudo, ainda persistem limitações relacionadas à superficialidade na abordagem das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Conclui-se que a atuação docente é essencial para a mediação crítica dos conteúdos escolares, possibilitando a ressignificação do conhecimento e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas.

Palavras-chave: racismo; livros didáticos; educação - Brasil - relações étnico-raciais; ensino fundamental; negros - identidade racial.

ABSTRACT

This study, entitled "Enslavement, Stigmatization, and Invisibility: An Analysis of the Representation of Black People in Textbooks, Based on Language," aims to analyze the representation of Black people in the verbal and visual texts of Portuguese language textbooks used from the 6th to the 9th grade of Elementary School – Final Years. Considering that confronting racism remains a challenge in the school context, especially in the face of veiled manifestations of this practice, the research seeks to understand how the Black population is represented in teaching materials, even in the presence of legislation focused on Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). Beyond visual representation, the study investigates whether the language used to refer to Black people is prejudiced, silenced, stigmatized, or disrespectful in certain contexts. This research sought to identify possible changes in the representation of Black people after the implementation of Law No. 10.639/03, expanded by Law No. 11.645/08, based on the following question: what is the representation of Black people in the verbal and visual texts present in Portuguese Language textbooks from the 6th to the 9th grade of Elementary School? This is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on a symbolic and interpretative analysis of the representation of Black people in textbooks through discourses, textualities, statements, and images. The textbooks used as a corpus were those of the Portuguese Language from the collection "Português Conexão e Uso – 6º ao 9º ano" (Portuguese Connection and Use – 6th to 9th grade), PNLD 2020/2023, in dialogue with authors such as Ana Célia da Silva (2019), Neusa Santos Sousa (2021), Sueli Carneiro (2023), Lélia Gonzalez (2020), Gabriel Nascimento (2019), and Maldonado-Torres (2018), among other theorists. The results show progress in the appreciation of African and Afro-Brazilian culture, with greater visual and discursive representation of the Black population. However, limitations related to the superficiality in the approach to the contributions of African and Afro-Brazilian peoples still persist. It is concluded that the teacher's role is essential for the critical mediation of school content, enabling the re-signification of knowledge and contributing to the construction of more inclusive and anti-racist pedagogical practices.

Keywords: racism; textbooks; education - Brazil - ethnic-racial relations; elementary education; black people - racial identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do livro <i>A discriminação do negro no livro didático</i>	48
Figura 2	Capa do livro <i>Ciranda do saber</i>	50
Figura 3	Capa do livro <i>Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.</i>	52
Figura 4	Livro didático 6º ano	58
Figura 5	Livro didático 7º ano	58
Figura 6	Livro didático 8º ano	58
Figura 7	Livro didático 9º ano	58
Figura 8	Mapa Continente Africano	62
Figura 9	Título da unidade e orientação ao professor para exploração do tema	71
Figura 10	Subseção “Antes de ler”	72
Figura 11	História em Quadrinhos “Calvin e Haroldo”	72
Figura 12	Exploração do Texto	73
Figura 13	Exploração do texto (1/3)	74
Figura 14	Exploração do texto (2/3)	75
Figura 15	Exploração do texto (3/3)	76
Figura 16	Texto “O beijo da palavrinha” parte (1/3)	76
Figura 17	Texto “O beijo da palavrinha” – continuação – parte (2/3)	77
Figura 18	Texto “O beijo da palavrinha” – continuação – parte (3/3)	78
Figura 19	Seção Exploração do Texto – parte (1/3)	79
Figura 20	Seção Exploração do Texto – continuação – parte (2/3)	80
Figura 21	Seção Exploração do Texto – parte (3/3)	80
Figura 22	Diálogo entre textos	81
Figura 23	Trecho do conto Cinderela	82
Figura 24	Abertura da unidade 5 – Contando histórias... / item: Trocando ideias	85
Figura 25	Item “Antes de ler” – Livro do Professor	86
Figura 26	Minibiografia de Leão Lopes	88
Figura 27	A língua não é sempre a mesma - 1/2	89
Figura 28	A língua não é sempre a mesma - 2/2	89
Figura 29	Atividade com poema	90
Figura 30	Referências aos principais heterônimos de Fernando Pessoa.	92

Figura 31	Atividade sobre poema e crítica social	93
Figura 32	Atividade com poema Estranha Fruta	94
Figura 33	Análise de poemas	95
Figura 34	Questão reflexiva sobre a função do poema	95
Figura 35	Atividade de Escuta	96
Figura 36	Atividade com Tirinha	96
Figura 37	Oralidade	98
Figura 38	Capítulo de abertura da Unidade 8	99
Figura 39	Conteúdo da Unidade 8	99
Figura 40	Atividade sobre alunos quilombolas	100
Figura 41	Atividade sobre o <i>Halloween</i>	101
Figura 42	Atividade sobre o mundo digital	102
Figura 43	Atividade a partir de reportagem sobre povos originários	102
Figura 44	Atividade sobre os povos Panará (1)	103
Figura 45	Atividade sobre os povos Panará (3)	103
Figura 46	Informações sobre as autoras	104
Figura 47	Informações sobre os povos Panará	105
Figura 48	Cacique Sinku Panará	105
Figura 49	Criança da tribo Panará	106
Figura 50	Rede social dos povos Panará	106
Figura 51	Exploração do texto	107
Figura 52	Atividade - Produção escrita	108
Figura 53	Atividade sobre a seca na África	109
Figura 54	Atividade de escuta	110
Figura 55	Capítulo de abertura da Unidade 1	111
Figura 56	Descrição da abordagem da Unidade I	112
Figura 57	Atividade sobre a obra de arte “Diáspora”	113
Figura 58	Fragmento do conto “Olhos d’água” (1)	114
Figura 59	Fragmento do conto “Olhos d’água” (2)	114
Figura 60	Minibiografia de Conceição Evaristo de Brito	115
Figura 61	Atividade sobre o conto “Olhos d’água” (1)	116
Figura 62	Atividade sobre o conto “Olhos d’água” (2)	116
Figura 63	Seção “Do texto para o cotidiano”	117

Figura 64	Atividade sobre Conceição Evaristo.	118
Figura 65	Minibiografia de Fernanda Felisberto	119
Figura 66	Atividade os estrangeirismos na linguagem	120
Figura 67	Conceito de Estrangeirismos	120
Figura 68	Exemplo de estrangeirismo (1)	121
Figura 69	Exemplo de estrangeirismo (2)	121
Figura 70	Atividade sobre recursos da língua	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências da BNCC inerentes às relações étnico-raciais.....	39
Quadro 2	Descrição do Livro Didático Português: Conexão e uso – 6º ao 9º ano.....	67
Quadro 3	Panorama dos temas contemporâneos destacados na BNCC.....	69
Quadro 4	História de Blimundo.....	87
Quadro 5	História de Cabo Verde.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INLD	Instituto Nacional do Livro Didático
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SISCORT	Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS..	22
2.1	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	27
2.2	LEI Nº 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA...	31
2.3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	38
3	O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: REVISITANDO AS PESQUISAS DE ANA CÉLIA DA SILVA.....	46
3.1	DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO.....	47
3.2	DESTRONANDO A DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO.....	51
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	55
4.1	CORPUS DOCUMENTAL.....	56
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	59
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

*“Se há uma lição que podemos aprender
com a luta contra o racismo,
tanto em nosso país quanto no seu,
é que o racismo precisa ser conscientemente combatido,
e não discretamente tolerado.”*

(Nelson Mandela)

Com a máxima de que o racismo deve ser conscientemente combatido, a fala do ativista negro Nelson Mandela aponta para a necessidade de ações intencionais, críticas e contínuas, especialmente no campo educacional. No contexto escolar, isso implica ir além da neutralidade aparente, reconhecendo o racismo como um problema histórico e social que atravessa currículos, práticas pedagógicas e relações cotidianas. Assim, combater o racismo de forma consciente significa assumir uma postura ativa, ética e política. É sob essa perspectiva que se delineia o presente estudo.

Compreendendo a linguagem como elemento essencial na construção dos discursos que formam a história da humanidade, esta pesquisa tem como objeto de investigação e de debate o livro didático de língua portuguesa adotado no Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir do 6º ano ao 9º, e seus sentidos com referência ao povo negro. Serão, portanto, explorados conteúdos explícitos e subjacentes aos textos verbais e visuais, difundidos pela linguagem, em cenários e contextos diversos que discriminam, encobrem ou naturalizam comportamentos em relação à identidade do povo negro. A educação, enquanto prática social, é o processo que possibilita às pessoas adquirirem a compreensão de conteúdos considerados valiosos, a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência para a tomada de consciência, bem como o exercício de direitos e deveres frente à sociedade. Sob essa mesma ótica, Libâneo (2004, p. 22) afirma que “[...] a educação intervém no desenvolvimento dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Ao falar da “relação ativa com o meio natural e social”, o autor destaca que os indivíduos não são moldados automaticamente pelo ambiente, mas, ao contrário, as pessoas interagem com o meio, interpretam a realidade e também a transformam. A educação, nesse sentido, é elemento mediador dessa relação, possibilitando ao sujeito compreender a natureza, a sociedade e seu próprio lugar nesse contexto.

Adentrando o cenário da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), no que concerne às suas finalidades, em seu artigo 22, estabelece que compete à Educação Básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Logo, a educação ofertada nas escolas tem o papel de formar cidadãos e cidadãs, independentemente de classe, crença, gênero e cor da pele. Além disso, deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, de suas potencialidades, habilidades e competências.

Embora o texto legal traga em si a garantia dessas ações, nem sempre a escola apresenta as condições necessárias para o reconhecimento e a efetivação desses direitos. Fato é que a performance do racismo e de práticas discriminatórias se presentificam sob diversas formas no ambiente escolar, com a mesma complexidade com que se mostra na sociedade, por se tratar de uma prática arraigada desde a formação do Estado brasileiro.

Em conformidade com Sueli Carneiro (2023, p.58), o racismo é a redução do ser humano à sua particularidade, o que anula a sua dimensão ontológica e torna a sua humanidade incompleta. É um dispositivo de poder em sociedades com passado escravocrata, como é o caso do Brasil, nas quais “[...] se amalgamam as contradições de raça e classe”. Por conseguinte, as desigualdades raciais e de classe estão intimamente relacionadas, numa interseccionalidade que se reforça mutuamente. O racismo afeta intimamente a autoestima do indivíduo, podendo comprometer, inclusive, a sua subjetividade, fazendo com que a pessoa construa sua identidade sob o peso da negação, do silenciamento ou da necessidade constante de se provar.

Nesse contexto, é preciso que sejam reparadas todas as desigualdades, as quais somente serão dirimidas a partir do momento em que não seja mais necessário combater o racismo, configurado como uma das faces da violência existente também nas escolas cuja perpetuação se dá por meio de práticas e normas sociais que elegem determinados grupos pela supremacia, em detrimento de outros, que passam a ser subalternizados.

O enfrentamento ao racismo não é uma tarefa fácil, sobretudo no ambiente escolar, onde este fenômeno se apresenta comumente de forma simbólica, velada, silenciosa, mesmo sabendo que o sistema educacional brasileiro já dispõe de leis que visam regulamentar uma prática pedagógica para educação das relações étnico-raciais. Aqui nos amparamos na Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira, e na Lei nº 11.645/08, que amplia a lei anterior e acrescenta o ensino sobre história e cultura indígena nas escolas. Eis, portanto, uma proposta de educação e de ensino que vislumbra o protagonismo

de todos os povos atravessados pelas estruturas do racismo: africanos, diaspóricos e originários.

Desse modo, faz-se necessário asseverar que, no contexto educacional, deve existir também um material didático no qual as histórias desses povos sejam contadas sob o ponto de vista dos seus povos ancestrais, a partir dos seus próprios referenciais identitários, e não apenas pela versão do colonizador, conforme sugere Fanon (2008, p.34) ao afirmar que “[...] quanto mais um povo colonizado assimila a linguagem do colonizador mais distante das suas origens e mais desprezado pelos seus, ele é”. É preciso pensar que, também por intermédio da linguagem, preservamos nossas raízes, memórias, histórias e cultura, e assim fazemos valer o pertencimento às nossas identidades.

Na condição de mulher negra e professora de língua portuguesa, atuando na Educação Básica da rede pública de ensino, sou constantemente atravessada por histórias vivenciadas por meus/minhas estudantes negros e negras, as quais por vezes me remetem a reminiscências da infância. Ao me deter sobre o livro didático, como um dos materiais pedagógicos utilizados durante as aulas, e provida de conhecimentos acadêmicos mais aprofundados sobre práticas racistas e discriminatórias as quais ainda me inquietavam, passei a direcionar o olhar mais minucioso para as diferentes linguagens relacionadas ao negro.

Busquei intensificar a reflexão sobre o papel desse instrumento pedagógico norteador do conhecimento, utilizado em muitas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, visto que, nas escolas privadas, em sua maioria, o livro didático deu lugar a “sistemas de ensino” que disponibilizam módulos educacionais impressos e em versões online, separados por unidades letivas. Tais plataformas digitais apresentam recursos pedagógicos compondo o material pedagógico que vai desde jogos educacionais a planos de estudos personalizados, consolidando-se, pois, uma “identidade” didática e conteudista para cada instituição.

Cabe salientar que o livro didático se constitui como uma fonte de informações e que, durante muito tempo, foi considerado como único detentor da verdade, instituindo saberes legitimados como verdadeiros e inquestionáveis. Evidenciavam-se conteúdos contraditórios de negação das matrizes africanas e afro-brasileiras, confirmando-se uma violência simbólica produzida, propagada por linguagens e discursos que validam o racismo.

A priori, observei mais criticamente alguns livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais, a abordagem por eles utilizada, quando e como se referem ao povo negro. Embora numa amostragem pequena, “[...] sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem. [...] uma desumanização e incapacidade, bem como uma atuação restrita no espaço social”

(Silva, 2019, p. 17). A linguagem neles contida revela uma ação carregada de intenções de controle organizadas por meio de um discurso que traduz majoritariamente uma ideologia racista materializada.

A escola é um espaço social em que a pessoa constrói experiências e memórias marcantes as quais carregarão para a vida adulta. E, nesse sentido, tem um papel fundante de combater e desconstruir modelos hegemônicos que, por vezes, persistem em continuar presentes em suas práticas e ferramentas de ensino, a exemplo do livro didático.

Nessa perspectiva é oportuno destacar que o interesse por este presente estudo decorre de uma angústia por mim experimentada, desde a tenra infância, ainda na condição de estudante de escola pública, quando tive acesso ao livro didático. Na época, era o material didático de que dispúnhamos, além de, esporadicamente, consultar as enciclopédias, normalmente por meio de uma biblioteca, cujo acesso era difícil às pessoas que moravam e frequentavam escolas situadas em comunidades. Em mim já era latente e me inquietava, sobremaneira, o estranhamento diante da ausência, ou do não reconhecimento a qualquer referência positiva ao povo negro nesses materiais, devido à predominância da estética branca eurocêntrica ali legitimada.

Essa inquietação se dava a partir das imagens silenciadas e dos discursos estereotipados “[...] que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco. O livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais” (Silva, 2005, p. 22). A ansiedade que emergia simbolicamente, a partir dessa representação de conhecimento, de certa forma me impulsionou a trilhar posteriormente o caminho pela docência.

Na tessitura dessas situações apresentadas, toma sentido o estudo sobre “A discriminação do negro no livro didático”, realizado por Ana Célia Silva. Ao analisar o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 1º e 2º Ciclos, bem como os autores dos textos e as ilustrações, a pesquisadora chegou à seguinte constatação:

Em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações, quer nos textos, enquanto o negro apareceu como minoria, de forma desumanizada, estereotipada, inferiorizada e sem direitos de cidadania. Apenas nove livros constituíram exceção, por apresentarem em alguns textos e ilustrações o negro representado de forma positiva. Nos demais livros, negro aparece sob as formas de escravo, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais. A criança negra raramente é retratada na escola (Silva, 2019 p. 37).

Face ao exposto, Cavalleiro (2012, p. 23) assevera que “[...] opiniões não fundamentadas no conhecimento estimulam a criação de estereótipos e representações

negativas e dão origem a um estigma que, imputado ao indivíduo, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social”. A eficácia do discurso ideológico internalizado, segundo Lélia Gonzalez (2020), se torna parte da identidade e da visão de mundo dos indivíduos, moldando não apenas suas ações, mas também suas crenças e valores.

Destarte, é necessário pensar sobre esse material, em como a linguagem é apresentada, se realmente o livro didático de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Anos Finais contempla as informações que vão, de fato, ajudar a construir um conhecimento que faça sentido para os estudantes, que seja um suporte, possibilitando caminhos para o alcance de saberes variados e assegurando o reconhecimento das suas identidades, bem como a construção da autoestima positiva.

Para além da representação imagética, buscamos avaliar se a linguagem utilizada para se referir ao negro aparece de forma preconceituosa, silenciada, desrespeitosa e estigmatizada em alguns contextos. Desse modo, após a análise dos livros didáticos que foram coletados na instituição de ensino, *lócus* da investigação deste estudo, verificamos se houve alguma mudança na representação do povo negro, a partir da linguagem, no período após a implementação da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, a fim de responder à seguinte pergunta: Qual a representação do negro nos textos verbais e visuais presentes no livro didático de Língua Portuguesa do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais?

Com vistas a responder a essa problematização, propomos como objetivo geral: analisar a representatividade do negro presente nos textos verbais e visuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizado do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

A partir dessa perspectiva mais ampla, apresentamos como objetivos específicos:

- Refletir sobre os aspectos teóricos históricos e os documentos legais relacionados ao livro didático;
- Analisar possíveis representações do negro contidas no livro didático do componente Língua Portuguesa utilizados nas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais;
- Examinar as imagens e linguagens utilizadas na Unidade de ensino do livro didático referente às Relações Étnico-raciais;
Identificar se as lições sugeridas na Unidade de ensino escravizam, estigmatizam e/ou invisibilizam o povo negro.

Quanto à metodologia, a pesquisa trilha o caminho de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada nos procedimentos da linguística aplicada, “[...] por ser

pautada diretamente por demandas sociais, tendo como objeto de investigação a linguagem como prática social contextualizada” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102), com a finalidade de identificar e analisar a linguagem textual e as imagens do livro didático, em sua retratação do povo negro.

Nessa perspectiva, embasamos a escrita desta dissertação em cinco seções, incluindo esta Introdução, na qual apresentamos um panorama geral, a questão investigativa e os objetivos, problematizando a temática e a implicação da pesquisadora com o objeto de estudo.

Na seção dois – “O livro didático: considerações teórico-históricas” –, trazemos a fundamentação teórica com uma breve contextualização da história do livro didático, a fim de entendermos como a linguagem utilizada nos livros didáticos está de acordo com o proposto nesses documentos norteadores. Buscamos ainda identificar a aplicabilidade dessas leis na organização e estrutura de alguns livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Em continuação, na seção três, discorremos sobre “O negro no livro didático de Ana Célia da Silva: o que mudou após a legislação educacional para as relações étnico- raciais?”. São observadas as obras de Ana Célia da Silva que abordam a discriminação do negro no livro didático, tomando como o ponto de partida a pesquisa dessa autora – uma das pioneiras no tema –, buscando discutir se houve e quais foram os desdobramentos que influenciaram ou tornaram viável o livro didático atual sob a perspectiva de como é a linguagem neles utilizada.

Na seção quatro desenvolve-se o “Percurso Metodológico”, fundamentado em uma perspectiva antirracista e de natureza qualitativa, que possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e das experiências subjetivas. A investigação adota procedimentos bibliográficos e documentais para analisar criticamente a representação do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando discursos, imagens e textualidades

Na seção cinco apresenta-se a “Análise dos Dados” em que se organizaram as informações coletadas nos livros didáticos analisados, a partir das discussões presentes em: Ana Célia da Silva (2019); Neusa Santos Sousa (2021); Sueli Carneiro (2023); Lélia Gonzalez (2020); Gabriel Nascimento (2019); Maldonado -Torres (2018), entre outros.

E por último, encontram-se as “Considerações finais”, que dão conta de sintetizar, de forma crítica, o percurso investigativo, retomando o problema de pesquisa, os objetivos e os principais achados do estudo.

2 O LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS

*“Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar o seu terreiro (...)
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!”*

(João Roberto Caribe/ Capinam)

O livro didático é um elemento emblemático, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, portanto, a linguagem nele utilizada deveria ser bem empregada, com vistas a contemplar as diversidades presentes na história de todos os povos que construíram uma nação, a exemplo do Brasil, país que é tão diverso e multicultural. De acordo com Candau (2008, p.13), “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, e dessa forma, não se justifica um livro didático inserido no padrão que propõe uma hegemonia de uma pequena parcela da população brasileira supostamente capaz de traduzir todas as camadas dessa nação tão plural.

Para além de instrumento pedagógico, o livro didático é um poderoso instrumento transmissor de ideologia e manipulação dos saberes, na medida em que seleciona, organiza e hierarquiza conteúdos, discursos e representações que refletem interesses históricos, políticos e sociais, contribuindo para a naturalização de determinadas visões de mundo. Diante desse pressuposto, aqui traçamos uma breve contextualização histórica do surgimento do livro didático no Brasil.

Discutir a trajetória histórica desse objeto no Brasil é fundamental, porque ele é o principal (e, muitas vezes, o único) elo entre o conhecimento científico acumulado e a base da pirâmide social. O livro didático, numa perspectiva do senso comum, tende a vê-lo como uma verdade absoluta e neutra, porém sua história revela que até chegar à sala de aula passa por uma curadoria política. Demonstra o interesse do Estado brasileiro em selecionar o que deveria ser ensinado em diferentes épocas consolidando a ideia que o livro serve para apresentar um projeto de nação específico.

Ainda se percebe como o livro didático tem o poder de decidir quem são os heróis e quem são os vilões de uma sociedade. Justifica-se o tema para entender como certas narrativas foram silenciadas – como a resistência indígena ou a agência negra na construção do País – em

prol de uma história linear e eurocêntrica que "naturaliza" desigualdades. Em 1937, o Brasil acabara de sofrer um Golpe de Estado realizado por Getúlio Vargas, aliado aos militares, de modo que foi promulgada uma nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil (como se denominava à época). Considerando que a Constituição é a lei mais importante de um país, compõe-se dos princípios, a "lei das leis" que organiza o Estado e estabelece os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, esse documento “resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade” (Brasil, 1937). A elaboração da referida Carta Magna se deu sob influência dos ideais fascistas, denotando assim uma lei centralista e autoritária.

No âmbito da educação, Vargas efetuou algumas mudanças importantes que antecederam ao golpe, dentre as quais podemos citar: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); implementação de novas modalidades de ensino técnico profissionalizante industrial e agrícola de nível médio e; formação especializada de professores primários rurais, cujas medidas conjecturavam com o projeto econômico desenvolvimentista do governo. No mesmo ano do golpe, o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro (INL) com o objetivo promover a leitura e fazer a disseminação do livro no Brasil, visando a uma educação que corroborasse o projeto de uma educação escolar que servia como uma forma da qualificação da mão de obra e instrumento de poder controlado pelo Estado.

No ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. A CNLD era responsável por estabelecer o controle sobre a distribuição dos livros para as Unidades Escolares, bem como era responsável pela produção, importação e avaliação, proferindo um julgamento favorável ou contrário à autorização de uso do material nas escolas.

Anos depois, em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos estudantes, conforme definido no art. 5º que reza o seguinte:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros

para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (Brasil, 1945).

Embora o professor fosse o responsável por escolher o livro didático, conforme rege o artigo 5º, acima citado, o material produzido ainda estava sujeito à aprovação prévia da CNLD, que era formada por uma equipe chefiada por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde.

Vinte e um anos depois, exatamente em 1966, um acordo foi realizado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), permitindo na época a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com a finalidade de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Esse acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo, a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. Tais ações foram de suma importância para oportunizar aos estudantes das camadas populares o acesso ao livro didático.

A década de 1970 também foi marcada por muitas mudanças e alguns desafios na história do livro didático: a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Já em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação tornou-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. E no ano de 1976, através do Decreto nº 77.107, de 04/02/1976, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas.

Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se a responsável pela execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de então, os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os estudantes do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa, o que representa um retrocesso no cenário educacional brasileiro.

Já no ano de 1983, tempos menos desafiadores, em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental (Portal MEC (online), 2023).

Todas as ocorrências apresentadas durante o histórico do livro didático comprometeram o acesso e distribuição dos livros nas escolas públicas brasileiras. Tais fatos também induziram ao levantamento de questões sobre a liberdade acadêmica e a diversidade de perspectivas no ensino, sugerindo a possibilidade de desrespeito à diversidade. Enquanto a intenção era melhorar a educação, o controle excessivo restringiu a pluralidade de ideias e o desenvolvimento crítico dos estudantes. O impacto dessa política na formação educacional do Brasil corrobora o perigo das narrativas construídas apenas por um ponto de vista, ou ainda, uma visão limitada que, infelizmente, não concebe de um debate plural e democrático.

Mais tarde, durante o período do regime militar no País, houve muita censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos. O Decreto-Lei nº 1.077/70, em seus artigos 1º e 2º, prescreve:

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que sejam os meios de comunicação.

Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior (Brasil, 1970).

Ou seja, qualquer conteúdo que as autoridades entendessem que feriam “a moral e aos bons costumes” eram censurados. O fato é que os critérios ou parâmetros para essa proibição não eram notadamente estabelecidos pelos militares. Sua compra e distribuição recebeu tratamento específico do poder público, pois, se de um lado sofria censura e inexistência de liberdades democráticas, por outro lado ampliou-se a população escolar com acesso ao material, por força das pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada por parte do governo militar.

Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (Miranda; Luca, 2004, p.125).

Compreende-se, a partir dessa afirmação, que os livros didáticos estimulavam um determinado modo de conduta do indivíduo na esfera coletiva, o que pode ser interpretado como uma forma de controle social. Portanto, o uso do livro didático torna-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir esses fins. Daí é importante destacar a necessidade de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos e sua relação com o poder político.

Analizando outra perspectiva do interesse governamental na distribuição dos livros didáticos, pode-se inferir que a influência do Estado não se limitou à esfera ideológica, mas se estendeu à esfera comercial, haja vista que o mercado do livro didático é um negócio gigantesco, de cifras generosas.

Conforme pontuam Freitas e Rodrigues (2008, p. 301), o livro didático é frequentemente desvalorizado no contexto educacional, sendo que se aproveita, em grande parte, de papel e impressão de baixa qualidade, pois sofre muito com o choque da despesa das vendas. Porém, se tratando do panorama editorial geral, a qualidade da linguagem gráfica tem melhorado, na área de didáticos tem-se equiparado por baixo, a fim de não comprometer algum tipo de risco para as vendas. Outro aspecto pode ser atribuído ao fato de que não necessitam ser tão atrativos nas prateleiras, pois não são comercializados em livrarias.

Sobre a escolha do LD, as autoras explicam como são feitas:

A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, onde têm a oportunidade de escolher os livros de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro título no próximo PNLD. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina e, se a primeira não conseguir ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda passa a valer. Os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso sobre a escolha do livro, pois a mesma obra valerá para toda a escola (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 304).

Observamos que ocorreram modificações no processo de escolha do livro didático. Atualmente, essa escolha é realizada de forma mais democrática, considerando, teoricamente, a avaliação dos professores. Entretanto, o processo ainda está distante do ideal, e isso ocorre porque a escolha não estabelece diretrizes uniformes que contemplem critérios relevantes para a educação das relações étnico-raciais. Entre esses critérios estão a valorização da diversidade cultural e científica do povo negro, os estudos das linguagens que evidenciem as contribuições dos povos africanos e diaspóricos e a presença de conteúdos protagonizados por pessoas negras, entre outros.

Em consequência desse cenário, se fazem necessárias alterações na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização

de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços, tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes. Portanto, a fim de compreender melhor o processo de escolha do livro didático, na seção subsequente detalharemos melhor sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as suas dificuldades pedagógicas (Silva, 2021, p. 23).

Desse modo, entendemos a centralidade que o livro didático ainda ocupa no contexto da educação básica, especialmente nas escolas públicas, nas quais a escassez de recursos pedagógicos e as condições estruturais adversas limitam o acesso dos estudantes a outras práticas e suportes de leitura. Para estes grupos escolares, o livro didático constitui-se, frequentemente, como a única fonte de leitura, arriscamos dizer que isso impacta diretamente os processos de formação leitora.

2.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas destinados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil e tem início em 1937, com outra designação, o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD). Ao longo desses oitenta anos, o programa foi aperfeiçoado e teve distintos nomes e formas de efetivação, conforme veremos na sua construção histórica (Portal MEC, (online), 2023).

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz várias modificações: sugestão do livro didático pelos professores, inclusive, um avanço com a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos. Houve também a extensão da oferta aos estudantes de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e comunitárias e, por fim, o encerramento da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de

Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Portal MEC- (online), 2023).

Em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias, havendo assim um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental. Enquanto que, em julho de 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 conecta recursos para a obtenção dos livros didáticos destinados aos estudantes das redes públicas de ensino, constituindo assim um curso regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

No período compreendido entre 1993 e 1994 são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Já em 1995, de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Entretanto, nenhuma menção é feita em relação ao tratamento das questões étnicas raciais nos livros didáticos.

Posteriormente, o Livro Didático assume um novo panorama na história da educação brasileira, a saber:

1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

2000 - É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização

2001 - O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile (Portal MEC, (online), 2023).

Assim, a partir da década de 1990, o governo brasileiro implementou políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino, com destaque para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi fortalecido e ampliado nesse período. Com a ampliação do PNLD, a produção dos livros didáticos passou a refletir as novas demandas educacionais, como a busca por maior interatividade, uso de tecnologias e uma abordagem mais crítica e reflexiva do conhecimento. As editoras passaram a adaptar os livros às necessidades de diferentes faixas etárias e ao contexto de cada região do País.

A abordagem pedagógica também mudou, pois havia uma tendência crescente de valorização da interdisciplinaridade, com livros que buscavam integrar diferentes áreas do

conhecimento. A inclusão de temas como cidadania, ética, diversidade cultural e ambiental nos livros didáticos também foi ampliada nesse período. Nesse contexto, os materiais passaram a incentivar o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, houve maior preocupação em relacionar os conteúdos escolares com a realidade social dos alunos, tornando o ensino mais significativo. Dessa forma, os livros didáticos contribuíram na formação de sujeitos mais conscientes e preparados para atuar na sociedade.

Em 2002 ocorreu para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a primeira reposição e complementação (plena para 1ª série consumível), e para os Anos Finais houve a distribuição integral. Uma das metas era que, até 2004, todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental possuísem um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar. O PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries. Nos anos subsequentes, foram distribuídos dicionários para as demais séries.

Cabe destacar também que, em 2004, foi criado o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT). Trata-se de um *software*, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), criado para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É um sistema informatizado, disponível na página eletrônica do FNDE, cujo objetivo consiste em incentivar as equipes técnicas dos sistemas de ensino a cadastrar os livros didáticos devolvidos no fim do ano letivo, bem como a quantidade de alunos matriculados nas escolas das redes públicas. É uma ferramenta importante para a execução do PNLD, implantada em todos os estados, para atender às turmas de 1ª série à 4ª série.

No ano de 2006, observa-se a ampliação de recursos pedagógicos voltados à educação de estudantes com surdez, por meio da distribuição do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa e Língua Inglesa, destinado às escolas que atendiam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal iniciativa buscou fortalecer o acesso à Libras e apoiar os processos de ensino e aprendizagem.

A publicação da Resolução CD FNDE nº 18, de 24/04/2007, visa regulamentar a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA, Brasil, 2008). O PNLA se configura como um programa importante para distribuição, a título de doação de obras didáticas às instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em 2009, são anunciadas duas importantes resoluções pelo FNDE. A primeira, a Resolução CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro

Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. Quanto à segunda, Resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A Resolução nº 60 inclui ainda as escolas de Ensino Médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir de 2012, o PNLD aprimorou através dos avanços tecnológicos, quando foi publicado edital para formação de parcerias visando à estruturação e à operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. O intuito dessa iniciativa era de constituir acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira.

Nesse mesmo ano, houve a instituição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegurasse o atendimento em escala nacional e protegesse os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos.

Segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é o programa de distribuição de livros mais antigo do Brasil, com raízes no Estado Novo. Atualmente, o governo federal utiliza o programa para avaliar e distribuir materiais didáticos e literários a cerca de 140 mil escolas e 40 milhões de alunos da Educação Básica, consolidando-o como um dos maiores projetos do gênero no mundo.

Em suma, o Brasil passou por um processo de renovação e adaptação do seu sistema de livros didáticos, com o fortalecimento de programas como o PNLD, a adoção de novas diretrizes curriculares, a implementação de leis como a de nº 10.639/03 – obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil – e a valorização da diversidade e da inclusão nas obras pedagógicas. Contudo, o período também foi marcado por desafios logísticos e estruturais, a exemplo das lacunas na formação de professores e da desigualdade na distribuição de materiais.

Como visto, essa década preparou o contexto educacional para as reformas, inclusive com novas diretrizes legais que seriam intensificadas nos anos seguintes. Dentre as novas

diretrizes legais podemos destacar: a Lei nº 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão abordadas no próximo tópico.

2.2 LEI Nº 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil. O referido documento altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obrigando que, além do conteúdo de História do Brasil, sejam abordados temas relacionados à contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, incluindo aspectos como a cultura africana, o período da escravidão e a luta contra o racismo.

A referida Lei transformou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar adicionada do artigo 26, que preconiza: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (Onofre, 2014, p. 89).

Com a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto públicas quanto privadas, tem-se uma medida importante para promover a valorização da diversidade cultural e a reparação histórica no Brasil para a comunidade negra.

No que tange à política de educação, cabe considerar que a implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais representa o alcance da mobilização social, atentos à necessidade de superação do racismo estrutural. Tais iniciativas partem da concepção de escola como espaço de construção de representações positivas da população negra, na busca por uma educação que contemple o respeito à diversidade como formação cidadã, principalmente nas escolas públicas, onde comumente a maior parcela de estudante é de origem afrodescendente.

Acerca das discussões sobre a educação antirracista e as relações étnicas-raciais, Onofre (2014, p.87), em sua pesquisa, descreve que, a partir dos anos de 1990, se potencializam as experiências de ações afirmativas no campo das Instituições de Ensino Superior (IES), e entre os anos de 2001 e 2004 essas ações se consolidam. Nesse sentido, destaca dois momentos fundamentais, desencadeadores dessas discussões os quais promoveram uma maior visibilidade ao debate, quais sejam: a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, em 2001 e a Lei nº

10.639/03 que institui e regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa Lei visa corrigir lacunas educacionais importantes, tendo em vista que a história do povo negro e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira foram constantemente estigmatizadas ou invisibilizadas.

Tal medida também é necessária para fortalecer a identidade cultural dos estudantes afrodescendentes, proporcionando um ambiente representativo. No entanto, sua implementação eficaz depende de uma formação adequada dos professores e da disponibilidade de materiais didáticos que abordem essas questões, de forma crítica e enriquecedora.

Ainda no artigo 26, no inciso 1º, o documento sugere a inclusão de um conteúdo programático que confira ao negro protagonizar sua história e um legado para a sociedade brasileira. Já o segundo inciso versa sobre a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

A implementação de conteúdos que abordem a escravidão, a resistência negra, as contribuições culturais afro-brasileiras, o protagonismo dos povos indígenas e a luta contra o racismo e o preconceito é de fundamental importância para a construção de uma visão mais crítica da história do Brasil. Quando esses temas são adequadamente trabalhados nos livros didáticos, eles ajudam a formar uma geração mais consciente das desigualdades históricas e das dinâmicas de exclusão e marginalização, confirmando a necessidade de lutas em prol de direitos historicamente negados.

Conforme explana Nilma Lino Gomes (2008), o movimento negro, os movimentos sociais e os pesquisadores estão vigilantes em relação às práticas de racismo e discriminação no ambiente escolar. Tais grupos esperam que a escola seja o ambiente onde as reproduções positivas dos negros devam ser nutridas, respeitando-se a diversidade, e não aniquiladas pelo pensamento eurocêntrico. Na mesma perspectiva, a autora Ana Célia da Silva, em seu livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, evidencia essa questão no capítulo intitulado “A correção dos estereótipos no livro didático”, no qual, por meio de uma oficina foi proposto aos professores identificar e corrigir os estereótipos no livro didático. Nesse sentido,

a escola desempenha um papel preponderante na edificação de uma educação antirracista, na medida em que passa a olhar para a sua realidade e nas marcas identitárias ali presentes.

Em um outro estudo, Gomes explica sobre o processo de descolonização na sociedade e na educação, afirmando que

(...) O combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os negros e o Movimento Negro – suas lutas, memórias propostas políticas alternativas –, enquanto os principais sujeitos sociais e coletivos que nos reeducam nesse processo e com os quais temos muito ainda a aprender (Gomes, 2021 p. 436).

Sobre as intencionalidades, está expresso no relatório das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2013, p. 500).

Em conformidade com o texto legal, tanto as condições materiais das instituições escolares quanto a formação dos professores são essenciais para assegurar uma educação de qualidade a todos, do mesmo modo que o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dos descendentes de africanos. É evidente, pois, a necessidade de proporcionar formação de professores para conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais e assim, superar as desigualdades educacionais e promover uma educação que valorize a diversidade.

Gonçalves (2009, p. 92), por sua vez, destaca a “fragmentação das identidades cobertas pelo guarda-chuva da diversidade” e a “invisibilidade das desigualdades estruturais produzidas pelo racismo”. Segundo a autora, a fragmentação e a invisibilidade podem comprometer o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento do racismo. As desigualdades sociais no Brasil são significativamente atravessadas pelas relações raciais, tendo em vista que a raça atua como um marcador social que contribui para a manutenção de processos discriminatórios dirigidos à população negra.

Ao educar sobre as injustiças históricas e as desigualdades raciais presentes na sociedade, a escola deve combater preconceitos e estigmas que ainda afetam negros, indígenas

e outras minorias. Nesse sentido, a construção de um currículo mais inclusivo e consciente pode contribuir para um ambiente escolar que favoreça a convivência harmônica entre estudantes de diferentes etnias e origens. Dessa forma, uma educação antirracista promove o reconhecimento dos direitos igualitários para a sociedade brasileira.

Onofre (2014, p. 96) concorda que “[...] as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas de caráter reparativo com vistas à promoção de populações historicamente excluídas e ao combate à discriminação”. Essas políticas procuram corrigir deformidades e requerer a igualdade. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 consolida-se como um importante avanço. A formação dos educadores é fundamental, os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade e abordar, de maneira crítica, as questões raciais. Isso exige uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e a construção de uma cultura escolar que combata o racismo estrutural.

Quanto ao reconhecimento de direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fazem a seguinte consideração:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2013, p. 499).

Por conseguinte, investigar a linguagem utilizada nos livros didáticos, à luz dessa lei, é importante e necessário, para avaliar até que ponto avançamos na reparação dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como o reconhecimento da diversidade dos povos que compõem a população brasileira. Fazer justiça, reconhecendo os direitos iguais para todos, negros e não negros, implica uma educação pensada para atender a diversidade, logo, o material didático que chega até os estudantes também deveria estar de acordo com o proposto pela Lei nº 10.639/2003.

De acordo com Santos (2024), no contexto da Bahia – território marcado por particularidades geopolíticas, socioeconômicas, identitárias e culturais – quaisquer práticas discriminatórias, racistas e sexistas influenciam diretamente o trabalho pedagógico,

repercutindo no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Constitui-se, portanto, um cenário de demandas educacionais contemporâneas, cujo suporte está na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial, assim convocando a gestão pública a priorizar a implementação de políticas públicas educacionais, utilizando estratégias de enfrentamento ao racismo institucional, por meio da valorização da história e cultura das populações negras na educação escolar (Santos, 2024, p. 83).

Essa autora ainda pontua que, no centro dessa discussão – agora em uma perspectiva mais ampla – encontra-se a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas estaduais da Bahia, articulados de forma transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Isso porque as práticas discriminatórias, racistas e sexistas, bem como as desigualdades econômicas reverberam diretamente no fazer pedagógico do cotidiano escolar e, por conseguinte, no rendimento dos estudantes.

Na Educação Básica, o objetivo é implementar, produzir e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que promovam aos gestores/as, professores/as e estudantes quanto à promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano das unidades escolares. É, sem dúvida, uma importante tentativa de reafirmar o compromisso da escola com uma educação antirracista, pela qual sejam efetivamente valorizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira em um estado tão singular, quando se trata de identidades no processo de formação do povo brasileiro (Santos, 2024, p. 86).

Passados vinte e dois anos de sua implementação, observam-se avanços ainda tímidos no âmbito da Lei nº 10.639/2003. Apesar de sua importância para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais, o cenário educacional brasileiro segue marcado por inúmeros desafios, especialmente no que se refere à efetiva incorporação de seus princípios no currículo escolar, na formação docente e nas práticas pedagógicas. Assim, mais do que um marco legal, a lei permanece como objeto de debate e reflexão, evidenciando que sua plena implementação ainda é um processo em construção, conforme pontua Araújo (2021):

Há enormes dificuldades de implementação de disposições legais desta ordem, sobretudo em sociedades autoritárias e de fundamentos coloniais e escravistas, como no caso brasileiro. A emergência e o acatamento formal de novos dispositivos jurídicos refletem disputas entre diferentes forças sociais. Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003 (Araújo, 2021 p. 286).

Entende-se que a prática de leis como essa requer um esforço conjunto de diferentes setores da sociedade, incluindo o governo, as escolas, as organizações sociais e a comunidade

em geral. Trata-se de um desafio significativo, devido às estruturas sociais e históricas, além das disputas entre diferentes forças sociais que impactam na criação e implementação de leis.

É fundamental, portanto, ressaltar que a lei não exige uma mudança do foco etnocêntrico significativamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que realizam diariamente as colaborações histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004 p. 17).

Embora a proposta da lei seja vanguardista para o atual contexto educacional brasileiro, antes dela já havia discussões e reivindicações por parte de grupos de intelectuais negros brasileiros que apontavam na direção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Isso nos leva a considerar que a implementação deveria ser mais dinâmica, uma vez que se trata de uma lei fruto de muitas discussões e cobranças por parte da sociedade brasileira.

Diante dessas considerações espera-se que os livros didáticos tenham o poder de moldar as representações sociais e culturais, incluindo as identidades raciais. A presença (ou a ausência) de imagens e textos que representem adequadamente os negros, indígenas e outras minorias pode influenciar a percepção dos estudantes sobre essas culturas. Nesse contexto, uma abordagem crítica e plural pode favorecer o respeito e o reconhecimento das contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira.

Em relação ao ensino da língua, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana recomenda:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p.17).

Nesse trecho as diretrizes enfatizam a ideia do debate sobre educação e diversidade: superar o etnocentrismo não significa substituir uma centralidade por outra, mas ampliar o olhar para reconhecer a pluralidade que constitui a sociedade brasileira, e o ensino da língua tem um papel fundamental nisso.

No que concerne ao ensino de línguas, a escola tem o papel de legitimar múltiplas formas de expressão, ao mesmo tempo em que ensina a norma-padrão como uma entre outras possibilidades de uso, necessária em determinados contextos sociais. Assim, é importante que se mantenha uma abordagem que articule linguagem, diversidade cultural e justiça social,

contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes da pluralidade linguística existente na sociedade.

Através das perguntas propostas para o estudo do texto, podemos dizer que muito provavelmente, a pretensão é que os estudantes pensem sobre diferentes situações de interação social e por meio do uso da linguagem desenvolvam a consciência multicultural, e o respeito as diferentes culturas e visões de mundo. Pois, foi trazida uma informação sobre as línguas faladas em Cabo Verde, essa informação destacada numa atividade de um livro didático de língua portuguesa ressalta a conformidade com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao afirmar que o currículo deve integrar as contribuições de povos indígenas, africanos, europeus e também de descendentes de asiáticos, o documento propõe uma educação verdadeiramente multicultural, que reconhece a complexidade histórica, social e racial do Brasil, uma pedagogia decolonial, que Maldonado (2004) propõe que seja um giro por meio do qual os sujeitos historicamente silenciados emergem como agentes de mudança social.

Nesse contexto, a escola pode ser um lugar de revolução, de mudança visando reconstruir novas narrativas. Para tanto, é necessário que o professor esteja atento e bem formado, a fim de que possa desestabilizar as estruturas de poder que insistem em desvalorizar todo conhecimento que não é eurocentrado. Caberia nessa conjuntura, o professor propor os estudantes ampliarem esses estudos sobre o tema provocado no conto, com outras atividades para além do livro didático, a fim de compreender mais sobre as línguas, valores culturais e história dos povos africanos e suas contribuições e influências na formação da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de uma visão única de mundo, a visão do colonizador e passa a ser um lugar onde diferenças são reconhecidas como constitutivas, não como exceções, como expõe Munanga,

[...] a tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (Munanga, 2005, p.15).

Os materiais didáticos usados na escola — livros, imagens, vídeos — não são neutros e frequentemente reproduzem visões eurocêntricas que desvalorizam povos e culturas não ocidentais; esses preconceitos, internalizados historicamente, também se manifestam no

cotidiano das relações entre alunos e professores, mostrando que a escola ainda opera sob lógicas coloniais. Contudo, já conseguimos notar, mesmo que timidamente, alguns avanços.

Embora sabendo dos preconceitos historicamente internalizados e que isso, de certo modo, compromete a imparcialidade na organização dos materiais didáticos, este exemplar em análise apresentou uma possibilidade de avanços nessa questão racial ao indicar alguns temas contemporâneos na BNCC.

2.3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, organizado com a participação de estudiosos e professores do Brasil, cuja finalidade é determinar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos necessitam ampliar ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Sua organização aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), e recomenda conhecimentos e competências que possam ser desenvolvidos por todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Norteada pelos princípios éticos, políticos e estéticos delineados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC junta-se às finalidades que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2016).

Todos os documentos norteadores da Educação brasileiros anteriormente citados levam em consideração princípios éticos que também reconhecem o fato de que o Brasil é um país culturalmente plural, etnicamente diverso. Por isso, é imperioso que a Educação Básica se proponha a discutir as relações étnico-raciais na prática. É sob esse prisma que a BNCC ratifica essa proposta, conforme veremos nas competências a serem discutidas adiante.

A Lei nº 10.639/03 estabelece que o conteúdo deve ser ministrado de modo interdisciplinar e transversal, abrangendo todo o currículo escolar. Essa obrigatoriedade foi reforçada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2004 (Brasil, 2004), a qual criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, orientando as práticas pedagógicas e a formação docente.

A premissa da Lei nº 10.639/2003 é reconhecer e valorizar a contribuição histórica, cultural e civilizatória do povo negro na formação da identidade nacional, ultrapassando a perspectiva eurocêntrica e colonialista do currículo. Isso posto, o desafio em aplicar o que reza

essa lei persiste, mesmo com mais de duas décadas de existência, seja na forma de atividades diárias no ambiente escolar, nas ações do cotidiano da prática pedagógica, seja na seleção de conteúdos e de materiais didáticos que contemplem as orientações das Diretrizes para uma educação que promova as relações étnico-raciais nas escolas de todo Brasil, na esfera pública ou privada.

Nesse cenário, a BNCC chega sendo o guia pedagógico que se alinha à exigência legal, a fim de garantir a igualdade das propostas de ensino para definir o básico do aprendizado também no que tange às relações étnico-raciais. Para além disso, esse documento assegura que o conhecimento seja construído de forma natural, principalmente por intermédio de Competências Gerais (Brasil, 2018).

Conforme descreve Ponso (2025), o Brasil é o país com a maior população da diáspora africana do mundo e, paradoxalmente, é um dos países mais racistas, com grande desigualdade social e econômica, de forma que, no âmbito científico e educacional, essa realidade não é diferente. Por conta disso, a BNCC propõe diretrizes para uma educação antirracista, estabelecendo diretrizes para a Educação Básica no Brasil, incluindo temas fundamentais como a promoção da igualdade racial e o combate ao preconceito. Esse documento, desde a sua elaboração, incorporou princípios que buscam garantir uma educação mais inclusiva e plural, considerando a diversidade racial, étnica e cultural do povo brasileiro.

Nesse intuito, a Base Nacional Comum Curricular elenca ao título de competências deliberado como “mobilização de conhecimentos” (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para decidir demandas complicadas da vida cotidiana, do completo exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8). Dessa forma, o texto apresenta as dez competências gerais para a Educação Básica, entretanto, para fins desta investigação, serão comentadas apenas as competências 3, 4, 6 e 9, por serem inerentes ao nosso objeto de pesquisa, já que fazem referência direta às relações étnico-raciais, conforme explicitado no quadro seguinte:

Quadro 1 – Competências da BNCC inerentes às relações étnico-raciais

Competências da BNCC	Comentário
Competência 3. <i>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da</i>	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais é um convite à riqueza da diversidade e à ampliação dos horizontes culturais livre de barreiras territoriais. Participar de práticas diversificadas da produção artística e cultural não apenas enriquece o indivíduo, como favorece seu pleno

<i>produção artísticas culturais</i> (Brasil, 2017, p. 9-10).	desenvolvimento, fomentando a criatividade, a empatia e a troca de experiências. Essa valorização e participação ativa na arte e na cultura são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é celebrada e a criatividade é incentivada.
Competência 4. <i>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</i> (Brasil, 2017, p. 9-10).	A capacidade de utilizar diferentes linguagens é fundamental para a comunicação eficaz e para a expressão de ideias. Ao dominar linguagens verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais, bem como conhecimentos artísticos, matemáticos e científicos, podemos nos expressar de forma mais rica e diversificada, adaptando-nos às necessidades de diferentes contextos e públicos. Ao valorizar e desenvolver essas habilidades linguísticas e cognitivas, podemos construir pontes de comunicação mais eficazes e fortalecer as relações humanas. Nesse contexto, há a possibilidade da partilha de experiências por meio das diversas linguagens e a liberdade de expressão incentivando a construção do conhecimento livre de preconceitos ou qualquer discriminação.
Competência 6. <i>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</i> (Brasil, 2017, p. 9-10).	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Assim, reconhecer e apreciar a riqueza das diferentes experiências e conhecimentos, podemos ampliar nossa compreensão do mundo e das relações que nele se estabelecem. Isso nos permite não apenas entender melhor o mundo do trabalho, mas também fazer escolhas mais informadas e conscientes, alinhadas com nossos valores e objetivos de vida. Com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, podemos exercer nossa cidadania de forma mais plena e contribuir para a construção de novos saberes que ajudem a consolidar conhecimentos relevantes para toda sociedade.

Competência 9. <i>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).</i>	Exercitar a empatia, o diálogo e a cooperação são indispensáveis para a construção de relações saudáveis e respeitadas. Ao buscar entender as perspectivas e necessidades do outro, podemos resolver conflitos de forma mais eficaz, bem como promover a paz social. Além disso, ao valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, podemos construir um ambiente mais democrático e acolhedor. É fundamental que sejam superados os preconceitos e estereótipos, e que haja a promoção do respeito aos direitos humanos e à dignidade. Somente assim, há de se construir uma sociedade mais justa e harmoniosa, onde todos se sintam valorizados e respeitados.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, fundamentado no texto da BNCC (2018).

Diante do exposto acerca das competências da BNCC, no que tange às relações étnico-raciais, é notório que o documento em questão estabelece a importância de uma educação com visão holística, que busca desenvolver não apenas as habilidades cognitivas, mas também as habilidades sociais e emocionais dos indivíduos, em que sejam valorizadas as diversas culturas, etnias e identidades presentes no Brasil. Esses conhecimentos devem estar expressos em diversos componentes curriculares, especialmente nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e suas tecnologias, buscando ampliar o conhecimento sobre as culturas afro-brasileira e indígena, conforme prescreve a Lei nº 10.639/2003.

Ainda sobre as competências da BNCC nas relações étnico-raciais na Educação Básica, o texto aponta como objetivo geral para as Ciências Humanas e História direcionado ao Ensino Fundamental:

Estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (Brasil, 2017, p. 354).

A BNCC sugere a inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e dos grupos indígenas – também denominados de povos originários¹ –, a fim de promover a reflexão sobre as relações étnico-raciais, com o objetivo de combater o racismo e a discriminação. Para tanto, são apresentadas sete competências específicas para as Ciências Humanas no Ensino Fundamental. Para amplificar o nosso debate, destacamos a competência 4, que trata especificamente desse assunto:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 357).

A história dos povos africanos e da diáspora deve ser tratada de forma contextualizada e crítica, abordando as resistências e contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira. Isso inclui o estudo do processo de escravização, da cultura africana, das contribuições no campo da arte, música, religião, entre outros. Portanto, a obrigatoriedade da adição de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação refere-se a uma decisão política, com fortes efeitos pedagógicos, até mesmo na formação de professores. Com essa medida, o País reconhece que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, que negaram sua identidade e seus direitos (Brasil, 2004 p. 18).

Mesmo com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e com o aporte da BNCC, enquanto documento norteador que propõe a redução das desigualdades educacionais e incorpora o ensino da cultura afro-brasileira e africana como parte do currículo, a efetividade desse instrumento, nas realidades escolares, ainda implica muitos desafios. Conforme defende Munanga (2005), é preciso combater urgente e continuamente o racismo na escola, fato que não acontece, muitas vezes, por falta de preparação ou resistência de alguns professores que não tiveram uma formação adequada.

Em vez de se tornar pauta constante, como um tema presente no cotidiano da comunidade escolar, o assunto das relações étnico-raciais quase sempre se transforma em

¹ Hoje utiliza-se a expressão “**povos originários**” (ou “**povos indígenas**”) em substituição ao termo “índios”, por razões **históricas, culturais, políticas e conceituais**. O termo reconhece que esses grupos **já habitavam o território brasileiro antes da colonização**, reafirmando sua condição de primeiros habitantes e seu vínculo histórico, cultural e simbólico com a terra (Grifo nosso).

eventos isolados, a exemplo do "Dia da Consciência Negra", assim desperdiçando o poder de instrumentalizar os/as estudantes por meio de conhecimentos acerca da diáspora e das lutas do movimento negro em prol da justiça e da igualdade racial.

Mas não é só por isso que o tema do racismo e da discriminação racial é importante para quem se preocupa com a educação. É fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade (Munanga, 2005 p. 09).

Com isso, o livro didático, escolhido pelos professores, tem um papel importante, na medida em que representa mais uma possibilidade de efetivação das práticas educacionais que levam em consideração as relações étnico-raciais. Embora retratem em suas divulgações que as obras didáticas seguem as normatizações da Lei nº 10.639/03 e da BNCC, o que se observa é a persistência na superficialidade de fatos com a história da África e dos africanos numa abordagem, por vezes, descontextualizada ou que reforça estereótipos e estigmas relacionados ao povo negro. Nesse sentido, essa pesquisa tem o intuito de identificar como se produz e se reverbera a linguagem que representa o negro no livro didático.

Ainda sobre as questões dos estudos étnico-raciais e a valorização da cultura africana, Nogueira, Cognime e Justino (2022) alertam que

(...) cabe garantir o reconhecimento e valorização da história afro-brasileira e africana, do pertencimento e ancestralidade a partir das perspectivas das diásporas africanas. Assim como é preciso que haja a desconstrução de imaginários em relação à África e pessoas negras e subsídios para o desenvolvimento do existir e pertencer na comunidade, cidade, estado e país, por meio do reconhecimento dos diferentes saberes, com ênfase na oralidade, experiências e vivências das pessoas da comunidade e reeducação para as relações étnico-raciais (Nogueira; Cognime; Justino, 2022, p. 15).

Para além da garantia do reconhecimento dos diferentes saberes e valorização da história afro-brasileira, a BNCC argumenta que o reconhecimento dos diferentes saberes e experiências compartilhadas entre os indivíduos, inclusive no campo da oralidade, contribuem com a reeducação para as relações étnico-raciais. Vale ressaltar que renegar a influência africana não apenas distorce a compreensão da nossa língua e cultura, mas também perpetua as desigualdades raciais que afetam profundamente a sociedade brasileira.

É urgente, portanto, reconhecer e valorizar a riqueza presente na contribuição africana para a formação da identidade brasileira, tanto no campo científico quanto na sociedade em geral, como um passo fundamental para que esses aspectos culturais tenham o devido valor em qualquer espaço social brasileiro.

Na esteira desse pensamento, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, buscando promover uma abordagem que respeite a diversidade étnica e racial dos alunos. Isso envolve não apenas o conteúdo curricular, mas igualmente demanda a criação de um ambiente escolar que incentive o respeito e a convivência harmônica entre os diferentes grupos. Envolve ainda a seleção de recursos utilizados nessa prática, que deve ser observada, a fim de alcançar os objetivos propostos para cada segmento de ensino, conforme preconiza a BNCC.

Considerando-se que esta pesquisa apresenta a análise do livro didático, especificamente em Língua Portuguesa, ressalta-se a relevância desse componente curricular como um agente no processo de descolonização e valorização da cultura afro-brasileira. A BNCC destaca a área de linguagens visando ultrapassar o cânone literário historicamente branco, buscando incluir vozes negras, tanto antigas quanto contemporâneas, fundamentais para promover e fortalecer as discussões e reflexões a respeito do espaço que o negro ocupa na sociedade, na literatura, nas artes, na música, entre outras formas de linguagens as quais afirmam o quanto o negro ainda sofre. Gomes (2017), em sua obra *O Movimento Negro Educador*, observa:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 18).

Essa discussão não se resume a uma "cota", a uma política pública de reparação, e é importantíssima para a compreensão da população brasileira tratar de aceitação, de respeito, "de direitos sociais, da violência e o racismo como estrutura da colonialidade". Gomes (2017) expõe que fortalecer os pensamentos decoloniais e as ações dos movimentos sociais acendem a força e a resistência do povo negro, “os movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstroem identidades, trazem indagações, ressignificam e politizam conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p. 28).

A BNCC direciona, ainda, para uma perspectiva sociolinguística que valorize a diversidade. Isso significa dizer que estudar o português brasileiro aceitando as contribuições lexicais de idiomas africanos e lutar contra a estigmatização de variações linguísticas pode garantir que a própria linguagem sirva como mecanismo de valorização dos grupos étnicos. A análise crítica da linguagem e da representação identitária é fundamental para desconstruir os mecanismos de opressão, conforme pontuado por Fanon (2008), que descreveu os efeitos

psicossociais do racismo na identidade. O autor identifica a “epidermização” do racismo, quando o negro internaliza um complexo de inferioridade e inicia um processo de autoilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, mas depois que o branco o encara, ele entende qual a sua identidade. “O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (Fanon, 2008, p. 44).

É evidente que a BNCC e a Lei nº 10.639-03 oferecem aos profissionais da educação ferramentas pedagógicas significativas para desenvolver uma educação antirracista. Contudo, o bom resultado dessas políticas depende sobretudo da superação de dois entraves: a construção de políticas eficazes de formação contínua para os professores e a atenção constante na qualidade dos materiais didáticos.

Para intensificar as nossas observações, na próxima seção apresenta-se uma resenha do livro *O negro no livro didático*, de Ana Célia da Silva. Por meio das reflexões contidas nessa obra, temos uma visão das discussões existentes a respeito do objeto desta pesquisa. Além disso, a análise permite compreender como as representações presentes nos materiais didáticos podem reforçar ou questionar estereótipos e desigualdades históricas. Dessa forma, busca-se aprofundar o debate acerca da importância de uma abordagem crítica e inclusiva no contexto educacional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas pautadas na diversidade.

3 O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: REVISITANDO AS PESQUISAS DE ANA CÉLIA DA SILVA

*“Se você falar com um homem
numa linguagem que ele compreende,
isso entra na cabeça dele.
Se você falar com ele
em sua própria linguagem,
você atinge seu coração.”*

(Nelson Mandela)

A citação do ativista Nelson Mandela evidencia o papel central da linguagem na construção de sentidos e afetos, aspecto diretamente relacionado à forma como o negro é representado no livro didático. Quando a linguagem utilizada nesses materiais ignora, silencia ou estigmatiza a história, a cultura e as experiências da população negra, ela não dialoga com a realidade dos estudantes negros, limitando-se a uma comunicação distante e desumanizadora.

Por outro lado, ao incorporar narrativas, referências culturais e perspectivas que reconheçam a identidade negra, o livro didático passa a “falar ao coração”, promovendo identificação, pertencimento e valorização. Assim, a escolha da linguagem no material didático não é neutra, pois pode tanto reforçar estereótipos e exclusões quanto contribuir para a construção de uma educação antirracista e humanizadora.

Na minha condição de docente e mulher negra, é importante dizer que a escola, infelizmente, ainda constitui um espaço por vezes hostil para a criança negra, já que nela o racismo se apresenta também dissimulado, inserido no próprio suporte pedagógico, nesse caso o livro didático, que representa uma fonte de conhecimento, uma referência para aquisição de saberes. Embora o espaço escolar seja idealmente o local onde se constrói conhecimento, subentende-se, portanto, que é um espaço agregador de valores positivos e livre de preconceitos. Entretanto, este ainda reflete valores de uma sociedade preconceituosa e se soma a outras situações conflitantes, dentre elas o racismo.

Tal contexto afeta sobremaneira as pessoas negras e, nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017) nos chama atenção para a importância de reconhecer a diversidade étnico-racial no contexto educacional e propõe que a educação deve ser um espaço de resistência e afirmação da identidade negra. É necessário reafirmar constantemente a importância de combater o racismo, e a escola é, por excelência, o local apropriado para tal reflexão, bem como o fomento de atitudes que demonstrem a diversidade étnico-racial sem nenhum preconceito.

Considerando que o objeto da nossa investigação tem como principal alicerce teórico os estudos sobre o livro didático, desenvolvidos pela pesquisadora Ana Célia da Silva, apresentamos, nesta seção, as resenhas das duas obras de sua autoria, para um maior embasamento e compreensão acerca do tema.

3.1 DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

Antes de apresentar a obra que intitula esse tópico, cabe ressaltar a trajetória da autora. Ana Célia da Silva é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1968), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1988) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais, e Educação das Relações Étnicas - raciais. Além disso, ao lado de seu irmão Jonatas Conceição e outros militantes, foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) na Bahia, em 1978.

A discriminação do negro no livro didático é uma importante obra da década de 1990, concebida para comprovar a existência do racismo na escola, bem como para chamar a atenção diante de um problema que atinge “comumente” o povo negro deste país. Assim, a referida obra aborda a representação e a marginalização da população negra nos materiais escolares. A autora analisa como os livros didáticos, muitas vezes, perpetuam estereótipos e visões distorcidas sobre a história e a cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de uma identidade racial negativa entre os estudantes.

Figura 1: Capa do livro *A discriminação do negro no livro didático*



Fonte: Disponível em: <https://surl.li/vorxip>

Logo na introdução Ana Célia faz referência a pesquisas anteriores sobre o livro didático realizadas no Brasil na década de 1950, e estas já apontavam a representação do negro como em situação social inferior à do branco, personagens negros tratados com desprezo, bem como a representação branca como sendo a mais bela e a mais inteligente. E segue fazendo referências a outras pesquisas realizadas, comentando o resultado que, em sua maioria, apontam a inferiorização e estigmatização do negro.

No capítulo “A ideologia do branqueamento”, Ana Célia critica o mito da democracia racial e ressalta a importância do respeito aos direitos de cidadania e às diferenças étnico-culturais. Ela cita, inclusive, nomes de renomados pensadores que defenderam a ideologia do branqueamento como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e Euclides da Cunha. A autora explica também o quanto o apoio dos pensadores da época e o processo imigratório branco, iniciado antes da abolição, corroboraram a realização do projeto de branqueamento do Brasil. Prossegue, fazendo uma crítica à noção de que “outra forma de eliminação do segmento pobre e negro é o chamado controle da natalidade, eufemizado na expressão planejamento familiar”. Ao ocultar que a injustiça social constitui a causa primordial da situação de miséria que atinge a maioria da população, o Estado passa a atribuir à alta natalidade entre os pobres a responsabilidade por essa condição, estimulando, ainda que de forma indireta, campanhas e instituições de caráter

esterilizador. A escritora conclui nesse capítulo que, através do mito da democracia racial, consegue-se manter o negro na condição social de subordinado e inferiorizado, sem oportunidades de articulação política e sem esboçar nenhuma tensão para mudar esse contexto.

No capítulo “A ideologia no currículo escolar”, a autora destaca o poder do currículo como controle social, amparado na ideologia das aptidões que revela o quociente intelectual (QI), legitimando a marginalização das crianças oriundas dos segmentos que não receberam informações, nem desenvolveram habilidades iguais aos utilizados para construção dessas escalas. Assim, os negros eram facilmente considerados incapazes ou inferiores intelectualmente.

Em “O estereótipo”, a militante inicia o capítulo definindo o termo, e elencando quais deles foram direcionados ao povo negro. Assim, destaca os estereótipos atribuídos ao negro nos livros didáticos, a exemplo de: “selvagem”, “primitivo”, “sem alma”, entre outros, a fim de justificar os maus tratos sofridos por eles. E prossegue, apontando alguns desses estereótipos encontrados no livro didático, a partir da análise de sua pesquisa.

Dando sequência, no capítulo “O que se esconde por trás do estereótipo”, a professora Ana Célia destaca como os estereótipos trazidos anteriormente reverberam a intenção de inferiorizar e desumanizar o negro também no livro didático. As obras analisadas trazem ilustrações que caricaturam e depreciam o negro, além de associá-los a animais, como é o caso de uma ilustração no Livro *Ciranda do Saber* (2ª série, p. 58), em que aparece a Tia Nastácia, personagem de Monteiro Lobato, desenhada de perfil, junto ao Marques de Rabicó, um porco, também personagem do mesmo autor, desenhado de perfil, com traços semelhantes aos de Nastácia. Ao analisar a capa do livro, pode-se notar nas figuras das crianças, em que aparece apenas uma criança negra de perfil, cujo tom da pele se confunde com a cor do tronco da árvore, sugerindo uma invisibilidade, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Capa do livro *Ciranda do saber*



Fonte: <https://valeitapocusc.blogspot.com/2008/08/vale-do-itapocu-e-ciranda-do-saber.html>

A autora também chama a atenção para um poema presente no livro *Aprenda comigo* (2ª série, p.12), em que fica evidente a depreciação do negro por meio da linguagem empregada. O poema enfatiza a autorrejeição à cor preta da borboleta, que “era preta e parda”, e dessa vez a depreciação se dá por meio da linguagem utilizada. Desse modo, fica evidente o quanto essa discriminação nos materiais educativos afeta a autoestima dos estudantes negros e perpetua preconceitos entre as diferentes raças, reforçando desigualdades sociais. É preciso que o/a professor/a entenda a necessidade de, para além de identificar os problemas, apontar caminhos para uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural e promova uma representação justa da história do Brasil.

Por fim, o capítulo “O papel do professor como mediador do livro didático” destaca a importância de o professor reconhecer a necessidade de promover uma educação livre de preconceitos, sabendo utilizar o livro didático como instrumento de reflexão crítica. Ressalta também a importância de que cada docente reconheça em suas práticas a necessidade de construir uma educação capaz de incentivar nos estudantes a importância de construir uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

A autora encerra o texto com os apêndices, um material riquíssimo de ilustrações, extraídas dos livros didáticos analisados. Constam também as tabelas das análises feitas pela professora, todos os apêndices consistindo em um conjunto de elementos importantes para ampliar e consolidar todo o aprendizado trazido para o leitor, ao longo da obra. Em resumo, é uma excelente obra para o professor entender as diversas nuances da perversidade do racismo,

infelizmente ainda tão presente no ambiente escolar e o quanto toda essa situação afeta negativamente a autoestima de nossos/as estudantes negros e negras.

Em seguida, continuaremos apresentando a resenha de mais uma obra de Ana Célia da Silva que dá continuidade aos estudos sobre o livro didático, objeto desta pesquisa.

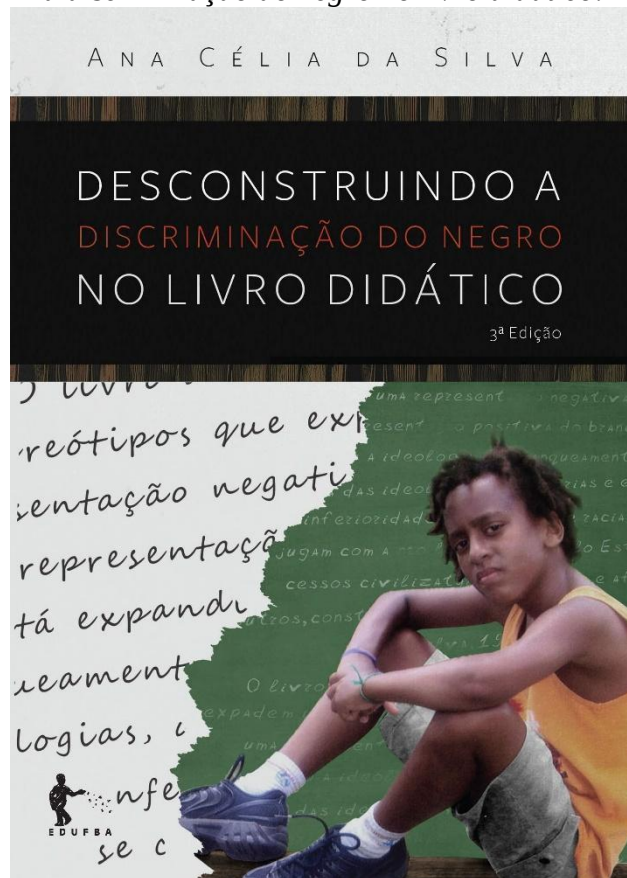
3.2 DESCONSTRUINDO A DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

No mesmo ano em que foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, estando atenta às demandas educacionais, em tempo, Ana Célia da Silva lança o livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, obra que aborda a representação do negro nos livros didáticos e sua relação com a discriminação racial. O livro é uma crítica à forma como a história e a cultura afro-brasileira é representada nos livros didáticos. Em seu trabalho, a autora argumenta que essas representações são muitas vezes estereotipadas e discriminatórias, perpetuando a ideia de inferioridade do negro.

A obra é dividida em capítulos que abordam diferentes aspectos da representação dos negros nos livros didáticos, como a história da África, a escravidão, o movimento abolicionista e a cultura afro-brasileira. A autora utiliza uma abordagem crítica e interdisciplinar, combinando conceitos de história, sociologia, antropologia e educação. Também são apresentados exemplos concretos de como os livros didáticos podem ser utilizados para perpetuar a discriminação racial.

No texto de introdução, Ana Célia se refere aos currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos que privilegiam os valores europeus, em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais subalternizados presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, seu processo pedagógico, seu cotidiano e sua cultura, não lhes favorecendo oportunidades de reflexão e reelaboração. Destaca um problema grave na educação, que é a perpetuação da hegemonia cultural europeia, apresentada como a mais relevante, enquanto os valores e culturas de outros grupos são marginalizados.

Figura 3 - Capa do livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*.



Fonte: Disponível em: <https://surl.li/kebrla>

No primeiro capítulo, “Relato de Experiências”, Ana Célia da Silva traz os professores sujeitos da pesquisa, fruto da conversação realizada pela autora. Nessas falas, as professoras identificaram tratamento diferenciado para as pessoas das classes populares da sociedade, contudo estas afirmaram não perceber atitudes discriminatórias em relação à cor nas relações entre o professor e o aluno, visto como atitude de autorrejeição de crianças negras com a sua cor. Porém, no decorrer das atividades de revisão de literatura, nos debates, em entrevistas realizadas, no seminário de pesquisa, elas relataram experiências que contrariaram suas primeiras afirmações, revelando fatos de discriminação na escola, o que confirma a hipótese sobre a postura do silêncio de muitos professores perante a discriminação no ambiente escolar.

Ainda no capítulo “Relato de Experiências”, a autora tratou da correção dos estereótipos no Livro Didático, através dos resultados de uma oficina pedagógica. A proposta foi identificar e corrigir os estereótipos no livro didático, aplicando a teoria analisada. Houve dificuldades, por causa da ausência de crianças negras e jovens não caricaturados nas revistas e jornais, para serem recortados e realizar o trabalho de montagem das ilustrações desumanizadas identificadas

nos livros. Outra dificuldade foi a de corrigir os estereótipos sem branquear os personagens, conservando suas características, tais como nariz largo, lábios grossos e cabelos crespos.

Já no capítulo seguinte, “A correção dos estereótipos no livro didático – A oficina pedagógica”, a autora inicia afirmando ter identificado em suas pesquisas o apagamento da figura do negro e sua desumanização. Conforme a professora relata, “no início dos trabalhos houve uma certa dificuldade, devido à ausência de gravuras de crianças negras e jovens, não caricaturados [...] desumanizadas identificadas nos livros” (Silva, 2021, p.37). Assim, foi tratado de reelaborar a rejeição explícita, o papel do negro e funções de baixo prestígio social, o negro como minoria, a incapacidade intelectual do negro, desconstrução do autorrejeição, reconstruindo a história e a cultura afro-brasileira, entre outros aspectos identificadas em alguns livros didáticos analisados.

Segundo explanação da professora, a correção dos estereótipos pode ser realizada por pais e professores, por meio de ações simples no cotidiano, como chamar a criança pelo próprio nome ou apelido afetivo familiar. Ela diz que “o nome nos individualiza, nos confere uma identidade própria” (Silva, 2021 p. 38), pois a ausência do nome fragiliza a identidade própria do sujeito, afetando a autoestima da criança. Ainda na Oficina Pedagógica foram sugeridas correções de estereótipos que apareceram no livro didático, a saber: a ilustração de uma criança negra como acompanhante das crianças brancas; em outra situação, a criança negra assistindo às crianças brancas, estas brincando com seus brinquedos; as crianças negras, de uma maneira geral, foram ilustradas isoladas no grupo ou sozinhas nas ilustrações. Silva (2021) está alertando para o fato de que, se não houver uma mudança na forma como a educação é oferecida, as populações excluídas podem continuar a ser marginalizadas e a perder sua identidade cultural.

Por fim, no capítulo “Considerações Finais”, Ana Célia destaca a urgência e a importância da mediação consciente e crítica do professor:

Acredito ser urgente a adoção de medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do professor [...] a hipótese de que o livro didático, veiculador de estereótipos e preconceitos pode vir a ser utilizado como instrumento gerador do senso crítico, através da mediação consciente reflexiva do professor junto com seus alunos (Silva, 2021 p. 61).

Cabe ao professor a tarefa de fazer de sua prática pedagógica um exemplo a ser seguido, fomentando em seus alunos o desejo de ser um aliado na construção de uma sociedade democrática e livre de preconceitos e discriminações. Silva diz ainda que essa não é uma tarefa estrita aos negros, exigindo assim a participação de todos os setores democráticos da sociedade.

A professora e militante Ana Célia finaliza a escrita do livro, trazendo sete anexos, assim distribuídos: no anexo 1, existe uma descrição minuciosa da metodologia utilizada na pesquisa que resultou nessa obra. Já no anexo 2, apresenta-se o questionário incentivador aplicado para obter a participação dos professores sujeitos da pesquisa. No anexo 3, encontra-se a relação dos livros constituintes da amostra, analisados e corrigidos pelas professoras. E no anexo 4, tem o instrumento de identificação dos estereótipos identificados e corrigidos pelos professores, nos textos e ilustrações dos livros analisados. Nos anexos 5 e 6, estão presentes mais instrumentos que ajudam o professor a identificar estereótipos e avaliar os livros. E, finalmente, no anexo 7, está uma carta destinada às professoras participantes da pesquisa.

Em suma, o livro constitui uma valiosa obra para o professor entender a importância do seu papel na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos e discriminações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. ”

(Jean Piaget)

A afirmação de que a educação deve formar sujeitos capazes de criar e inovar, e não apenas reproduzir práticas herdadas, relaciona-se diretamente à metodologia da pesquisa em educação para as relações étnico-raciais, que se propõe a questionar saberes naturalizados e estruturas históricas de desigualdade racial – neste caso, tendo como objeto o Livro Didático e todos os desdobramentos dessa ferramenta no percurso de ensino e aprendizagem, além do processo de identidade e pertencimento de estudantes negros e negras.

Nesse sentido, a pesquisa antirracista exige abordagens metodológicas críticas e comprometidas com a escuta dos sujeitos historicamente silenciados, a valorização de suas experiências e a problematização do currículo e dos materiais didáticos. Ao romper com a simples repetição de discursos eurocentrados, a metodologia assume um papel transformador, contribuindo para a construção de práticas educativas que promovam equidade, reconhecimento e justiça racial.

Isso posto, a metodologia do presente estudo é de natureza qualitativa, a qual se destaca por sua capacidade de explorar, com profundidade, fenômenos sociais, culturais e humanos, concentrando-se nos significados, nas experiências subjetivas e nos contextos em que estes fenômenos acontecem. Na concepção de Gil (2017), a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, erguendo-se sobre a dinâmica e a abordagem do problema pesquisado, assim visando descrever e decodificar, de forma interpretativa, os componentes de um sistema complexo.

Nessa perspectiva, a abordagem bibliográfica e documental possibilitará a verificação “[...] da veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Munidos dessa proposta, nos aproximaremos da dimensão simbólica e interpretativa da representação do negro no livro didático, a partir de elementos enunciados, discursos, textualidades e imagens, a fim de captar a representação do negro, com vistas à descrição, à análise e à interpretação desse sujeito no âmbito das linguagens.

4.1 CORPUS DOCUMENTAL

Na presente investigação foram utilizadas como fontes principais os livros didáticos, em formato PDF, de Língua Portuguesa, da *Coleção Português Conexão e Uso* – 6º ao 9º ano – PLND 2020/2023, Ensino Fundamental Anos Finais, os quais foram adotados como livros didáticos para o componente curricular de Língua Portuguesa em uma Escola Municipal de Camaçari, cidade da Região Metropolitana de Salvador, Bahia, situada no bairro Nova Vitória, considerado de periferia. Esse bairro nasceu de uma ocupação irregular, sendo posteriormente reconhecido como bairro pela prefeitura e revitalizado.

A referida escola é de médio porte, foi construída em um terreno de 3,6 mil metros quadrados. A unidade de ensino tem 2,2 mil metros quadrados de área construída, distribuída em dois pavimentos e conta com 12 salas de aula, sala para grêmio estudantil, direção, secretaria, coordenação pedagógica, além de auditório, biblioteca, laboratório de informática, almoxarifado, arquivo, refeitório, cozinha, despensa, depósitos, banheiros separados para estudantes e professores/funcionários (feminino e masculino) e área de serviço. Atende a estudantes, em maioria, moradores do próprio bairro, todos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais em turnos distintos, assim distribuídos: no turno matutino estão os alunos dos Anos Finais, e no turno vespertino estão os Anos Iniciais.

O livro didático adotado para o Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano tem como autoras: Dileta Delmanto, Licenciada em Letras (Português e Inglês), Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e; Laiz B. de Carvalho, Licenciada em Letras, Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru-SP), ambas Professoras das redes estadual e particular de São Paulo.

De acordo com as autoras, a obra foi elaborada tendo como pressuposto o fato de que a linguagem é uma atividade humana, histórica e social. Seu estudo, portanto, deve colaborar para auxiliar o estudante a ler o mundo, analisar o que dele se diz e se pensa, a proclamar uma visão fundamentada e lógica da leitura e da interpretação. A partir dessas concepções está a inquietação em criar uma proposta na qual as práticas de leitura e escuta, oralidade, produção de textos orais, escritos e semióticos e de reflexão sobre o funcionamento da língua sejam sempre o foco na sala de aula (Delmanto; Carvalho, 2018).

Ainda conforme as autoras, no que tange à linguagem, o projeto dessa coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social (Delmanto; Carvalho, 2018), também compreendendo que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais.

Vejamos o que afirma Marcuschi (2008) sobre a língua:

[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica (Marcuschi, 2008, p. 61).

No entendimento de que a língua é uma prática sociointerativa sobre o estudo da língua e demais semioses, as autoras corroboram a afirmação de Marcuschi, explicando que as práticas de linguagem que envolvem a análise linguística e semiótica estão diretamente conectadas às circunstâncias de aprendizagem que abrangem a leitura e a produção de textos escritos, orais e semióticos. No que diz respeito a textos orais ou escritos, estas práticas ocorrem por meio da análise das escolhas lexicais, dos mecanismos de coesão pronominal e/ou lexical, do uso de articuladores textuais que evidenciam sequência, temporalidade, progressão temática, da exploração de recursos figurativos e semânticos, da polissemia, do uso de modalizadores e operadores argumentativos, da observação e uso das variedades linguísticas etc. (Delmanto; Carvalho, 2018). As escolhas lexicais das autoras priorizam textos e contextos presentes em situações do cotidiano com temas atualizados que revelam assuntos corriqueiros recorrentes na sociedade.

De acordo com a descrição da editora, a coleção é uma obra inovadora, que visa auxiliar os alunos a ler e entender o mundo ao seu redor, refletir sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca, além de interferir, de forma participativa e transformadora, em sua comunidade. Com uma abordagem alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prioriza as práticas de leitura e escrita, produção de textos e reflexão sobre a língua, garantindo que os alunos se tornem leitores ativos e críticos.

Ao longo da obra, os alunos são apresentados a uma variedade de gêneros textuais, desde notícias e resenhas críticas até poemas visuais e textos dramáticos, o que lhes permite desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e sua relação com a comunicação. Ademais, a coleção inclui uma seção dedicada à cultura digital, na qual os alunos podem aprender sobre gêneros e recursos digitais relevantes, como *vlogs*, *podcasts* e *audiobooks*, e refletir sobre temas importantes como segurança na internet e respeito em redes sociais.

A coleção também incentiva os estudantes a refletirem sobre temas do cotidiano e seu impacto local, regional e global, levando-os a trabalhar coletivamente para apresentar um produto final que demonstre suas habilidades e competências. Com essa abordagem, a coleção "Português: conexão e uso" busca formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de se

comunicar de forma eficaz e responsável em diferentes contextos, conforme mostram as figuras a seguir:

Figura 4 - Livro didático 6º ano

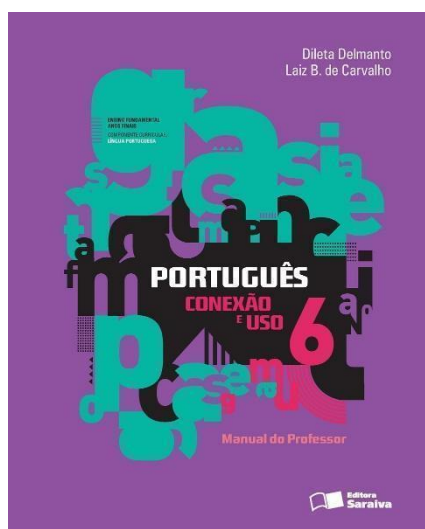
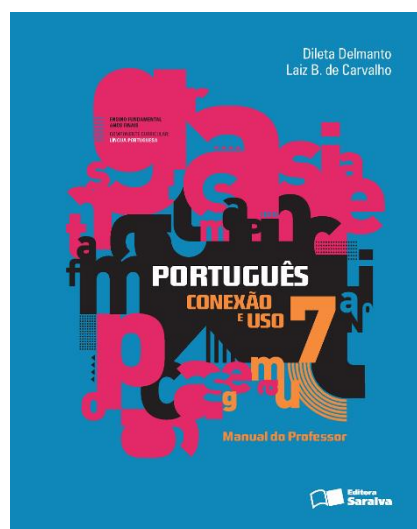


Figura 5 - Livro didático 7º ano



Fonte: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3764818/>

Figura 6 - Livro didático 8º ano

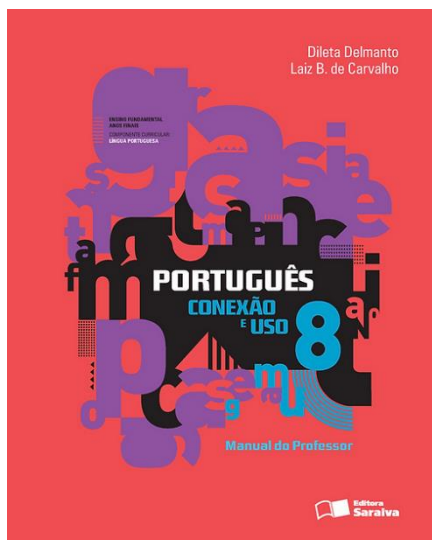


Figura 7 - Livro didático 9º ano



Fonte: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3764818/>

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise de dados é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais (Souza; Santos, 2020, p.1400). Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que é analisar como a linguagem representa o povo negro presente nos textos verbais e visuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma Escola Municipal de Camaçari-Bahia. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada (LA). Isso significa que a investigação se concentra na linguagem como prática social contextualizada, respondendo diretamente às demandas sociais. Dessa maneira, o estudo pretende identificar e analisar a linguagem textual e as imagens presentes no livro didático que representam o ou não o povo negro.

De acordo com o que afirma Silva (2017), a Linguística Aplicada, sendo um ramo da linguística que estuda a linguagem em uso em diferentes contextos e com distintos objetivos comunicativos e interacionais, promove um espaço de criação de reflexões teóricas e metodológicas voltadas à compreensão crítica das práticas discursivas, das relações de poder e dos processos de significação que atravessam os usos sociais.

Através da LA, essa pesquisa desenvolve a análise da linguagem utilizada nos livros didáticos, identificando estigmatizações, apagamentos, preconceitos e representações estereotipadas de negros, bem como suas representações linguísticas e/ou variedades linguísticas que podem surgir durante o estudo. Em suma, a Linguística Aplicada é uma ferramenta valiosa, podendo contribuir para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Mota e Nicolaidis (2017) destacam que a LA se ampliou ao longo do tempo para estabelecer uma relação entre teoria e prática, preocupando-se com o uso da linguagem em contextos específicos de interação e aprendizagem, e não apenas com a aplicação de conhecimentos linguísticos teóricos descontextualizados. Nessa concepção, investiga fenômenos como discurso, letramentos e performance comunicativa em situações de ensino e uso real da linguagem, refletindo a diversidade de práticas sociais em que a linguagem está inserida e orientando pesquisas capazes de articular compreensão teórica e intervenção prática.

Sobre fazer pesquisa com LA, as autoras acrescentam:

Com o passar dos anos, novas formas de fazer pesquisa surgem/se alteram e a LA não está imune a isso. A LA como solucionadora de problemas foi abandonada e agora não há limitações de áreas que possam contribuir para os estudos em LA, isto é, fazer

pesquisa em LA é estar ciente da possibilidade de atravessar fronteiras disciplinares e questionar conceitos convencionais de produzir conhecimento (Mota; Nicolaidis, 2017).

Moita Lopes (2009, p. 19) nos esclarece que, como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo no qual a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. Considerando essa afirmação, percebemos que, principalmente, os estudantes mais jovens utilizam, preferencialmente, a linguagem não verbal, em detrimento da linguagem verbal, a exemplo dos *emojis* (pequenos ícones digitais usados para expressar emoções, sentimentos e ideias em ambientes online) e outros símbolos comumente utilizados na comunicação cotidiana.

Para Bakhtin (2006 [1929]), a linguagem só existe, porque os signos existem e, portanto, é fundamental entender este conceito:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe e apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou prendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.) (Bakhtin, (2006 [1929]), p. 30).

Portanto, todo signo está sujeito a julgamentos ideológicos, que o avaliam como verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, ou não, e essa condição se dá também nos textos presentes nos livros didáticos. Assim sendo, a capacidade dos signos de carregar significados e valores os torna fundamentais na forma como compreendemos e interagimos com o mundo ao nosso redor, de modo que o LD pode constituir um aporte relevante na construção desses valores atribuídos aos signos.

Diante disso, sugerimos que os signos são carregados de ideologias. E compreendemos que a linguagem existente no livro didático carrega uma ideologia que, possivelmente, prioriza o critério de avaliação ideológica do europeu, deixando de lado as demais contribuições dos diferentes povos que formaram a Nação brasileira.

Em relação à linguagem utilizada nos livros didáticos, podemos recorrer a Gabriel Nascimento que, em seu livro *Racismo Linguístico*, afirma: “A língua é uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (Nascimento, 2019, p.17). É dessa forma que a dominação se dá nas propostas de atividades pedagógicas trazidas

pelos livros didáticos. Por exemplo, ao abordar o conteúdo ‘Estrutura e Formação da Língua Portuguesa falada no Brasil’, os livros didáticos frequentemente apresentam de forma superficial as contribuições dos povos indígenas e negros para a constituição da língua. Em contrapartida, oferecem explicações mais detalhadas sobre elementos relacionados às matrizes europeias, como prefixos gregos e latinos. Tal abordagem evidencia uma perspectiva eurocêntrica, que privilegia a língua do colonizador e contribui para a manutenção do apagamento histórico das contribuições linguísticas e culturais dos povos indígenas, africanos e diaspóricos

Embora note-se, nos livros didáticos, o apagamento das línguas indígenas e africanas, é possível perceber a presença destas no nosso cotidiano, a exemplo de palavras citadas na postagem do Blog Espaço do Conhecimento - UFMG (Silveira, 2020), como: jacaré (do tupi-guarani *jaeça-caré* = o que olha de banda); sabiá (do tupi-guarani *s-apia* = o pintado); Caatinga (do tupi-guarani *caá-t-enga* = o mato ralo). O vocabulário do português brasileiro apresenta muitas palavras que são oriundas das línguas indígenas, contudo, os livros didáticos em estudo fazem pouca ou nenhuma referência a isso, o que denota uma invisibilidade das influências africanas e indígenas na língua portuguesa falada no Brasil.

A diversidade linguística – incluindo as línguas indígenas, as variedades linguísticas afro-brasileiras e outras formas de expressão – é historicamente deslegitimada por políticas educacionais homogeneizadoras que privilegiam apenas uma língua normativa (geralmente o português padrão) e marginalizam ou silenciam outras formas de linguagem e conhecimento. Essa marginalização contribui para o apagamento linguístico, que é uma manifestação do racismo e da colonialidade no campo da educação, pois desconsidera a relevância sociocultural e identitária das línguas não dominantes, reforçando relações de poder e exclusão na escola e na sociedade. Nesse sentido, a educação linguística crítica proposta por Silveira (2020) aponta para a necessidade de reconhecer, valorizar e legitimar a diversidade de línguas e repertórios linguísticos como parte de uma educação antirracista e decolonial.

Ainda sobre o apagamento das influências africanas pontuado anteriormente, não poderia ser atribuído à ausência de estudos que comprovem a influência das línguas africanas na formação do Português brasileiro. Isso porque já temos estudos consolidados inerentes ao assunto, dentre eles, os da etnolinguista Yeda Pessoa de Castro, ao afirmar que “o Brasil africanizou o português de Luis de Camões” (Castro, 2024)², pois, por meio da língua falada

² Frase proferida pela etnolinguista Yeda Pessoa de Castro na Palestra “A nossa língua africana, a trajetória de uma pesquisa”, no dia 10 de setembro, às 18h Palacete das Artes, Salvador, Bahia.

pelos escravizados, através do modo de trabalho deles e de alguns costumes, foram construídas marcas indeléveis no português brasileiro. O povo banto nativo da África Centro-ocidental, conforme apresenta o mapa abaixo, é responsável por considerável parcela das contribuições das línguas africanas para o português brasileiro.

Figura 8 – Mapa do Continente Africano



Fonte: BRAUN, Júlia (2024). In: CASTRO, Yeda (2022). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>.

Assim, palavras como babá (que tem origem na língua quimbundo e vem do verbo "kubaba", que significa "acalantar ou embalar uma criança para adormecer"); cafuné (origem no quimbundo e vem da palavra "kafa", que se refere à ação de bater, estalar com os dedos); cochilo (de origem no quimbundo e vem da palavra "kukoshila"); dengo (que tem origem no quicongo e, na língua original, quer dizer um pedido de aconchego); caçula (vem de "kasule", do quimbundo, que significa "último filho"), dão conta de demonstrar a riqueza lexical da língua africana para o português brasileiro (Castro, 2024). Posto isso, parece evidente a tentativa de apagamento das reais contribuições africanas na formação do português brasileiro, e que em sua dimensão, ainda é pouco representada na linguagem presente nos livros didáticos.

Ainda sobre a possibilidade de apagamento da representação do negro nos livros didáticos, agora sob à luz dos estudos de Lélia Gonzalez, aponta-se o termo “pretoguês” (Gonzalez, 1988), que nos remete à descrição de um português falado no Brasil, destacando a

profunda contribuição das línguas africanas no idioma, não somente no vocabulário, mas também na sua sonoridade e entonação, o que se contrapõe à ideia de uma "democracia racial" e afirma a identidade negra como central na formação do Brasil. Sob essa perspectiva, a língua que usamos não deixa dúvida sobre a importância das contribuições do povo negro, bem como a história de resistência desse povo contrariando a ideia de uma relação harmoniosa entre colonizador e colonizados, como veremos no parágrafo seguinte, por meio dos estudos de Maldonado-Torres (2018).

A fim de compreender melhor a postura de resistência e de enfrentamento ao pensamento colonizador sob o viés da linguagem, Maldonado-Torres (2018) apresenta uma abordagem crítica que busca desmontar as narrativas dominantes, oferecendo uma perspectiva valiosa para entender e transformar as dinâmicas de poder e opressão. O autor ressalta que é preciso clarificar termos como colonialismo e descolonização, de maneira que a discussão desses conceitos leve à exposição de um comportamento inesperado do ex-colonizado, que rejeita aparecer na história na condição de submissos e agradecidos, como foi narrado pelo colonizador (Maldonado-Torres, 2018). Trata-se de um ponto de vista crítico, que busca transformar as dinâmicas de poder, abrindo espaço para novas perspectivas e vozes que também fazem parte do contexto educacional por meio de ferramentas pedagógicas, a exemplo do livro didático.

O livro didático é um aporte pedagógico que ainda ocupa um espaço de poder na sala de aula. Portanto, a linguagem presente nele traduz o pensamento de interesse de uma elite, e no caso do Brasil, essa elite é uma herança colonial, resultado de um projeto de caráter exploratório que se modernizou para manter o controle, o poder e a dinâmica de exploração e acumulação de riquezas, o que Maldonado denomina de “colonialidade”.

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/Colonialidade (Maldonado-Torres, 2018, p. 24).

Entende-se, pois, que a colonialidade é um constructo de dominação complexo que articula poder, saber e ser de maneira estratégica, produzindo lógicas coloniais que são legitimadas e reproduzidas. A compreensão desses componentes é fundamental para desmontar as estruturas de opressão e promover a reparação e validação da representação legítima do povo negro também nos livros didáticos.

Maldonado-Torres (2018), através do *Esboço de Dez Teses sobre a Colonialidade e Descolonialidade*, oferece os lineamentos teóricos para analisar criticamente como a linguagem e o conteúdo dos livros didáticos perpetuam essa estrutura de poder, marginalizando as experiências e saberes das populações negra e indígena.

A linguagem dos livros didáticos atua como um vetor da Colonialidade do Poder, apresentado por Maldonado-Torres (2018) na *Segunda tese: colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização*, que perpetua estruturas de dominação social, política e econômica. Essa estrutura de poder é mantida pela linguagem que patologiza a cultura com termos pejorativos, em que a ênfase na "falta" (de vestuário, de tecnologia, de "civilização") e a demonização das religiões de matriz africana ou dos saberes xamânicos são vestígios da lógica colonial, na tentativa de justificar a exploração pela inferioridade cultural e racial. Como percebemos nas palavras de Maldonado-Torres (2018) sobre a colonialidade, pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização.

A linguagem utilizada por alguns autores dos livros didáticos, muitas vezes, evita a utilização da palavra racismo e preferem termos como “discriminação” ou “preconceito”, despolitizando a questão racial, impedindo a compreensão da luta por emancipação discutida (Gomes, 2017). Essa dinâmica tem um impacto direto na subjetividade dos estudantes, ecoando os estudos de Fanon (2008) sobre a internalização da inferioridade. A criança negra ou indígena, ao não se ver representada de forma positiva, diversa e com poder de influenciar culturalmente nos materiais de Língua Portuguesa, História ou Ciências, internaliza o olhar colonial que a relega à zona do não-ser.

O conceito de Colonialidade do Ser, presente na “Terceira tese” é essencial para entender a representação deficitária e estereotipada nos materiais didáticos. Essa colonialidade sugere a classificação e a desumanização dos sujeitos não-europeus, jogando-os naquilo que o autor denomina a "zona do não-ser".

Também explica porque a diferença subontológica toma a forma de um dualismo maniqueísta por meio do qual o colonizador é identificado como bom e o colonizado como mal. O maniqueísmo resiste ao movimento dialético, o que significa que, na colonialidade, o mundo moderno está instalado numa guerra permanente contra o povo colonizado, seus costumes e um vasto conjunto de suas criações e seus produtos como alvos mais diretos (Maldonado-Torres, 2018).

O livro didático, sobretudo nas áreas de Ciências e História, tende a apresentar o conhecimento como universal e produzido exclusivamente pelo sujeito da zona do ser (branco, ocidental, masculino), que pode ser alinhando à “Sexta tese: A decolonialidade está enraizada

em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade”. Consequentemente, as contribuições africanas e indígenas para a matemática, medicina, agronomia ou filosofia são invisibilizadas ou tratadas como "mitos" ou "crenças folclóricas", e não como saberes legítimos.

Ainda pode-se afirmar que a história da população negra é frequentemente resumida à escravidão e ao sofrimento, reforçando a condição de objeto e vítima na "zona do não-ser". Conforme observado por Munanga (2005), essa ênfase impede a valorização da agência, da resistência e das civilizações africanas pré-coloniais, violando o princípio da Lei nº 10.639/03. A linguagem utilizada mantém os negros como "coadjuvantes" da história branca, e não como protagonistas de sua própria trajetória e cultura.

Com as populações indígenas, o tratamento não é diferente, visto que, muitas vezes, são confinadas ao passado ou a uma condição de "pureza" intocável, ignorando a complexidade e a diversidade de suas lutas contemporâneas. A linguagem os trata como grupos homogêneos, desconsiderando as mais de trezentas etnias e suas realidades urbanas ou periurbanas. Essa essencialização é uma forma de negação da plenitude do ser e da participação política no mundo moderno.

Maldonado-Torres (2018) propõe o Giro Decolonial na “Nona tese: A decolonialidade envolve um Giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social, como um projeto epistêmico de superação da modernidade/colonialidade”. No contexto educacional brasileiro, a Lei nº 10.639/03, em conjunto com a BNCC, representa essa tentativa de giro institucional. A BNCC, ao orientar a implementação da Competência Geral 9, que trata da empatia e cooperação e propor a análise crítica de textos literários nos objetivos de Língua Portuguesa, abre a porta para a extinção da colonialidade na sala de aula. O professor, ao selecionar obras de autores negros e indígenas, ao desconstruir a linguagem estigmatizante dos textos clássicos, transforma-se em um agente decolonial.

Portanto, a prática da educação para as relações étnico-raciais é, fundamentalmente, uma luta contra a colonialidade do ser e do saber. A Lei nº 10.639/03 é o mandamento político para reverter a “Terceira tese 3 (a zona do não-ser)”, enquanto a BNCC oferece o instrumental da “Nona tese”, em que a linguagem do livro didático deve ser reescrita para refletir a plenitude e as contribuições histórica, cultural e política dos povos negro e indígena, em consonância com as demais referências teóricas citadas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.”

Carolina Maria de Jesus

Nesta seção, apresentamos as análises dos livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção Português: Conexão e uso – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, a fim de compreendermos a linguagem utilizada no livro didático para representar o povo negro. O intuito é explorar as unidades nas quais as propostas pedagógicas estão centradas nos temas contemporâneos destacados na BNCC – Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena – do livro em análise, conteúdos explícitos e subjacentes aos textos verbais e visuais, difundidos pela linguagem em cenários e contextos diversos que discriminam, encobrem ou naturalizam comportamentos em relação ao negro.

Os livros dessa coleção estão organizados em oito Unidades. Estas são organizadas em torno de diferentes seções, sendo que a maior parte das seções são fixas e outras aparecem a depender do conteúdo a ser explorado, a partir de um tema proposto. Portanto, as Unidades são compostas de diversas seções, subseções e boxes, cada uma com uma finalidade específica, com o objetivo de desenvolver competências de leitura e de escrita dos estudantes, garantindo a ampliação do acesso destes ao mundo letrado e ao protagonismo na vida social.

Conforme descrevem as autoras, as seções, subseções e boxes foram organizadas em conformidade com a intenção didática adequada para explorar cada aspecto da língua. Dessa maneira, cada seção está disposta em conformidade com as respectivas especificidades que integram cada Unidade. De acordo com a relevância para o objeto de pesquisa, descreveremos algumas delas:

Quadro 2 – Descrição do Livro Didático Português: Conexão e uso – 6º ao 9º ano

Seções	Aspectos explorados pelas autoras
Abertura de unidade	É a página inicial de cada unidade do livro que incide na leitura e exploração de uma imagem que pode ser uma pintura, uma fotografia, um grafite, uma cena de filme, um mural etc. e nessa proposta a imagem faz referência ao assunto abordado na unidade.
Leitura 1 e Leitura 2	É uma seção onde encontraremos um conjunto diversificado de gêneros textuais.
Antes de ler	É uma subseção introdutória da leitura que propõe o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual a ser lido ou sobre o tema a ser explorado.
Boxe do autor	Nele é apresentada uma minibiografia sobre o autor e sua obra, contribuindo para a contextualização do texto. Aparece, oportunamente, ao final da seção Leitura e, quando necessário, também em outras seções.
Exploração do texto	Seção na qual propõe que o estudante desenvolva habilidades de linguagem necessárias para se tornar um leitor competente e progredir em sua formação ampliando o seu letramento.
Do texto para o cotidiano	É uma seção na qual a proposta é ampliar a discussão desenvolvendo competências que darão ao estudante a capacidade de refletir e argumentar sobre temas relacionados ao cotidiano, nos espaços para além da escola.
Diálogo entre textos	É também uma seção proposta para ampliar discussões, elaborar comparações entre textos de diferentes campos de atuação e gêneros variados a fim de contribuir para a ampliação do repertório e desejo do estudante de realizar novas leituras.
Atividade de escuta	Nessas seções são propostas de atividades que enfocam a escuta ativa e responsiva e a apreciação de textos veiculados oralmente, como reportagem midiática, <i>podcast</i> , poema, animação, entre

	outros com o objetivo de perceber elementos importantes de outras linguagens.
Produção escrita e Produção oral	São seções que trazem propostas de elaboração de texto nas modalidades oral e escrita com um roteiro bem detalhado em todas as etapas da produção textual.
Oralidade	É uma seção na qual o estudante será levado a refletir, numa construção coletiva, sobre os temas inerentes a proposta da unidade, levando em consideração a fluência e expressividade.
Reflexão sobre a língua	Nessa seção as atividades permitem que o estudante reflita sobre o funcionamento da língua e sobre o uso de recursos linguísticos e gramaticais, necessários para interação social competente e expressiva.
Cultura digital	É a seção que apresenta propostas que tendem a aproximar o estudante da cultura digital e promover discussões e reflexões sobre as práticas próprias do mundo virtual presentes na vida em sociedade.
Conhecimento interligado	É uma seção que explora a relação interdisciplinar que a área de Língua Portuguesa estabelece com as demais áreas do conhecimento (História, Geografia, Arte etc.).
Aprender a aprender	É mais uma seção que propõe procedimentos de estudo e pesquisa indispensáveis a todas as disciplinas, através de gêneros textuais que alicerçam os trabalhos científicos-acadêmicos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações da obra pesquisada.

É relevante dizer que na referida coleção as autoras apresentam conceitos de linguagem e língua sob a “concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. A partir dessa perspectiva, entende-se que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais” (Delmanto; Carvalho, 2018, p.VI). Assim é possível notar que os conceitos apresentados pelas autoras trazem o entendimento de linguagem que

compreende a língua para além de um sistema abstrato de regras, evidenciando-se uma abordagem que reconhece a língua como prática social marcada por valores, identidades, relações de poder e pelas experiências dos sujeitos falantes.

É possível notar também que as autoras apresentaram um material didático, contemplando alguns aspectos referentes à educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em consonância com a BNCC, conforme mostra no Quadro 3 – parte integrante do manual de orientação do professor:

Quadro 3 – Panorama dos temas contemporâneos destacados na BNCC

Temas contemporâneos destacados na BNCC	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	U3 – Povos africanos: produção literária	U5 – Povos africanos: valorização da cultura cabo-verdiana Luta contra a opressão	U5 – Cultura afro: valorização e respeito U8 – Comunidades tradicionais: quilombolas	U1 – Literatura feminina: escritoras africanas e afro-brasileiras U5 – Literatura indígena: ocupando espaços

Fonte: Manual do professor – Português – Conexão e Uso – p. XVIII

Nesse contexto, amparados em estudos realizados por Gabriel Nascimento, Ana Célia da Silva, Lélia Gonzalez e Kabengele Munanga sobre Racismo e Racismo Linguístico, realizamos uma leitura mais analítica e descritiva das unidades, cujos temas propostos trouxeram uma perspectiva que condiz com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e que dialoga com o objeto da pesquisa em curso.

Antes, contudo, é necessário explicar melhor o que entendemos por Educação das Relações Étnico-Raciais. Considerando que a educação é um dos principais agentes de transformação social, cabe à escola, de forma democrática e integral, promover valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças. É nesse sentido que o material didático deve ser elaborado, por uma perspectiva crítica, na qual a educação das relações étnico-raciais tem uma perspectiva educativa que busca reconhecer, valorizar e problematizar as relações entre diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira, com o objetivo de combater o racismo, as discriminações e as desigualdades históricas e promover a equidade social.

Nessa perspectiva, é importante compreendermos que através de documentos norteadores são propostas ações visando promover uma educação que, efetivamente, combata o racismo e valorize a diversidade étnica na sociedade brasileira. Isso porque, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, existem desigualdades entre brancos e negros na educação:

(...) pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (Brasil, 2004).

Diante desse contexto, o Governo Federal, por meio do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo às reivindicações e propostas do Movimento Negro, implementou um conjunto de ações, nas quais o Estado passou a intervir na educação por meio de políticas públicas, com o objetivo de promover mudança social, reconhecendo as desigualdades entre brancos e negros e se comprometendo a combatê-las, avançando na garantia dos direitos humanos da população negra no Brasil.

Em aproximadamente duas décadas de implementação desse projeto de educação das relações étnico-raciais foram criadas leis, a exemplo da Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, sendo organizadas diretrizes curriculares, além de diversos dispositivos legais e ações conjuntas que visam corrigir as injustiças nas narrativas e modo de contar a história do povo negro. Todas essas ações conjuntas não são pensadas para renegar a história eurocentrada, e sim, para combater o racismo que se perpetua nas ações pedagógicas, possibilitando aos estudantes refletirem sobre a real história da comunidade negra e valorizarem suas contribuições na construção do Brasil enquanto Estado democrático.

Finalmente, para realizar essa análise/descrição separamos por série – do 6º ano ao 9º ano –, descrevendo apenas a unidade em consonância ao tema relativo ao objeto de estudo, para verificar como se desdobra a linguagem utilizada para representação do negro no livro didático.

6º ANO – UNIDADE 3 – POVOS AFRICANOS: PRODUÇÃO LITERÁRIA

Em consulta ao Manual do Professor referente ao 6º ano, verifica-se que as autoras sugerem o tema “Povos africanos: produção literária”, apresentando orientações quanto à abordagem das relações étnico-raciais. Nesse sentido, informam que a temática está em consonância com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC, com enfoque para o multiculturalismo, conforme apontado na Competência 5:

5 - 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 (Delmanto; Carvalho, 2018, p.144).

Diante da Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental, trazida na mesma página, 144 (livro do professor), que propõe também respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas, observa-se que esse “respeito” é indubitavelmente construído e atravessado pela linguagem, que, por sua vez, não deve ser dissociada dos estudos das relações étnico-raciais. No entanto, o título de abertura da Unidade – “De palavras e imagens faz-se história” – não estabelece uma relação com o tema, tampouco com a orientação proposta para o professor, conforme ilustra a Figura 9.

Figura 9 – Título da unidade e orientação ao professor para exploração do tema



Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – p.78

Dito isso, observamos, através das análises, se o tema proposto “Povos africanos: Produção literária”, foi efetivamente explorado. Questiona-se: esse enunciado indica que a proposta das autoras para estudar as relações étnico-raciais se atém apenas a produção literária? E as demais práticas da linguagem aparecem nesse contexto? Entendemos ser necessário salientar que os estudos em linguagens não se restringem à literatura, portanto essa análise contemplará todos os aspectos linguísticos propostos pelas autoras nessa unidade.

Na seção “Leitura 1” e subseção “Antes de ler”, as autoras apresentam uma história em quadrinhos “Calvin e Haroldo”. A HQ relata a relação de Calvin e seu brinquedo de pelúcia que ganha vida quando estão a sós, de acordo as Figuras 10 e 11.

Figura 10 – Subseção “Antes de ler”

Leitura 1

! Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você costuma ler histórias em quadrinhos? Resposta pessoal.
2. Que personagens de quadrinhos você conhece? Qual é seu preferido?
Resposta pessoal.
3. Em uma história em quadrinhos, além dos personagens, que outros elementos costumam aparecer?
Cenário, balões de fala, recursos gráficos para mostrar, por exemplo, movimento, fumaça, tremor e alegria.

Você vai ler agora uma das aventuras de dois famosos personagens dos quadrinhos: Calvin e seu amigo imaginário Haroldo (Hobbes, no original em inglês). Haroldo é um tigre de pelúcia que ganha vida quando Calvin está sozinho e volta a ser brinquedo quando outras pessoas estão presentes.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.80

Conforme podemos notar, as perguntas propostas no exercício desta subseção têm o objetivo tão somente de levantar os conhecimentos prévios do estudante acerca do gênero textual em estudo. E na continuação, o primeiro texto da Unidade – Leitura 1 –, que é uma História em Quadrinhos (HQ), segue a mesma perspectiva de apagamento do tema proposto para a Unidade, como podemos notar na Figura 11:

Figura 11 – Texto: História em Quadrinhos “Calvin e Haroldo”



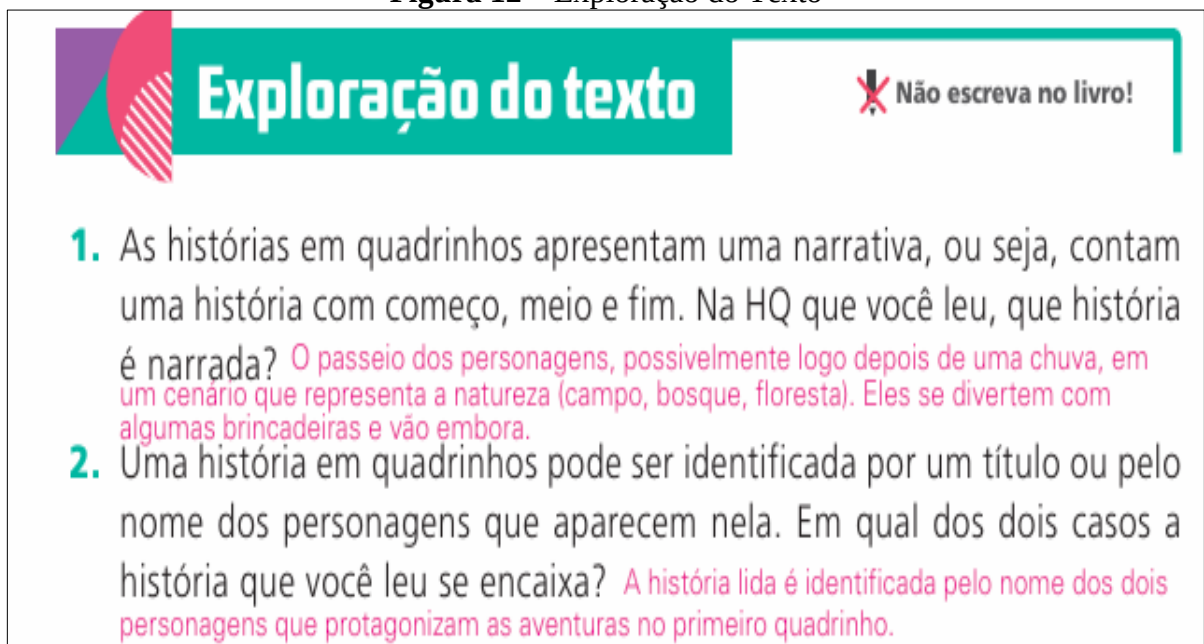
Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.80

Ainda sobre a história em quadrinho exibida anteriormente, a mesma não apresenta nenhuma relevância aos estudos das relações étnico-raciais. Uma vez que o manual do professor disponibilizado pelas autoras sugere o tema “Povos africanos: produção literária” para esta Unidade 3, entendemos que caberia nesse momento explorar o tema através desse gênero textual, porque o livro didático ainda representa um valioso instrumento para produção de conhecimento.

Nesse cenário, o livro didático assume não apenas a função de material de apoio, mas também de mediador central das práticas de ensino e aprendizagem. Tal constatação reforça a necessidade de uma análise crítica desse material, uma vez que suas concepções de linguagem, de ensino e de mundo tendem a influenciar de maneira decisiva as práticas docentes e a formação dos sujeitos escolares.

As atividades que seguem, na seção Exploração do texto, apresentam propostas de estudo sobre a estrutura e os aspectos semânticos do texto, conforme mostrado na Figura 12.

Figura 12 – Exploração do Texto



Exploração do texto Não escreva no livro!

1. As histórias em quadrinhos apresentam uma narrativa, ou seja, contam uma história com começo, meio e fim. Na HQ que você leu, que história é narrada? *O passeio dos personagens, possivelmente logo depois de uma chuva, em um cenário que representa a natureza (campo, bosque, floresta). Eles se divertem com algumas brincadeiras e vão embora.*
2. Uma história em quadrinhos pode ser identificada por um título ou pelo nome dos personagens que aparecem nela. Em qual dos dois casos a história que você leu se encaixa? *A história lida é identificada pelo nome dos dois personagens que protagonizam as aventuras no primeiro quadrinho.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.81

As atividades que seguem, na seção Exploração do texto, apresentam propostas de estudo sobre a estrutura do gênero textual e aspectos semânticos do texto, conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13 – continuação – Exploração do texto (1/3)

3. Releia o primeiro quadrinho da HQ e responda.
- a) Calvin busca um elemento de comparação para o ar que respira. Quais recursos no balão de fala confirmam essa busca do personagem?
A repetição do termo de comparação como e o uso das reticências depois dessa palavra.
 - b) Pelo cenário no quadrinho e pela expressão de Calvin, que expectativa o leitor tem a respeito da comparação que será feita pelo personagem sobre o cheiro do ar? *A algo agradável, bom.*
 - c) Pela observação da sequência dos quadrinhos, a busca de Calvin pela comparação certa é preenchida? Por quê?
 - d) Que elementos gráficos da HQ permitiram que você chegasse à resposta da pergunta anterior?
4. Agora volte à HQ e compare as expressões faciais dos personagens no primeiro e no segundo quadrinhos. De que modo a mudança entre elas contribui para criar o humor da história? *A mudança de expressão de algo bom e agradável para uma reação de surpresa e nojo dos personagens provoca riso.*
5. Nas histórias em quadrinhos, a expressão facial dos personagens contribui para a construção dos sentidos da narrativa. Observe a expressão de Calvin e Haroldo nos quadrinhos indicados a seguir. No caderno, faça a correspondência entre as colunas, indicando o que parecem sentir os personagens em cada um deles.
- | | |
|------------------------------|-------------------|
| a) alegria | I. 1º quadrinho |
| b) decepção ou contrariedade | II. 2º quadrinho |
| c) contemplação | III. 4º quadrinho |
| d) nojo | IV. 6º quadrinho |
| | V. 8º quadrinho |
- I. c; II. d; III. a; IV. a; V. b*
6. Releia o quinto, o sexto e o sétimo quadrinhos da HQ e observe as onomatopeias reproduzidas. Que sons estão representados nesses quadrinhos?
7. Em uma história em quadrinhos, os fatos são apresentados de forma que o leitor reconheça a sequência narrativa e a passagem do tempo. Releia a história de Calvin e Haroldo.
- a) Quantos quadrinhos foram utilizados para representar a ação dos personagens? *Nove quadrinhos.*
 - b) Os personagens aparecem em movimento? Que recursos o cartunista utilizou para indicar isso? *Sim. Ilustrou os personagens em diversas posições, como se os fotografasse em movimento.*
 - c) No sexto quadrinho, que efeito a sobreposição ou repetição do desenho dos personagens cria para o desenrolar da narrativa? Explique sua resposta.

3. c) Não, porque o cheiro do ar, na verdade, é desagradável por causa das minhocas mortas, que, possivelmente, exalam um cheiro ruim.

3. d) Espera-se que os alunos percebam as expressões faciais dos personagens no segundo quadrinho, as quais representam nojo, aversão, e relacione-as a algo desagradável.

6. No quinto e sétimo quadrinhos, som de riso; no sexto, espera-se que os alunos respondam que se trata de som de água se espalhando.

7. c) Espera-se que os alunos respondam que indica uma sucessão de movimentos no tempo, procurando representar os pulos, os saltos e mergulhos dos personagens sobre a água, e também expressa a alegria e a diversão deles, sentimentos representados nas expressões faciais dos personagens.

Para lembrar

Onomatopeia

Termo que procura reproduzir ou imitar um som da natureza ou de um objeto por meio da repetição de fonemas ou sílabas. Por exemplo: **hahaha, chuá, buá, crás, atchim**, etc.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.81

Ainda nessa seção foram exibidas outras HQ, algumas com personagens negros, a fim de desenvolver as estruturas do gênero textual, porém não percebemos nenhum aspecto da língua que remeta ao estudo das relações étnico-raciais. Observamos, nas Figuras 14 e 15, a

ausência mencionada em relação ao aspecto da língua mencionando os estudos das relações étnico-raciais.

Figura 14 – Continuação – Exploração do texto (2/3)

8. Nas histórias em quadrinhos, podem aparecer recursos que costumam ser utilizados no cinema. Por exemplo, o *zoom*, que serve para dar mais ênfase a um personagem, uma ação dele, a um objeto ou a um cenário, mostrando-o de perto e com detalhes. Chamamos esse tipo de enquadramento de **plano**. Leia o quadro a seguir, que traz a explicação de alguns deles.

Plano geral: apresenta o conjunto todo, cenário e personagens.

Plano de detalhe: chama a atenção para um aspecto da imagem.

Primeiro plano: limita o espaço à altura dos ombros para dar maior destaque à expressão facial.

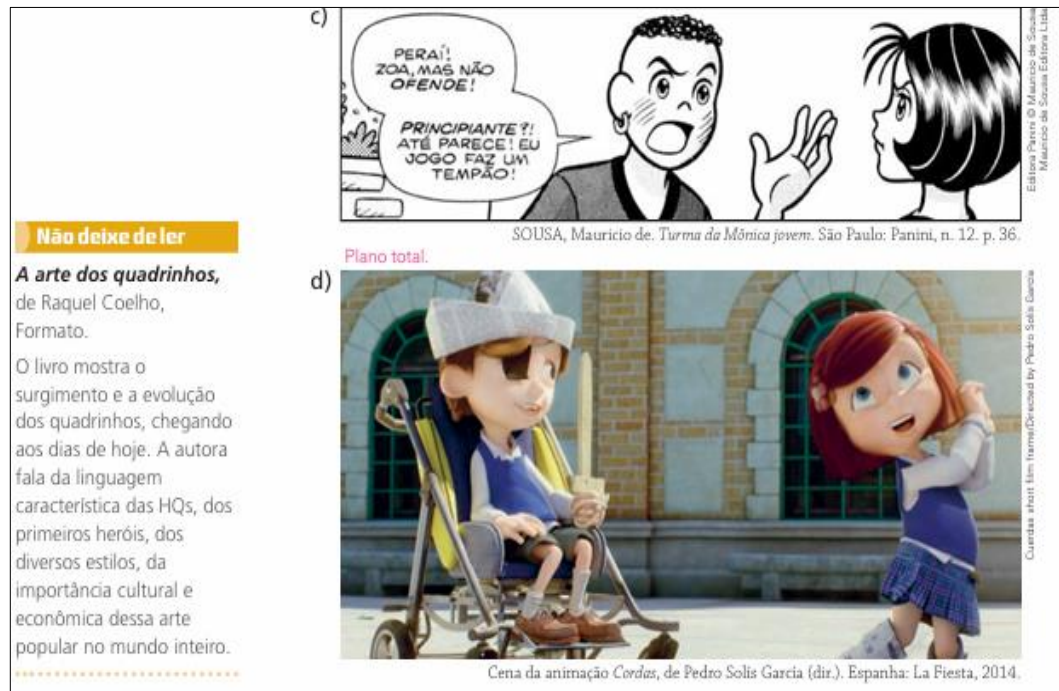
Plano americano: mostra os personagens a partir do joelho.

Plano médio: mostra os personagens da cintura para cima.

Plano total: mostra os personagens de corpo inteiro.

No caderno, indique qual dos planos descritos anteriormente é empregado em cada imagem.



Figura 15 – Continuação – Exploração do texto (3/3)

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.82

Já na leitura 2, o texto escolhido pelas autoras faz menção ao estudo das relações étnico-raciais, “O beijo da palavrinha” de Mia Couto, conforme ilustrado na figura 16.

Figura 16 – Texto “O beijo da palavrinha” parte (1/3)

O beijo da palavrinha

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz.

Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa. Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.

Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão.

Um certo dia, chegou à aldeia o Tio Jaime Litorâneo, que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar.

Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.

A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a nossa alma toda inteira. Era o que dizia Jaime.



... editora

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.93

Figura 17 – Texto “O beijo da palavrinha” – continuação – parte (2/3)

— Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar!

Certa vez, a menina adoeceu gravemente. Num instante, ela ficou vizinha da morte. O Tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.

Para que se curasse, disse ele. Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.

— Mas o mar cura assim tão de verdade?

— Vocês não entendem? — respondia ele. — Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem.

Contudo, a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível. Todos se aproximavam da cabeceira e ali ficavam sem saber o que fazer, sem saber o que dizer. A mãe pegou nas mãos da menina e entoou as velhas melodias de embalar. Em vão. A menina apenas ganhava palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho. Já se preparavam as finais despedidas quando o irmão Zeca Zonzo trouxe um papel e uma caneta.

— Vou-lhe mostrar o mar, maninha.

Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes. E o Sol em cima, como vela em bolo de aniversário. Mas não. Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra.

MAR

Apenas isso: a palavra inteira e por extenso.

O menino ficou olhando para a folha parecendo que não entendia o que ele mesmo escrevera. Antes mesmo que ele dissesse alguma coisa, a irmã murmurou, em débil suspiro:

— Não vale a pena, mano Zonzo. Eu já não distingo letra, a luz ficou cansada, tão cansada que já não se consegue levantar.

— Não importa, Poeirinha. Eu lhe conduzo o dedo por cima do meu.

Os pais chamaram o moço à razão, ele que poupasse a irmã daquela tontice e que a deixasse apenas respirar. Mas Zeca Zonzo fingiu não escutar. Ele tomou na sua mão os dedos magritos de Maria Poeirinha e os guiou por cima dos traços que desenhara.

— Vês esta letra, Poeirinha?

— Estou tocando sombras, só sombras, só.

Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel.

— Experimente outra vez, mana. Com toda a atenção. Agora, já está sentindo?

— Sim. O meu dedo já está a espreitar.

— E que letra é?

— É um **m**.



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.94

Figura 18 – Texto “O beijo da palavrinha” – continuação – parte (3/3)

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. Como se descobrissem algo que ninguém mais sabia. E não havia motivo para tanto espanto. Pois a letra **m** é feita de quê?
 É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem.
 E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da letrinha.
 — É isso, manito. Essa letra é feita por ondas. Eu já as vi no rio.
 — E essa outra letrinha, essa que vem a seguir?
 — Essa a seguir é um **a**.
 É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria.
 Em volta todos se haviam calado. Os dois em coro decidiram não tocar mais na letra para não espantar o pássaro que havia nela.
 — E a seguinte letrinha?
 — É uma letra tirada da pedra. É o **r** da rocha.
 E os dedos da menina magoaram-se no **r** duro, rugoso, com suas ásperas arestas.
 O Tio Jaime Litorânio, lágrima espreitando nos olhos, disse:
 — Calem-se todos: já se escuta o marulhar!
 Então do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeira que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?
 Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama.
 — Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.

COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. 2. ed. Alfragide (Portugal): Editorial Caminho, 2008.



Mia Couto (1955-), como é conhecido o escritor António Emílio Leite Couto, nasceu em Moçambique, país em que mora até hoje. É autor de contos, romances e poemas. Seu livro mais conhecido é *Terra sonâmbula*, considerado um dos melhores livros africanos do século XX.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.95

As autoras propõem a leitura e a exploração do texto sem nenhuma referência ao tema “povos africanos”, em conformidade com as orientações da BNCC, citadas no Manual do Professor. Cabe destacar que, embora o trecho selecionado faça parte de uma obra de um autor moçambicano e apresente a sua biografia, as questões sobre o texto buscam explorar somente a relação dos personagens com o mar, as estruturas das narrativas para compor o gênero textual e a análise linguística, reitera-se, sem relacionar ao tema – povos africanos.

Para além disso, entendemos que a proposta de estudo do texto poderia explorar mais aspectos semânticos e linguísticos dentro do bojo “povos africanos”, segundo propõe o tema da Unidade. Seria uma oportunidade de o professor estimular o estudante a pesquisar sobre o tema: povos africanos, as línguas, culturas, a partir das questões do livro, por exemplo.

Acredita-se que nem todo professor está atento às questões raciais e às sutilezas do racismo presentes no material didático. Silva (2021, p. 24) nos diz que “o papel do professor é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento”. Tal perspectiva reconhece que o saber escolar não é reproduzido de forma neutra, mas ressignificado a partir das práticas pedagógicas, das interações em sala de aula e dos contextos socioculturais nos quais professores e estudantes estão inseridos.

Desse modo, o papel docente torna-se determinante na construção de aprendizagens significativas, haja vista que é por meio de suas escolhas metodológicas, de sua leitura crítica dos materiais didáticos e de sua postura pedagógica que o conhecimento é reinterpretado, contextualizado e transformado. Vejamos a seguir as figuras 19, 20 e 21 ratificando a afirmação da ausência de exploração do tema proposto.

Figura 19 – Seção Exploração do Texto – parte (1/3)

I Exploração do texto

Atividade 3, item c

- Comente que poeira é terra ressecada que se transforma em pó fininho, que pode ser levado pelo vento. Poeirinha é diminutivo de poeira; uma poeira mais fina ainda; o nome Poeirinha retrata uma menina frágil como a poeira no ar.

Atividade 5

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais [...] e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, [...] considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Exploração do texto

✖ Não escreva no livro!

1. No conto lido, há uma sequência de fatos que envolvem alguns personagens. Levando em conta o que você entendeu, qual é o assunto do conto? *Espera-se que os alunos respondam que se trata da história de dois irmãos que nunca haviam visto o mar; a menina fica doente, e o irmão a ajuda a “ver” o mar por meio da imaginação.*
2. No caderno, associe cada parte do conto a uma das afirmações a seguir, numeradas de I a IV.
 - a) Situação inicial: a apresentação dos personagens. **III**
 - b) Complicação: o fato que muda a situação inicial. **I**
 - c) Ações dos personagens e suas consequências. **IV**
 - d) Desfecho. **II**
 - I. A menina adoece gravemente.
 - II. A menina compreende o sentido da palavra **mar**.
 - III. Maria Poeirinha vive com sua família em uma aldeia.
 - IV. O irmão de Poeirinha mostra à irmã como é o mar.
3. A história tem, dentre os personagens, a menina Maria Poeirinha.
 - a) Ela pode ser considerada a personagem principal ou uma personagem secundária? Explique sua resposta. *Maria Poeirinha é a personagem principal, pois a narrativa trata de um fato que aconteceu com ela.*

5. Este lado do mundo é o local em que vive a família de Maria Poeirinha, um mundo de carência, isolamento, seca e pobreza. **O outro lado do horizonte** refere-se a um mundo em que se pode ter o contato com o mar, com novos horizontes, liberdade e outras possibilidades de vida.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.96

Figura 20 – Seção Exploração do Texto – continuação – parte (2/3)

Comente que o mar, no conto, pode se referir, nas palavras do personagem Tio Jaime, à capital Maputo, localizada à beira do oceano Índico. Por ser a capital, poderia oferecer melhores condições de vida, educação, trabalho e saúde às pessoas.	b) Como a menina é caracterizada? <i>Uma menina frágil, pobre, com os pés descalços, magra, sonhadora, com imaginação.</i> c) Que relação se pode estabelecer entre o nome dado à menina e a condição dela no ambiente em que vive? <i>Espera-se que os alunos associem o nome Poeirinha à fragilidade da menina, especialmente pelas condições de miséria em que vive, num lugar que possivelmente é afetado pela seca.</i> 4. Ao contar uma história, o narrador situa a narrativa em algum lugar do espaço e do tempo. a) Como é caracterizado o local em que vivem os personagens? <i>Uma aldeia no interior, isolada, distante do mar.</i> b) De que modo o narrador enfatiza esse isolamento entre a aldeia e o resto do mundo? Explique sua resposta com elementos do texto. <i>A família vivia numa aldeia tão interior do país que todos acreditavam que o rio que passava por ali não tinha nem fim nem começo (foz).</i> c) De acordo com o contexto do conto, como você imagina o ambiente em que os personagens vivem? <i>Possibilidade: Um ambiente hostil, de carência, fome e pobreza, com dificuldades de sobrevivência e tratamento de saúde.</i> d) Como é caracterizado o tempo? <i>É um tempo indefinido.</i> 5. No conto, Tio Jaime Litorâneo chega e, com ele, opõem-se dois mundos. Releia. Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas. Para Tio Jaime, o que era este lado do mundo? E o que era o outro lado do horizonte? 6. De acordo com o contexto do conto e com seus conhecimentos, que sentimentos e significados o personagem atribui ao mar? <i>O personagem acredita que o mar é salvação, é liberdade, é vida melhor.</i> 7. O conflito, em um conto, tem relação com um obstáculo que o personagem principal precisa enfrentar, podendo superá-lo ou não. a) Em "O beijo da palavrinha", qual é o conflito? <i>A doença da menina Maria Poeirinha.</i> b) Qual é a palavra ou expressão que dá início ao conflito nesse conto? <i>Certa vez.</i> c) O que foi sugerido para resolver o conflito? E de quem foi a ideia? <i>Para que a doença da menina fosse curada, o tio sugeriu que fosse levada ao litoral para conhecer o mar.</i> d) A sugestão foi colocada em prática? Por quê? <i>Não, pois a menina estava tão fraca por causa da doença que a viagem até a costa era impossível.</i>
---	---

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.96

Figura 21 – Seção Exploração do Texto – parte (3/3)

8. A partir da terceira parte do conto, o irmão de Maria Poeirinha dispõe-se a mostrar o mar para ela. Como reagem os pais, o Tio e Poeirinha diante da iniciativa do menino? <i>Os pais não valorizam a ação do menino; o Tio entende a intenção do sobrinho e se emociona; Poeirinha também se emociona ao compreender o irmão e, juntos, sorriem.</i> 9. No início da história, o irmão da menina é considerado "desprovido de juízo". Essa visão que a família tem dele se confirma no desenvolvimento da narrativa? Por quê? <i>Não; é ele quem, mesmo sem nunca ter visto o mar, consegue "mostrá-lo" à irmã.</i> 10. No caderno, indique qual ou quais das afirmações a seguir completam o sentido desta frase: Ao conduzir Poeirinha na leitura da palavra mar, o irmão: a, c, d. a) faz a menina sentir a emoção de conhecer o mar pela fantasia associada à palavra. b) ensina-lhe como se escreve essa palavra porque era o que ela desejava. c) constrói o sentido do que era o mar por meio da imaginação e da invenção. d) torna o mar algo concreto por meio de imagens e do afeto pela irmã. 11. Poeirinha e sua família vivem em um ambiente de carência e desamparo, porém existe entre eles amor e solidariedade, além da esperança que não os deixa desanimar perante as dificuldades. De que modo os personagens relacionados a seguir expressam solidariedade e ajuda à menina doente? a) A mãe. <i>Pega as mãos da menina e canta cantigas de ninar.</i> b) O Tio. <i>Quer levar a menina até a costa para que a doença dela seja tratada.</i> c) O irmão. <i>Mostra o mar à irmã por meio da imaginação.</i> 12. Releia o desfecho do conto. Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama. — Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha. Como você entende o final dessa narrativa? <i>Resposta pessoal.</i>	nina morreu, por causa do verbo afogar-se. Devido às condições reais de vida que cercam o contexto de produção do conto, com a narrativa inserida em um ambiente hostil de fome e de miséria trazidos não só pelos conflitos armados, mas também por conflitos naturais, como a seca, a morte poderia se configurar como uma libertação. Na cosmovisão dos povos africanos, a morte é entendida como o início de um novo ciclo, travessia para uma nova dimensão, como afirma Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, pesquisadora de literaturas africanas de língua portuguesa: "Em diversas das múltiplas culturas tradicionais da África, as concepções de morte variam; contudo, há alguns pontos coincidentes: não existe céu, nem inferno; a morte é encarada como renascimento e não como expiação [...]".
---	--

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.97

Observa-se que as doze perguntas propostas dão conta de explorar apenas os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, conflito etc.), o que é esperado nesse tipo de

atividades, sem mencionam ou mostrar nenhum indicativo de que se trata de um texto da literatura africana. Isso reforça a ideia de que continuamos reproduzindo as maneiras de saber do colonizador, seguimos naturalizando o apagamento de outros saberes. É preciso democratizar o acesso aos mais variados saberes, no intuito de reparar a inferiorização histórica das representações do povo negro, e a escola tem um papel fundamental nesse processo.

Para tanto, Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas solicitam a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de combater a desigualdade étnico racial atuante na educação escolar brasileira (Brasil, 2004, p. 12). A adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas específicas através dos recursos pedagógicos, dentre eles o LD, pode ser uma forma de valorizar a diversidade cultural e as produções intelectuais de autores/as africanos/as e afro-brasileiros/as pelo viés da intertextualidade.

Retomando o estudo do texto de Mía Couto, é proposto um “Diálogo entre textos” com um trecho de um conto de fadas que narra a história de Cinderela, como mostram as figuras 22 e 23, a seguir:

Figura 22 - Diálogo entre textos

3. Pode-se entender que os sonhos da menina refletem o ambiente em que ela vive. Em vez de sonhar com castelos, lugares grandiosos e imponentes, como talvez sonhassem outras meninas, seus sonhos são “pequenos”, reais, banais, feitos de areia. Pode-se entender também que são sonhos que se desfazem como areia.

Diálogo entre textos Não escreva no livro!

Era uma vez...

Vimos que um texto pode estabelecer relação com outro texto, fazer referência a ele por meio da retomada do assunto, do nome de um personagem, da referência a um lugar, por exemplo. Para reconhecer essa interação entre textos (verbais e não verbais), é preciso partilhar conhecimentos que vamos adquirindo ao longo da vida. A ela damos o nome de **intertextualidade**, justamente porque é uma relação **entre textos**.

Releia estes trechos do conto lido e veja como isso acontece.

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz. [...] Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.

Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. [...]

1. Com que assunto, personagem ou lugar o narrador estabelece a intertextualidade?
Com histórias de contos de fadas.
2. Quais elementos presentes no conto “O beijo da palavrinha” indicam a ocorrência da intertextualidade com a resposta que você deu na atividade anterior?
A expressão “Era uma vez” e as referências a princesa e castelo, a um distante livro, que indica possivelmente um livro de contos de fadas, a um lugar distante e indeterminado, comum nesse gênero.
3. O que você entende por “sonhos mais de areia do que de castelos”?
4. Leia este trecho de um conto de fadas que narra o momento em que a personagem Cinderela começa a chorar por não ter como ir ao baile oferecido pelo rei, e sua fada madrinha aparece.

Figura 23 – Trecho do conto Cinderela

[...]
A madrinha, que era fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é?”
“Ai de mim, como gostaria”, disse Cinderela, suspirando fundo.
“Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile.”
[...]
[...] Bastou que a madrinha a tocas-
se com sua varinha, e no mesmo
instante suas roupas foram transfor-
madas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. [...]



Imagens: P. J. N. S. / Shutterstock

PERRAULT; GRIMM; ANDERSEN et al; TATAR, Maria (Org.). *Contos de fadas*: edição bolso de luxo. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 22 e 24.

Com que momento do conto lido, descrito pelo narrador, este trecho se relaciona?
Com o momento em que ele descreve os sonhos da menina, em que se tornava uma princesa arrastando um manto.

5. Agora, releia este trecho de “O beijo da palavrinha”.

[...] seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos.

a) Pelo que você conhece de contos de fadas, como seria o manto de uma princesa?
Possibilidade: De tecido fino e precioso, com bordados, pedras preciosas, fios de ouro.

b) Em sua opinião, por que o manto de Poeirinha é feito de retalhos e remendos?
Espera-se que os alunos percebam que o manto da menina reflete a condição de pobreza e miséria que ela e a família vivem.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – p.99

As autoras descrevem a possibilidade da interação entre textos, podendo fazer referências com outros conteúdos, inclusive com outras disciplinas – no caso dessa proposta, pode-se perceber a valorização da cultura eurocêntrica. Ao colocar um trecho do conto clássico *Cinderela*, ao lado de um trecho do texto de Mia Couto, as autoras do LD, ao estabelecer esse diálogo abrem espaço para uma leitura crítica que deveria contrariar a perspectiva decolonial. Essa abordagem permite questionar como narrativas europeias, amplamente difundidas e tratadas como universais, moldaram por muito tempo nosso imaginário sobre valores, beleza, heroísmo e papéis sociais. Ao apresentar Mia Couto, autor moçambicano, que recria a língua portuguesa com marcas culturais africanas, oralidade e visões de mundo plurais, essa iniciativa valida a ideia de que apenas modelos literários europeus são legítimos ou centrais.

As questões apresentadas para esse tópico – de 1 a 5 – poderiam explorar a intertextualidade, para além do léxico e da estrutura textual. Assim potencializaria o debate acerca dos contos de fadas e como estes se configuram no imaginário infantil. Para isso, seria fundamental que a abordagem anterior (do conto “O beijo da palavrinha”) enfatizasse a diversidade, demandando uma leitura reflexiva diante das narrativas.

Entendemos que essa atividade poderia ser uma oportunidade de as autoras apresentarem, por meio do LD, uma abordagem que evidenciaria a existência de múltiplas formas de narrar, sentir e representar o mundo, permitindo a/ao estudante perceber como diferentes tradições culturais constroem significados diversos.

Nessa perspectiva, o recurso pedagógico não apenas amplia o repertório literário, mas também questiona as hierarquias coloniais, valorizando vozes historicamente silenciadas e incentivando um olhar crítico sobre as narrativas dominantes. Silva (2021) acredita ser urgente a adoção de medidas que autorizem a ampliação do senso crítico dos profissionais da educação e a ressignificação do seu saber eurocêntrico, que não considera, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria dos/das estudantes das escolas públicas. Na questão 05 dessa mesma atividade, as autoras do LD priorizam destacar o estigma da pobreza tão comumente associado à população negra, reforçando o pensamento colonial. Como podemos observar na Figura 23.

Em consonância com Maldonado-Torres (2018), a colonialidade é a permanência das hierarquias raciais, econômicas e epistêmicas criadas no colonialismo, mesmo após o fim formal das colônias. Ela opera como um padrão de poder que continua organizando quem é visto como plenamente humano, civilizado, digno de direitos e acesso a recursos. Nesse marco, pessoas negras foram historicamente posicionadas, durante a colonização, como corpos exploráveis, associados ao trabalho forçado, à subalternidade e à desumanização. Com o passar do tempo, essas classificações coloniais foram naturalizadas, sobrevivendo nas estruturas sociais, econômicas e culturais da modernidade.

Diante desta determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, espera-se que, depois de mais de 20 anos de promulgação da Lei nº 10.369/2003, os LD possam contemplar aspectos que superem as desigualdades sociais e prevaleça os direitos dos estudantes no acesso a literaturas do contexto afro-brasileiro, pois, entendemos que é principalmente, através da linguagem que pode-se reivindicar o reconhecimento da população negra como construtores de saberes e culturas diversas. A linguagem carrega o protagonismo no ensino das línguas em contexto escolar.

Nascimento (2019) esclarece sobre a importância que tem o papel da linguagem no contexto da decolonialidade, ao considerar o alcance do LD nas redes públicas de ensino básico para um público, majoritariamente negro e pobre.

É complexo afirmar o preceito de uma decolonialidade sem pensar o papel da linguagem. Por isso, não pode deixar de existir um esvaziamento profundo das questões simbólicas da colonialidade, e sobretudo quando falamos de raça, sem pensar

as amarras da linguagem. Com isso, usamos todo um aparato das chamadas teorias críticas, buscando examinar a importância de pensar a linguagem como lugar de disputa dos poderes, mas sobretudo de reafirmação dele (Nascimento, 2019, p. 89).

A linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento, palco e produto das relações de poder, e por isso não basta apenas ampliar repertórios culturais ou incluir autores não europeus. Faz-se necessário enfrentar as estruturas simbólicas que sustentam a colonialidade. Decolonizar exige romper com a ideia de que há uma única forma legítima de dizer, sentir e pensar. Por isso, a linguagem é o lugar mais profundo e mais difícil da decolonização. É a ferramenta pela qual podemos reinterpretar, redefinir ou ressignificar o mundo. Isso implica a capacidade de alterar as perspectivas culturais, desafiar noções existentes e criar novos entendimentos e/ou realidades através da mudança de palavras e narrativas.

Diante da análise realizada, pode-se perceber que o estudo da linguagem administrada nessa obra busca contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme anunciam as autoras no Manual do Professor, contudo entende-se que existem muitos aspectos do ensino de língua que poderiam ser melhor explorados.

7º ANO – UNIDADE 5 – POVOS AFRICANOS: VALORIZAÇÃO DA CULTURA CABO-VERDIANA

Nesse exemplar, a proposta para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena foi organizada na unidade 5. Essa unidade é norteada pela Competência Geral da Educação Básica nº 3, que visa valorizar as diversas manifestações e produções artísticas e culturais, também contemplando outras competências específicas de linguagens e da língua portuguesa. Ambas fazem referência à valorização da língua como fenômeno cultural, histórico, variável.

No Manual do Professor, as autoras explicam a concepção de linguagem no projeto dessa coleção:

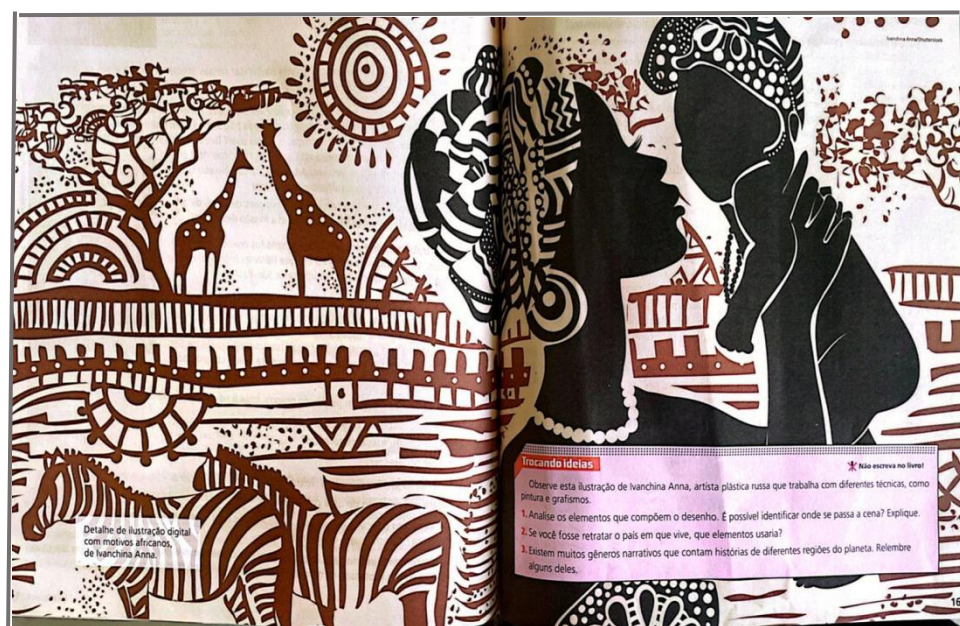
Desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. A partir dessa perspectiva, entende-se que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI).

É pertinente dizer que essa orientação, trazida pelas autoras, no Manual do Professor, apresenta uma concepção sociointeracionista de linguagem na qual a língua é entendida como um fenômeno vivo, inseparável do contexto cultural, histórico e social em que se desenvolve.

Depreende-se, pois, que a língua não pode ser compreendida como um código neutro e fechado, limitado a regras gramaticais, mas como uma prática viva, construída social e historicamente nas interações entre os sujeitos. Ao afirmar que a língua se realiza em situações concretas de uso, Marcuschi (2008) destaca seu caráter dinâmico e contextual, profundamente ligado às experiências, identidades e relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, a língua reflete e produz significados que ultrapassam o plano estrutural, envolvendo dimensões cognitivas, culturais e ideológicas.

A abertura da unidade com o título “Contando histórias...”, aliado à ilustração com motivos africanos, nos convida a pensar em narrativas africanas. As autoras propõem uma atividade que possibilita à/ao estudante levantar hipóteses sobre alguns aspectos das narrativas africanas, conforme ilustra a Figura 24.

Figura 24 – Abertura da unidade 5 – Contando histórias... / item: Trocando ideias



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 7º Ano - p.165

As questões propostas no box “Trocando Ideias” estão em alinhamento com a BNCC, ao explorarem a Competência 1 das Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental que orienta:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Delmanto; Carvalho, 2018).

Entendemos que, pelo viés da linguagem, é possível repensar a história do povo negro, reconhecendo e valorizando sua cultura, subjetividade e identidade artística e cultural. Porém, por que não explorar nesse momento a origem do tema da narrativa em estudo? Como poderia provocar o/a estudante a pesquisar mais sobre a cultura e identidade brasileira que foi influenciada e/ou construída através da linguagem, que também foi marcada por essa experiência, sobretudo dos povos africanos? Essa é uma das possibilidades do uso da linguagem que contempla a orientação da Competência da BNCC escolhida pelas autoras.

No item “Leitura 1 – Antes de ler”, as autoras propõem perguntas que tem o objetivo de direcionar o/a estudante para o tema proposto no texto e o gênero textual, conforme foi explicado na descrição da coleção anteriormente. Além disso, o livro do professor traz outro box com a habilidade (EF69LP44) da BNCC indicada a ser explorada na atividade da Leitura 1, conforme apresenta figura 25.

Figura 25 – Item “Antes de ler” – Livro do Professor

I Leitura 1

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

- Consideramos fundamental oferecer oportunidades

Leitura 1

Antes de ler

1. Alguém costuma ou costumava contar histórias em sua família? Já ouviu alguma contação de história? Que tipos de história você gostaria de ouvir? Compartilhe com os colegas. *Resposta pessoal.*
2. Você conhece algum conto em que o personagem principal é um animal? Conte resumidamente a história para a turma. *Resposta pessoal.*
3. Para um animal ser protagonista de uma história, quais características ele deve ter?

Espera-se que os alunos indiquem que, nos contos com animais como protagonistas, esses animais têm características humanas e representam atitudes e sentimentos correspondentes.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 7º Ano – p.166

Entendemos que a habilidade da BNCC trazida pelas autoras enfatiza a importância de uma leitura literária que ultrapasse a compreensão superficial do texto, ao considerar a autoria e o contexto social e histórico de produção, reforça-se uma perspectiva crítica e contextualizada da leitura, que valoriza a literatura como prática social e histórica, contribuindo para a formação de leitores capazes de interpretar, questionar e refletir sobre a realidade e suas diversas representações.

Corroborando com a habilidade citada pelas autoras nesse capítulo, os estudos em linguística aplicada de Lopes (2009, p.19) dizem que é importante “[...] pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em

que vivemos”. Esse pensamento rompe com modelos tradicionais e hegemônicos de produção do saber, ao entender que o conhecimento é construído em interação com a realidade social e com as experiências dos sujeitos.

No quadro adiante, temos o enredo da “História de Blimundo” que representa a Leitura 1 da mesma Unidade em análise, é um conto popular africano, recolhido pelo escritor cabo-verdiano Leão Lopes e versa sobre Blimundo – um boi – forte e apaixonado pela liberdade, que se revolta contra o tirânico Rei Morgado, explorador de sua força para moer cana.

Quadro 4: História de Blimundo

Enredo da “História de Blimundo”

Blimundo era o boi mais forte e belo, amava a natureza e a liberdade, mas trabalhava forçado no trapiche real, moendo cana para o Rei Morgado.

Cansado da exploração e da desigualdade, Blimundo foge para as montanhas, tornando-se um símbolo de rebeldia contra o rei tirano.

O rei, por sua vez, envia soldados para capturá-lo, mas Blimundo os derrota. Um rapaz, tocador de cavaquinho, usa a música para atraí-lo, prometendo-lhe casamento com uma vaquinha mansa.

Blimundo confia no rapaz e vai até o palácio, mas é uma armadilha. Ao perceber a traição, ele morre, mas com um último coice atinge o rei, matando-o também, em um ato final de desafio.

Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – 7º ano – p.166 a 170

As autoras revelaram o conto “A história de Blimundo” com primor de detalhes, inclusive, trechos de canções em língua crioula, ilustrações, um glossário que destaca palavras possivelmente desconhecidas pelos estudantes. Além do conto, destaque para um box que fala sobre a história de Cabo Verde, conforme transcrito a seguir:

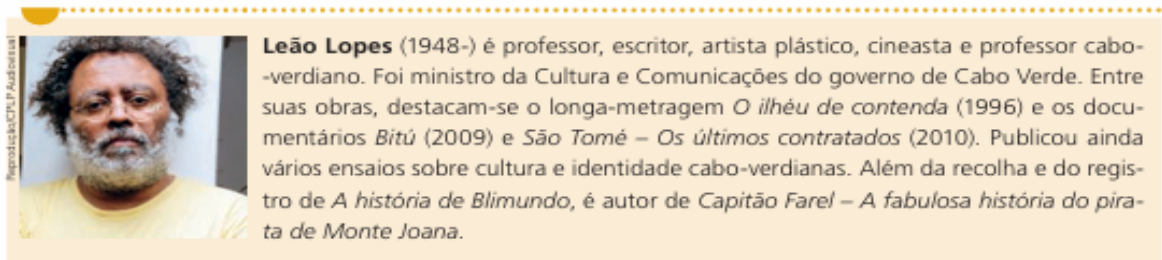
Quadro 5: História de Cabo Verde

Cabo Verde é um país formado por dez ilhas, localizado no oceano Atlântico a aproximadamente 500 km da costa africana. Foi colonizado por Portugal no século XV e tornou-se independente em 1975. É um dos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, e um dos cinco PALOP, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Embora o português seja a língua oficial, o crioulo cabo-verdiano é a língua materna da maioria da população. Existem, ainda, outras variantes de crioulo faladas nas ilhas do arquipélago.

Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – 7º ano – p.166

Ao fazer o destaque para as informações adicionais sobre o autor do texto e seu país Cabo Verde, observamos que o material didático em análise propõe o reconhecimento e valorização das expressões da subjetividade, bem como das identidades sociais e culturais, conforme está descrito na figura 26.

Figura 26: Minibiografia de Leão Lopes



Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – p.170

A proposta de atividade para o texto segue sugerindo o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca não somente do gênero textual, bem como sobre as línguas e valores culturais cabo-verdianos. Essa perspectiva explicita uma articulação entre a proposta pedagógica para o ensino de línguas desta coleção e a BNCC (Brasil, 2018) que compreende a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e variável, onde os sujeitos respeitam e valorizam as variedades linguísticas e as diversas práticas de linguagem.

Na seção “A língua não é sempre a mesma” conforme descrito no livro do professor, são sugeridos estudos da língua em diversos contextos sócias e com gêneros textuais variados, por exemplo, vídeos, letra de canção, entre outros. As orientações para o professor inúmeras possibilidades de exploração e estudo da língua, inclusive fazendo comparações entre o crioulo cabo-verdiano e o português brasileiro, podemos observar essa afirmação através da figura 27:

Figura 27 – A língua não é sempre a mesma - 1/2

A língua não é sempre a mesma

- Nesta seção, procuramos criar a oportunidade de desenvolver nos alunos a competência de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Atividade 1

- Verificar se os alunos compreendem o conceito de colonização. Se necessário, alinhar com o professor de História a necessidade de complementar o conteúdo com uma breve explicação ou retomada de conhecimentos.

Atividade 2

- Sugerimos que faça coletivamente o levantamento proposto na atividade. Comente que as diferenças se devem ao fato de que o crioulo empresta palavras do léxico português, mas as modifica e adapta. É possível acrescentar que o que diferencia as duas línguas é o fato de serem modos de expressão de povos diferentes; a mescla linguística deve-se à

A língua não é sempre a mesma ! Não escreva no livro!

Variedade geográfica

Em Cabo Verde, falam-se o português e o crioulo cabo-verdiano. A língua crioula surgiu em um contexto muito específico: Portugal, ao reunir de maneira forçada africanos de diferentes etnias que foram escravizados, criou uma barreira na comunicação, já que cada povo tinha uma língua diferente; assim, de modo genérico, nasceu a língua crioula, criada a partir da necessidade de interação entre esses povos.

Nos países africanos lusófonos, ou seja, países cuja língua oficial é a portuguesa, ela é utilizada na mídia, em documentos, no ensino, em parte da literatura e nas relações internacionais; porém, na vida cotidiana, na família, na oralidade, são utilizadas também as línguas locais, como a crioula, o que, ao longo do tempo, pode causar um distanciamento entre o português desses países e o português de Portugal.

O **crioulo** cabo-verdiano, assim como outros crioulos usados nos países africanos de língua portuguesa, é considerado uma língua própria, com parte do vocabulário vindo também da língua portuguesa. Do ponto de vista gramatical, é uma língua diferenciada e autônoma.

1. Assim como o Brasil, Cabo Verde também foi colonizado por Portugal; por isso, o português oficial cabo-verdiano aproxima-se do de Portugal e não do falado no Brasil. Veja como isso se dá lendo um trecho desta notícia, tirada de um jornal cabo-verdiano.

FIFA planeia novo Mundial de Clubes com 24 equipas

12 ABRIL, 2018 DESPORTO

Os clubes participantes vão ser divididos em oito grupos de três, dos quais os primeiros classificados passam, directamente aos quartos de final.

A FIFA está a preparar um novo formato do Mundial de Clubes para 2021, que contará com a participação de 24 equipas e será disputado de quatro em quatro anos, em 18 dias.

O Torneio será realizado em três fins de semana, dividido pelos meses de Junho e Julho e em datas disponíveis no calendário de jogos internacionais, disseram à agência noticiosa EFE, fontes próximas do processo.

Com a mudança de frequência de um ano para quatro, pretende-se que a competição ganhe “prestígio” e não interfira no calendário das competições dos países, especialmente na Europa.

[...]

Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – p.176

Na mesma seção, a atividade proposta segue apresentando ao estudante a possibilidade de comparar o trecho da canção citada no conto, anteriormente na unidade, a fim de identificar diferenças entre as versões portuguesa e cabo-verdiana, conforme notaremos na Figura 28:

Figura 28: A língua não é sempre a mesma - 2/2

necessidade de comunicação entre os dois povos que buscam um caminho para a interação social.

Sugestão de atividade complementar

- Após realização da atividade 1, sugerimos que apresente aos alunos, em equipamento e local apropriados, o vídeo de Cesária Évora cantando a canção “Mar Azul”. O vídeo pode ser encontrado por meio de sites de busca na internet. Após a apresentação, ouça os alunos e colha as primeiras impressões. Em seguida, peça que leiam a

FIFA planeia novo Mundial de Clubes com 24 equipas. A nação. 12 abr. 2018. Disponível em: <<http://anacao.cv/2018/04/12/fifa-planeia-novo-mundial-clubes-24-equipas/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

a) Quais palavras ou expressões do trecho em português de Cabo Verde são diferentes de suas versões no português do Brasil?

Planeia, equipa, desporto (seção do jornal), directamente, “quartos de final”, “a preparar”.

b) Registre, no caderno, essas palavras e expressões identificadas no item anterior no português do Brasil.

Planeia, equipe, esporte, diretamente, quartas de final, preparando.

2. Considere agora o crioulo cabo-verdiano. Para isso, vamos lembrar do diálogo entre o Rei e o jovem do conto “A história do boi Blimundo”. Observe as palavras destacadas. Se necessário, volte ao boxe vocabulário, na seção *Exploração do texto*, para relembrar seus significados.

— Tu, menino? Trazer Blimundo? [...] Como podes trazer-me Blimundo?

— Senhor Rei: dá-me um cavaquinho, um **bli** d’água e uma bolsa de **prentém** que eu trago Blimundo. E, como recompensa, quero a metade do reino e sua **codizinha**, para com ela casar!

Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – p.176

Figura 29: Atividade com poema

3. Releia agora a letra da canção que Blimundo gostava de ouvir, em crioulo, observando a letra correspondente em português.

Oh, Blimundo

Senhor Rei mendé-me bem'shcóbe

Pa bô bé casá q'Vequinha de Praia

Tim-tim ne nhê cavequim

Cop-cop ne nhê prentém

Glu-glu ne nhê bli d'ága

Oh, Blimundo

Senhor Rei mandou buscar-te

Porque vais casar com a

Vaquinha de Praia

Tim-tim no meu cavaquinho

Cop-cop nõ meu milho torrado

Glu-glu na minha cabaça de água

Que diferenças você observa entre as duas versões em relação às palavras e expressões usadas?

Resposta pessoal.

Fonte: Livro do professor – Português – Conexão e Uso – p.177

Tal escolha é uma proposta adequada e muito pertinente, de acordo com o que determinam os documentos norteadores da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso porque nela as autoras exploram o contexto histórico explicando como surgiu o crioulo cabo-verdiano e propõem exercícios em que os alunos identifiquem diferenças entre o português de Cabo Verde e o português do Brasil. Nessa atividade, reconhecemos, portanto, a utilização da linguagem para valorizar a história do povo negro.

Entendemos esse contexto como um avanço nos estudos das relações étnico-raciais. Conforme Silva (2021, p.70), um povo que conhece a sua história tem raízes fortes no chão dos seus antepassados e ancestrais, e nenhuma ideologia de recalque e subordinação terá força para destruí-las. Nesse sentido, a valorização da memória e da ancestralidade não se limita a um resgate do passado, mas constitui um posicionamento político e simbólico que reafirma pertencimentos, fortalece identidades e possibilita a construção de narrativas contra-hegemônicas capazes de enfrentar processos históricos de dominação e silenciamento.

Por fim, analisando esse exemplar, entendemos que o ensino de línguas vai muito além de literatura e diversidade de gêneros textuais. Nascimento (2019, p.55) observa que os estudos de linguagem podem se enriquecer significativamente ao dialogar com as contribuições de intelectuais negros de perspectivas interdisciplinares, pós-coloniais, pan-africanistas e decoloniais, pois essas vozes, diversas e heterogêneas, historicamente têm evidenciado a relação inerente entre linguagem e racismo, ampliando a compreensão crítica desse campo de estudos.

8º ano – Unidade 5 – Cultura afro: valorização e respeito
Unidade 8 – Comunidades tradicionais: quilombolas

Unidade 5 – Cultura afro: valorização e respeito

Nesse livro, a proposta de estudos voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena está centralizada nas Unidades 5 e 8. A unidade 5 é norteada pela competência 5, específica de linguagem para o Ensino Fundamental, que visa desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais. Tal ponto de vista concebe a língua como objeto social e dinâmico; logo, pensando no nosso objeto de estudo – a linguagem –, entendemos que é necessário cautela para avaliar como as escolhas feitas pelas autoras da obra impactaram na representação do negro no livro didático.

Logo na abertura da Unidade, tem-se como título “Poesia e transgressão”, o que denota uma lacuna entre o tema proposto para a educação das relações étnico-raciais, indicado no Manual do Professor, e o título que de fato foi ofertado no exemplar. A partir de tal observação, podemos indagar: Para as autoras do livro didático em análise, representa uma “transgressão” falar sobre educação das relações étnico-raciais conforme posto no título? Dito isso, é plausível imaginar que cada professor tem seu posicionamento e concebe, explora e organiza suas *práxis* pedagógica de uma maneira diferente. Por isso, é tão importante que o livro didático que chega nas escolas esteja o mais organizado possível, de acordo com leis e diretrizes educacionais.

O primeiro ponto que vamos chamar a atenção é para a imagem trazida e explorada na abertura da unidade. Trata-se de um grafite produzido por um artista italiano, cujo tema se organiza em torno de críticas sociais. Na sequência, a seção “Leitura 1” apresenta o texto “Poema em linha reta”, de Fernando Pessoa. E as atividades seguem explorando o poema e apresentando outras obras que se conectam de alguma maneira a obra de Pessoa, conforme ilustrado na figura 30.

Figura 30: Referências aos principais heterônimos de Fernando Pessoa.

10. Fernando Pessoa criou muitos heterônimos; entre eles, os três mais conhecidos são Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.



Os heterônimos Ricardo Reis, Alberto Caeiro e Álvaro de Campos, representados pelo pintor modernista português Almada Negreiros na fachada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal. Foto de 2016.

- Observe a fonte de autoria do poema. Qual heterônimo é o autor do poema lido?
Álvaro de Campos.
- Algumas das principais características desse heterônimo são a modernidade, o dinamismo, a presença de sentimentos de angústia e frustração. Há alguma dessas características presentes no poema? *Espera-se que os alunos percebam que sim, pois o eu poético se sente angustiado e incompreendido perante os outros.*
- A palavra **heterônimo** vem de **heteros** (outro) + **onyma** (nome). Você acha possível que uma pessoa possa criar obras diferentes entre si sem deixar marcas pessoais nessa produção?
Resposta pessoal.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.155

Assim, observamos que o tema proposto de Educação para Relações Étnico-Raciais não foi apresentado, embora tenham explorado sutilmente questões relacionadas à crítica social. Desse modo, as autoras seguem explorando o gênero textual poema e a obra de Fernando Pessoa, até que encerra a seção sem citar nada relacionado ao tema proposto, conforme dito anteriormente.

Finalmente, aparece a seguinte seção “Diálogo entre textos”, cujo título é “O poema e a crítica social”, na qual as autoras apresentam mais dois poemas: “Descobrimento” e “Estranha Fruta” – concebidos por Mário de Andrade e Edmilson de Almeida Pereira, respectivamente. Nesta proposta, atentamos para a orientação dada ao professor, qual seja, explorar a habilidade

EF69LP44, da BNCC, que se aproxima do que é orientado pelos documentos legais norteadores da Educação para as Relações Étnico-Raciais. E assim, as atividades trazem discussões e induzem reflexões que sugerem questionamentos, pelas quais possivelmente os estudantes poderiam pensar nas questões raciais, atravessadas pelas questões sociais. Vejamos as figuras 31 e 32, a seguir:

Figura 31: Atividade sobre poema e crítica social

Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários [...], referências [...] implícitas a [...] temas [...] e recursos literários [...].

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, [...] respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

- Sugerimos que leia os poemas em voz alta, com expressividade e ritmo, ou peça a um aluno que o faça.

Diálogo entre textos
! Não escreva no livro!

O poema e a crítica social

Os poemas não falam somente de sentimentos, emoções, natureza e sonhos. É possível tratar em um poema de questões sociais como injustiças e desigualdades.

Vimos, no poema de Fernando Pessoa, a indignação do eu poético contra a hipocrisia e a falsidade das aparências nas relações entre pessoas na sociedade. Vamos agora ver como alguns poetas se posicionam em relação a questões sociais em outras realidades.

Sente-se com um colega. Leiam juntos os poemas a seguir e, depois, apresentem suas impressões e observações ao restante da turma. Façam anotações, elaborando uma síntese ou um resumo de suas conclusões a respeito do que pensa a dupla.

O primeiro poema é de autoria do escritor e poeta paulistano Mário de Andrade (1893-1945) e o segundo, do poeta mineiro Edmilson de Almeida Pereira (1963-).

Poema 1

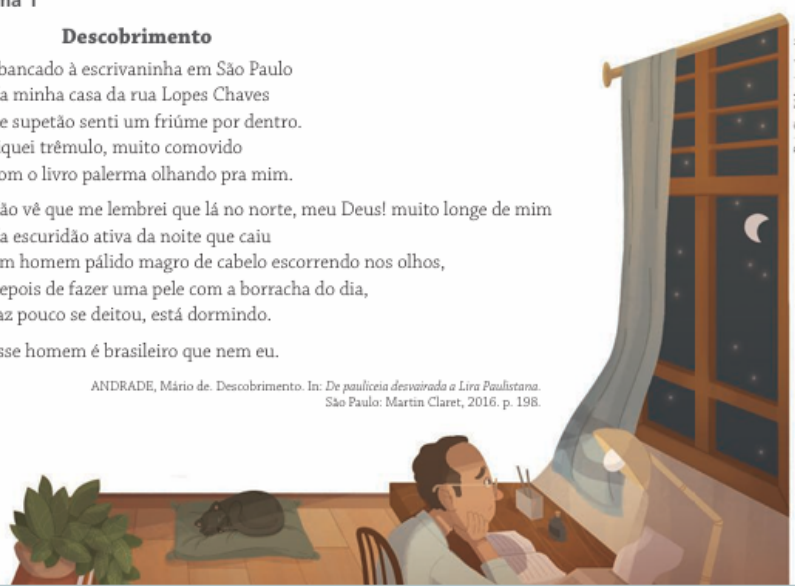
Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De supetão senti um friúme por dentro.
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim.

Não vê que me lembrei que lá no norte, meu Deus! muito longe de mim
Na escuridão ativa da noite que caiu
Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu.

ANDRADE, Mário de. Descobrimento. In: *De pauliceia desvaída a Lira Paulistana*. São Paulo: Martin Claret, 2016. p. 198.



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.158

Figura 32: Atividade com poema “Estranha Fruta”

Poema 2

Estranha fruta

Ao sul do sul, a amarga colheita
ocupa as mãos direitas.

Não se cansam de erguer-se
para cumprir sua messe.

A fruta estranha queda
alheia às estações – medra
entre a gente de bem.

— Quem a cultiva? Quem?

Ao sul do sul, a amarga colheita
ainda gera receita.

Mas, de tanto exaurir o fruto
as mãos queimam-se junto.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Estranha fruta*.
In: *E*. São Paulo: Patuá, 2017. p. 95.

3. Espera-se que os alunos percebam que, em “Poema em linha reta”, o eu poético é fortemente crítico, veemente, irônico. Em “Descobrimento”, o eu poético é sensível à situação que descreve, mostra-se sensibilizado, comovido e empático com outro brasileiro que compara a si mesmo e, no entanto, não tem a possibilidade de ter o que ele, na cidade, tem. Em “Estranha fruta”, o eu poético mostra-se amargurado, desgostoso e triste perante a constatação de que a situação a que se refere ainda permanece.



Ilustração do artista plástico
Antônio Sérgio Moreira, disponível
no livro *E*, de Edmilson de
Almeida Pereira (Patuá, 2017).

Antônio Sérgio Moreira/Vuorve da fotografia



Edmilson de Almeida Pereira (1963-) é poeta e professor de Literatura. Entre suas obras, estão *E*, de onde foi tirado o poema lido, *Dormundo* e *O livro de falas ou Kalunbunu*.

1. Os poemas “Poema em linha reta”, “Descobrimento” e “Estranha fruta” revelam um olhar voltado a questões sociais, porém em diferentes contextos. Qual é a diferença entre eles?

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.15

Ao analisarmos, na figura acima, a questão 1: “Os poemas ‘Poema em linha reta’, ‘Descobrimento’ e ‘Estranha fruta’ revelam um olhar voltado a questões sociais, porém em diferentes contextos. Qual é a diferença entre eles?”, possivelmente a partir das respostas trazidas pelos estudantes, o docente poderá aprofundar ou não – dependendo da sua formação e letramento racial – a discussão sobre a questão racial na sociedade brasileira. Tendo em vista que o poema “Estranha fruta” faz uma crítica ao trabalho escravo nas lavouras, destacamos no início da 3ª estrofe a expressão “amarga colheita”, conotação para referir-se ao lucro obtido numa colheita feita pelas mãos de escravizados. Ainda na mesma proposta de atividade, as questões que seguem continuam estimulando a reflexão sobre questões sociais e raciais, bem como os poetas se posicionam ante essas demandas. Vejamos a figura 33, a seguir:

Figura 33: Análise de poemas

2. Compare o que cada eu poético diz em relação ao outro de que fala. Que sentimento ou avaliação é possível perceber? *Resposta pessoal. Possibilidades: Em "Poema em linha reta", os alunos podem apontar desprezo, ironia; em "Descobrimento", sensibilidade, compaixão; em "Estranha fruta", tristeza e também compaixão.*

Onde é que há gente no mundo?

Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?

(Poema em linha reta)

Não se cansam de erguer-se

para cumprir sua messe.

(Estranha fruta)

Na escuridão ativa da noite que caiu
Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.

(Descobrimento)

3. Há uma diferença no modo de cada eu poético se posicionar frente à questão apresentada. Como cada um deles se expressa no poema?

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.159

Figura 34: Questão reflexiva sobre a função do poema

4. Em sua opinião, um poema deve separar a perspectiva pessoal da perspectiva social ou deve criticar, denunciar questões sociais não resolvidas? *Resposta pessoal.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.159

É perceptível que as proposições das questões 1, 2, 3 e 4, trazidas nas figuras acima, estimulam reflexões acerca do posicionamento dos poetas frente às situações conflitantes sociais e raciais, bem como provocam o estudante a pensar sobre expor um ponto de vista a partir da leitura. Tais propostas são condizentes com um pensamento crítico e reflexivo, conforme determina a Lei nº 10.639/03, e contemplam as orientações da BNCC, no sentido de falar sobre a história e cultura afro-brasileira.

Na página 160, na *Atividade de escuta*, o estudante deve ouvir a declamação do poema “Os estatutos do homem”, do amazonense Thiago de Mello. As autoras trazem também uma minibiografia do autor, seguida das questões cujo foco é a declamação do poema, observação da expressividade do poeta, sua entonação, postura etc. Nesse caso, sai de cena o foco ao tema, exceto pela pergunta que exibiremos na figura 35, na sequência:

Figura 35: Atividade de Escuta

- No início do vídeo, o poeta faz uma dedicatória.
 - A quem ele dedica a leitura do poema? *A todos os brasileiros, aos escritores e poetas da pátria.*
 - Você se sentiu incluído nessa dedicatória? *Resposta pessoal.*
- Análise o tom de voz do poeta em relação:
 - ao volume da voz: alto, baixo, médio? *Médio*
 - ao tom: descontraído, agradável, sério? *Sério, solene.*
 - à velocidade da declamação: lenta, apressada, rápida, difícil ou fácil de acompanhar? *Velocidade fácil de acompanhar, nem lenta nem apressada.*
- Como é a interação do poeta com os espectadores e ouvintes em relação:
 - à expressividade na declamação: voz neutra ou com sensibilidade, procurando despertar emoção? *Com sensibilidade, procurando despertar emoção.*
 - ao ritmo da fala? *Há variação de ritmo, com pausas estratégicas em que o poeta olha diretamente para o espectador e suspende a voz para criar ênfase.*
 - à entonação: tom de voz modulado, ou seja, com altos e baixos? *Espera-se que os alunos percebam que o tom de voz é modulado. Ora falando mais alto, ora mais baixo.*
 - à expressão facial? Dirige-se ao telespectador diretamente ou não? Explique sua resposta. *3. d) Espera-se que o aluno perceba a expressão facial emocionada e densa do poeta ao se autodescrever com emoção. Dirige-se diretamente aos ouvintes, olhando diretamente para a câmera.*
 - à gestualidade (movimentos e postura corporal)?
- Você pode ter percebido que algumas palavras e expressões são pronunciadas pelo poeta em tom mais alto ou mais baixo, ou em velocidade menor.
 - Você se lembra de algumas delas? *O poeta valoriza (destaca) palavras e trechos como "grandes", "cantam", "Madeira dói?".*
 - Com que intenção ele usa esse recurso? *Procura enfatizar os versos que julga serem os mais significativos a respeito do que fala.*
- Como você avalia essa declamação de Thiago de Mello? *Resposta pessoal.*
- Você aprendeu algo novo para usar em apresentações de poemas ou trechos narrativos? *Resposta pessoal.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.160

A partir daí, seguem 11 páginas sem nenhuma questão que seja relevante para a Educação das Relações Étnico-Raciais, até chegar à seção de “Reflexão sobre a língua”, na página 172. Com o objetivo de entender melhor sobre o conteúdo adjunto adnominal, as autoras propõem a seguinte atividade:

Figura 36: Atividade com Tirinha

Atividade 5

- Conforme o Novo Acordo Ortográfico, usa-se hífen na palavra **micro-ondas**.

Atividade 6

- Espera-se que os alunos percebam que a escolha dos adjuntos adnominais ajuda na construção do texto, especificando, caracterizando, quantificando, delimitando, modalizando, etc. o significado dos substantivos, imprimindo ao poema um tom que reflete a intenção de seu autor, tornando-o mais ou menos pessoal ou mais ou menos informativo.

5. Leia a tira ao lado.

- Análise o primeiro e o segundo quadrinhos. De que modo os elementos paralinguísticos e cinésicos contribuem para indicar como a personagem se sente?
- Releia a fala do segundo quadrinho. Se fosse qualquer micro-ondas, o sentido do texto seria o mesmo? *Não, porque primeiro caracteriza o amor que supostamente ninguém esquece, o que primeiro aconteceu na vida da pessoa.*
- Observe.
[...] estou tendo um tórrido caso de amor.
Quais adjuntos adnominais se referem ao substantivo **caso**? *um, tórrido, de amor*

6. Leia este poema do poeta romântico brasileiro Casimiro de Abreu.

O QUE É – SIMPATIA.



LANGONA, Fabiane. Sonhinhos de consumo. *Chigland CORP.* Disponível em: <<https://estilo.uol.com.br/album/2013/01/11/chigland-corporation-no-mundo-feminino.htm?mode=list&foto=93>>. Acesso em: 17 out. 2018.

5. a) No primeiro, a expressão facial sugere uma tensão; no segundo, os corações como símbolo de amor; os pontos de exclamação que indicam intensidade do sentimento “de amor”, o gesto de “abraçar” o aparelho.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.172

Vimos que a atividade traz uma imagem caricaturada de uma mulher preta. Além disso, o contexto da história sugere um caso de amor entre a mulher e o micro-ondas, o que naturalmente desumaniza a figura da mulher. Curioso é que nesse capítulo a proposta é conhecer mais sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, e uma atividade como essa pode ser gatilho para várias situações de desconforto, de sentimentos negativos, afetando profundamente a autoestima da adolescente preta, por ser um livro indicado para o 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, cujos estudantes têm uma média de 13 e 14 anos de idade. Por isso, a linguagem que representa o negro no livro didático precisa ser confrontada, já que, através dela se constitui discurso que ajuda a construir também a autoestima e a identidade de nossas crianças.

Nesse contexto, permitam-me uma intervenção em primeira pessoa: ao me debruçar no meu objeto de pesquisa, a linguagem no livro didático, sou tomada pelas amargas lembranças de uma infância e adolescência marcada pelo racismo sofrido dentro da escola e ainda validado no instrumento valioso de transmissão de conhecimento – o livro didático – e, para uma criança, adolescente, estudante de escola básica, tudo que consta nos livros é a mais pura verdade.

Desse modo, somente um olhar atento e crítico do (a) professor (a), para fazer a intervenção de maneira a evitar constrangimentos ou situações piores para os estudantes. É fato que o tempo inteiro o racismo está se apresentando e das mais variadas formas, portanto, não se pode permitir que dentro das escolas sejam utilizados materiais que ajudem a fortalecer e perpetuar o racismo, principalmente porque isso impacta profundamente na autoestima e na construção da identidade dos sujeitos.

Retomando a análise/descrição da obra, vale pontuar que na última seção desse bloco – oralidade – o objetivo é estudar o *flash mob*, isto é, um tipo de mobilização de pessoas que se reúnem repentinamente em um local público, realizando uma ação incomum e breve, para depois se dispersar rapidamente. De modo geral é feito para fins de entretenimento, protesto ou arte. É como uma "ação surpresa" em massa. Sobre isso, verifiquemos a figura 37.

Figura 37: Oralidade

Oralidade
 Não escreva no livro!

● Fluência e expressividade no *flash mob*

Você sabe o que é um *flash mob*? A expressão (do inglês) significa “mobilização rápida”. Essa mobilização ocorre com a reunião de algumas pessoas, que vão se agrupando aos poucos em determinado espaço público escolhido previamente para fazer uma apresentação ensaiada. A intenção é causar surpresa, divertir e despertar o interesse das pessoas que circulam pelo espaço, divulgando uma música, uma dança, um poema, uma cena de um texto dramático, etc.

Que tal usar suas habilidades de fluência e expressividade oral, já praticadas anteriormente, para realizar um *flash mob* para um público maior do que o da sala de aula? A apresentação é também uma oportunidade de divulgar poesia.

Para realizar essa atividade, junte-se a alguns colegas. Conversem entre si sobre como poderiam fazer essa apresentação, criando formas de realizar o *flash mob*. Sugerimos os passos a seguir. Combinem com o professor os detalhes da apresentação.

1. Cada participante do grupo seleciona dois ou três poemas para o *flash mob*. É importante que tenham ritmo e sonoridade, com ou sem rimas, e que não sejam muito longos. O público é amplo e diverso, com alunos de várias idades e diferentes preferências, por isso os poemas precisam ser adequados a eles.

De VauShutterstock



Momento em que as pessoas se juntaram para um *flash mob* em uma estação de trem em Cracóvia, Polônia. Foto de 2015.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.173

A atividade proposta é para os estudantes se reunirem e selecionarem dois ou três poemas no intuito de realizar um *flash mob* na escola. Tal atividade poderia facilmente ser substituída por uma batalha de rima *hip hop* ou um baile charme, que são manifestações culturais muito praticadas nas periferias brasileiras de origem afro-americana. Desse modo, a atividade estaria muito mais adequada à proposta trazida pelas autoras, no Manual do Professor, e possivelmente teria muita importância e significado para o fortalecimento da autoestima e afirmação da identidade dos estudantes negros, que são maioria nas escolas públicas brasileiras.

Seguimos analisando mais oito páginas, até o encerramento do capítulo, sem novas informações que julgamos importantes para a nossa análise. Assim, nos próximos parágrafos continuamos a analisar o mesmo livro, sendo um capítulo diferente, que também é indicado no Manual do Professor, como tema a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a fim de continuar compreendendo como se apresenta a linguagem que representa o negro no livro didático.

Unidade 8 – Comunidades tradicionais: quilombolas

As autoras escolheram para título do capítulo de abertura da unidade a frase “De olho na atualidade”, acompanhada de uma imagem de representação digital que foi produzida para a revista *Science*. Observemos as figuras 38 e 39:

Figura 38: Capítulo de abertura da Unidade 8



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.252

Figura 39: Conteúdo da Unidade 8



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.253

Como se pode verificar nos objetivos propostos na Unidade 8, os tópicos apontam para leitura de uma reportagem, identificação da estrutura e dos elementos que compõem esse gênero textual, orientando o aluno a criar um texto dessa natureza, além de participar de debate coletivo em torno da temática (o conhecimento científico) e produzir um mapa conceitual.

Contudo, na atividade de abertura da unidade, nem sequer se mencionam as comunidades quilombolas, que é o tema indicado pelo Manual do Professor, limitando-se ao estudo de gêneros textuais como reportagem de divulgação científica, infográfico, reportagem, entre outros. E assim segue por quinze páginas, até que no bloco “Reflexão sobre a língua” o texto escolhido para atividade é um *post*, divulgado pelo Ministério Público Federal em uma rede social, que aborda a “Educação diferenciada para alunos quilombolas”, conforme demonstra a figura 40:

Figura 40: Atividade sobre alunos quilombolas

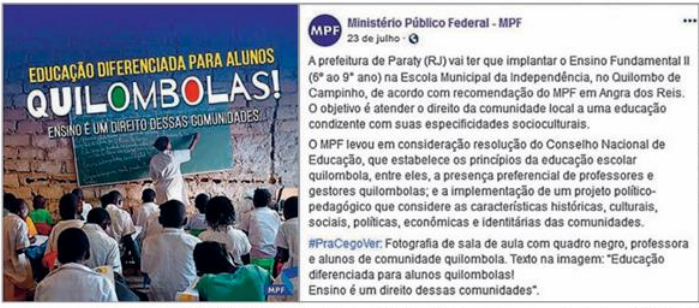
Reflexão sobre a língua

✖ Não escreva no livro!

Oração subordinada: contexto e sentidos

Você já sabe que os períodos podem ser compostos por orações coordenadas entre si, independentes ou ligadas por uma conjunção, ou por orações subordinadas, que dependem de outra para ter sentido completo. Vamos relembra.

1. Leia o *post* abaixo, divulgado pelo Ministério Público Federal em uma rede social.



Ministério Público Federal - MPF
23 de julho · 🌐

A prefeitura de Paraty (RJ) vai ter que implantar o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) na Escola Municipal da Independência, no Quilombo de Campinho, de acordo com recomendação do MPF em Angra dos Reis. O objetivo é atender o direito da comunidade local a uma educação condizente com suas especificidades socioculturais.

O MPF levou em consideração resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabelece os princípios da educação escolar quilombola, entre eles, a presença preferencial de professores e gestores quilombolas; e a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as características históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades.

#PraCegoVer: Fotografia de sala de aula com quadro negro, professora e alunos de comunidade quilombola. Texto na imagem: “Educação diferenciada para alunos quilombolas! Ensino é um direito dessas comunidades”.

MINISTÉRIO Público Federal. Facebook, 23 jul. 2018. Disponível em: <www.facebook.com/MPFederal/photos/a.178492012298211.1073741828.178478368966242/1065423950271675/?type=3&theater>. Acesso em: 24 ago. 2018.

- Lamente que as escolas quilombolas ou escolas regulares que atendem a essa população devem considerar as práticas socioculturais dos grupos que recebem, a fim de garantir o direito à educação pública gratuita e o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, evitando preconceitos e discriminação. Para informações sobre o Quilombo de Campinho, na cidade de Paraty (RJ), acesse: <<http://vaidape.com.br/2016/07/terra-de-tres-maes/>>. Para outras informações sobre as diretrizes oficiais para a educação nessas comunidades, consulte <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>.

Atividade 1, item c

- Ajude os alunos a identificar a divisão de orações levando em conta o pronome **que**: O MPF levou em consideração resolução do Conselho Nacional de Educação, // **que** estabelece os princípios da edu-

a) Qual é a relação entre a expressão “educação diferenciada” na imagem e o primeiro parágrafo do texto verbal? *A expressão se refere ao fato de que a educação de crianças quilombolas deve ser feita de acordo (ser condizente) com suas particularidades e sua identidade.*

b) O que o MPF levou em consideração ao recomendar a abertura de escolas para alunos de comunidades quilombolas? *A garantia do direito das crianças a uma educação básica de qualidade e o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para as características históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e de identidade dessas comunidades.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano – p.269

Nesse tópico do Manual, consta uma orientação importante e pertinente para o professor, sugerindo-lhe que explique aos discentes o que significa “escola quilombola” e mencionando as diretrizes curriculares, de modo que o professor possa ampliar a explicação por meio da consulta às diretrizes. A atividade proposta também incentiva o estudante a refletir sobre o que seria a “Educação diferenciada” trazida no *post*. Entendemos que esse é um momento precioso para o professor falar sobre a importância da educação quilombola, reforçar o entendimento

desse contexto, falar de políticas públicas de reparação, e assim, por meio dessa condução, os estudantes possam ter acesso à história sob outro ponto de vista.

Já, na página seguinte, a atividade segue para outro tema completamente distinto, sendo apresentada uma notícia sobre o *Halloween*, uma cultura estadunidense. Então fica a lacuna na execução da determinação das diretrizes curriculares. Daí a nossa indagação: entender Educação para as Relações Étnico-Raciais é somente citar uma comunidade negra, uma informação sem muita contextualização e está cumprida a Lei? Continuamos reproduzindo para os nossos estudantes apenas um lado da história? Vale lembrar neste momento a reflexão proposta por Chimamanda Adichie, sobre “o perigo de uma história única”, de modo que precisamos ficar atentos para não se perpetuar a narrativa do colonizador.

Entendemos que, ao invés de falar do *Halloween*, as autoras poderiam ter trazido práticas culturais e cotidianas das comunidades quilombolas, por exemplo. Ao observarmos a figura 41, percebemos um hiato na abordagem do tema.

Figura 41: Atividade sobre o *Halloween*

Comic-Con é o encontro internacional de fãs de séries, filmes, animações, mangás, entre outros, realizado anualmente nos Estados Unidos.

Para relembrar
Adjunto adverbial é a palavra ou expressão que acrescenta uma informação ao contexto, indicando circunstâncias relacionadas à ação expressa por um verbo (por exemplo, tempo, época ou lugar, causa, intensidade da ação, modo como se realiza a ação, etc.) ou relacionadas a uma oração inteira, modificando seu sentido.

2. Leia o trecho de uma notícia sobre o evento de um festival de cinema, o Comic-Con.

Momento fofo em “Halloween”

O novo “Halloween”, que estreia em outubro, foi responsável por um dos lados mais fofos da Comic-Con – engana-se quem acha que o filme é feito só de cenas assustadoras. A apresentação contou com um momento emocionante entre Jamie Lee Curtis e um fã. No momento das perguntas da plateia, um homem relatou que sobreviveu a uma invasão domiciliar justamente por ter assistido a “Halloween”, e disse que Laurie, a personagem de Curtis, salvou sua vida. A atriz, então, desceu do palco e deu um abraço no fã, com quem conversou por alguns instantes. [...]

VICENTINI, Rodolfo. UOL, 21 jul. 2018. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/07/21/saiba-tudo-o-que-rolou-de-mais-legal-no-2-dia-da-san-diego-comic-con-2018.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

a) Por que o autor da notícia qualificou o momento como **fofo**?
Porque foi um momento de interação pessoal entre uma atriz e um fã dela.

b) É comum o uso de adjetivos como esse no gênero notícia? Explique.
Em geral, não; o adjetivo revela um posicionamento pessoal do autor, o que não é comum no gênero.

c) Releia e observe estes fragmentos.

O novo “Halloween”, que estreia **em outubro** [...].

No momento das perguntas da plateia, um homem relatou [...].

Nesse contexto, que circunstâncias expressam os adjuntos adverbiais empregados nessas duas orações?
Indicam tempo, o momento em que aconteceu ou acontecerão os fatos a que se refere

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.270

A proposta didática muda bruscamente de tema, fato que não aconteceu da mesma maneira, nos outros capítulos de temas diferentes. E assim, na página 271 é lançado outro texto,

uma reportagem sobre inclusão digital, conforme veremos na figura 42. Ou seja, neste capítulo ocorreu uma ciranda de temas, o que, de certo modo, atrapalhou a reflexão do tema sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Figura 42: Atividade sobre o mundo digital

2. Leia o trecho de uma reportagem sobre a inserção da população no mundo digital.

Projetos em Salvador e no interior preparam para o mundo digital

[...]

Desde que o Marco Civil da Internet foi aprovado, em 2014, o acesso à internet é considerado um serviço essencial para todos e condição fundamental de garantia da cidadania. **Para permitir que essa cidadania de fato seja exercida**, universidades e organizações baianas fazem um trabalho de formiguinha para promover a inclusão digital.

[...]

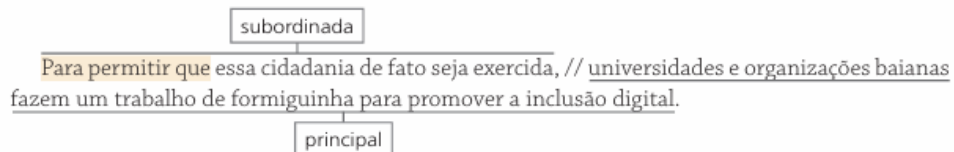
“Trabalhamos com vários públicos e estes se aproximam da tecnologia por motivações distintas: as crianças, adolescentes e jovens sentem-se atraídos pela informática, enquanto os adultos pela necessidade de qualificação para o mercado de trabalho”, cita Lareyne.

[...]

SANTANA, Andreia. *Correio 24 horas*, 15 jul. 2018. Disponível em: <www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conheca-iniciativas-que-ajudam-as-essoas-a-entenderem-a-tecnologia/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

O acesso das diferentes parcelas da população à internet, considerada serviço essencial e de importância para a cidadania.

- a) Considerando o trecho lido, o que seria “inclusão digital”?
b) Universidades e organizações baianas fazem um trabalho de formiguinha com que objetivo?
c) Releia e observe a divisão entre a oração subordinada e a principal neste período.



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.271

Na seção Leitura 2, embora seja por meio um jornal estrangeiro, as autoras começam trazendo uma reportagem um grupo étnico dos povos originários denominado Panará, conforme está descrito na figura 43.

Figura 43: Atividade a partir de reportagem sobre povos originários

Leitura 2

Competência geral da Educação Básica

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Leitura 2

Não escreva no livro!

Antes de ler

1. O que você sabe sobre os povos originários do Brasil? *Resposta pessoal.*
2. Já ouviu falar de um povo que tem o nome de Panará? *Resposta pessoal.*
3. Leia o título da reportagem. O que você espera ler em um texto que tem um título como esse?
Resposta pessoal.

Na *Leitura 1*, você ampliou seus conhecimentos sobre um gênero do campo jornalístico lendo uma reportagem de divulgação científica. O texto lido apresentou informações sobre uma pesquisa, com a exposição e explicação dos dados obtidos e as conclusões a que chegaram os cientistas. Nesta *Leitura 2*, você vai conhecer uma reportagem digital. Leia para saber de que tema ela trata e para aumentar seu repertório sobre esse gênero.

Durante a leitura do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte um dicionário.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.274

A atividade já inicia com a aplicação da competência geral da Educação Básica, que visa exercitar a empatia, o diálogo e a valorização a diversidade cultural, o que se aproxima mais da provocação trazida no tema da unidade – Comunidades tradicionais: quilombolas – de maneira que, nesta proposta, existe de fato uma coerência em relação ao que foi anunciado no Manual do Professor. Também é possível que o conteúdo seja melhor explorado, pois nela o livro didático já propõe e direciona efetivamente o estudo do tema. Na sequência, é aprofundada a informação com o texto posposto, conforme se verifica nas figuras 44 e 45.

Figura 44: Atividade sobre os povos Panará (1)

(EF69LP03) Identificar [...] em reportagens [...] o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...].

- Nesta leitura, daremos continuidade ao estudo do gênero reportagem.

Leitura

- Sugerimos que faça a leitura compartilhada com os alunos, dividindo os parágrafos entre eles. Ao final, ouça suas primeiras impressões e esclareça dúvidas em relação ao contexto histórico-social em que a saga dos Panará começou.

saga: história de uma família ou de um povo ao longo de várias gerações; sequência de obstáculos e dificuldades enfrentados.

EL PAÍS
Povos indígenas
Os indígenas que escaparam do extermínio
A saga do povo que sofreu um exílio forçado e renasceu depois de recuperar suas terras

Akã Panará liderou a luta para que seu povo voltasse à terra original: "Fiquei muito feliz de voltar porque esse é o nosso lugar, aqui que está a nossa tradição"

Maria Fernanda Ribeiro / Mariana Della Barba
Guarantã do Norte, 19 ABR 2018 – 17:19 CEST

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano – p.274

Figura 45: Atividade sobre os povos Panará (2)

Do pescoço para baixo, o corpo estava todo tingido com o preto do jenipapo, um fruto utilizado pelos indígenas para pinturas corporais e que demora dias para sair. O único traje era um calção verde de *nylon* até o joelho, um colar feito de dentes de onça e óculos escuros de lentes espelhadas que poderiam ser usados por um surfista. Mas a praia de Akã Panará é outra. A postura é de um velho guerreiro que ainda mantém força para resistir se preciso for, mas basta o ancião do povo indígena Panará começar a contar a história de sobrevivência deles para o sorriso aparecer.

Em 2017, fez 20 anos que eles concluíram seu retorno a uma parte de suas terras tradicionais no Rio Iriri, na fronteira do Mato Grosso com o Pará, deixando o Parque Indígena do Xingu (MT) depois de um longo exílio forçado que nem eles mesmos sabiam que estavam indo para passar tanto tempo.

Os Panará, também conhecidos como **índios** gigantes – havia o mito de que eram muito altos, mas o porte médio deles não passa de 1,70 metro –, habitavam a Bacia do rio Peixoto de Azevedo, região que ia desde o município de Colider, no Mato Grosso, até o rio Iriri, no Pará. Eles são uma parte do retrato do que o “milagre brasileiro” do progresso na época da ditadura causou aos povos indígenas. A construção da BR-163, na década de 70, cortaria não só os estados de Mato Grosso e Pará ligando Cuiabá a Santarém, como também a terra onde moravam os indígenas, levando doenças e morte.

Panará tem o significado de “gente”, “seres humanos”; os Panará falam uma língua da família linguística Jê, falada ainda hoje também pelos povos Kayapó, Xanavate e Apinajé. Nãsepotiti é o nome panará com que é designado o rio Iriri, no Pará.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano – p.275

Observamos que o texto é bastante rico, com informações relevantes sobre os Panará, além do que foi acrescentado pelas autoras do livro didático, tudo contribuindo para que essa atividade cumprisse as determinações das DCN'S e a Lei nº 11.645/08. No entanto, verificamos que em uma proposta de atividade para um texto tão pertinente, composta de nove questões, apenas três dessas fazem menção ao tema, ao assunto que verdadeiramente deveria importar nesse momento. Além disso, as autoras do livro em análise continuam invisibilizando as contribuições dos povos indígenas no que se refere ao estudo da língua, ou seja, o livro didático segue reproduzindo o pensamento colonizado.

Diante do exposto, apresentamos um resumo dessas informações, visando a um melhor entendimento da importância de uma proposta pedagógica como essa para os estudantes dessa etapa. Vejamos as figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51:

Figura 46: Informações sobre as autoras



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.278

Na figura 46 estão as minibiografias das autoras, a fim de que o aluno conheça um pouco das trajetórias e a sua relação com os textos apresentados. Consideramos importante o leitor conhecer a minibiografia do autor, porque permite compreender melhor o contexto de produção do texto, identificando aspectos históricos, sociais, culturais e experiências de vida que podem influenciar a escrita. Essas informações contribuem para uma interpretação mais crítica da obra, pois ajudam a reconhecer as perspectivas, valores e posicionamentos presentes no texto.

Figura 47: Informações sobre os povos Panará

Panará tem o significado de “gente”, “seres humanos”; os Panará falam uma língua da família linguística Jê, falada ainda hoje também pelos povos Kayapó, Xanavate e Apinajé. Nãsepotiti é o nome panará com que é designado o rio Iriri, no Pará.

A rodovia BR-163 e os Panará

A rodovia BR-163, com 3.470 km de extensão, conecta o Sul ao Norte do Brasil, passando pelo Centro-Oeste, e faz parte do “Plano de Integração Nacional” estabelecido durante a ditadura militar.

A construção dessa rodovia provocou desmatamento de grandes áreas de mata e resultou em conflitos com povos indígenas devido aos altos índices de doenças e mortes que afetaram significativamente a população indígena.

Em 1975, como parte do plano governamental de integração, os Panará foram removidos para o Parque Indígena do Xingu, em condições precárias de saúde e alimentação.

I Exploração do texto

Atividade 5

- Comente que a indenização foi conseguida somente em 2003, com o reconhecimento do direito de um povo de ser indenizado por danos morais e materiais causados por ação governamental; nesse caso, em relação às consequências que o contato com os brancos e a remoção forçada de suas terras originárias por causa da construção da rodovia trouxeram aos Panará. Para outras informações sobre os trâmites jurídicos que levaram a essa indenização, consulte <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Panar%C3%A1>> (acesso em: 25 out. 2018).

Vocabulário

demarcação: estabelecimento de fronteiras entre um território e outro, ou entre um espaço geográfico e outro.

exílio: saída da terra natal de maneira forçada ou por escolha pessoal.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.275, 276, 278 e 279.

Figura 48: Cacique Sinku Panará

O cacique da aldeia Nãsepotiti, Sinku Panará, foi a primeira criança que nasceu no Xingu. “Quero que vejam que a gente voltou e conseguiu.”

“Fiquei muito feliz de voltar porque esse é o nosso lugar, aqui que está a nossa tradição e aqui tem a comida nativa. Por isso nós aumentamos. Aqui, nasceram muitos bebês”, afirma Akã.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.277

Figura 49: Criança da tribo Panará

Todos os direitos desta reportagem são de uso exclusivo do Believe.Earth, onde a matéria foi publicada originalmente, e El País. Matéria parcialmente financiada por meio de uma bolsa de reportagem concedida pelo International Center for Journalists (ICFJ). Este conteúdo tem apoio do Instituto Socioambiental (ISA) e Greenpeace.



Criança Panará: após volta à terra original, bem-estar do povo é apontado como um dos motivos de as aldeias estarem cheias de integrantes da nova geração.

RIBEIRO, Maria Fernanda; BARBA, Mariana Della. Os indígenas que escaparam do extermínio. *El País*, 19 abr. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/18/politica/1524085918_162450.html>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.277

Figura 50: Rede social dos povos Panará

Não deixe de acessar

Panará, 20 anos

do retorno, Instituto Socioambiental (ISA).

No site, você encontra um texto, diversos vídeos e imagens que celebram os 20 anos do retorno do povo Panará às suas terras de origem.

Disponível em: <<https://panara.socioambiental.org/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

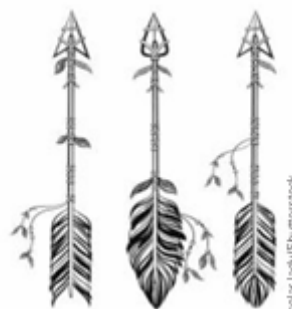
Não deixe de acessar

Povos indígenas

no Brasil, Instituto Socioambiental (ISA).

No portal, você conhece mais informações sobre os Panará e muitos outros povos indígenas brasileiros.

Disponível em: <<https://piib.socioambiental.org>>. Acesso em: 23 out. 2018.



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.280 e 281.

As figuras 47, 48, 49 e 50 referem-se a textos verbais e não-verbais que trazem informações sobre os indígenas que integram a tribo Panará, relatando o seu retorno às terras de origem, como um resgate de identidade e de pertencimento para essa população.

Figura 51: Exploração do texto

Exploração do texto

✖ Não escreva no livro!

1. b) A palavra **saga** refere-se à história de uma família ou de um povo ao longo de várias gerações. No texto, é relatada a história do povo Panará ao longo de mais de 20 anos, desde que saíram da terra de seus ancestrais em um **exílio** forçado, durante o qual quase foram dizimados (**exterminados**), até o retorno a uma parte de suas terras de origem.

1. Releia o título e a linha fina, ou subtítulo, da reportagem.

a) Qual é o fato principal sobre o qual se constrói o texto?
A luta dos Panará para recuperar suas terras de origem, de onde haviam sido retirados.

b) De que modo as palavras **exterminio**, **saga** e **exílio** estão relacionadas ao conteúdo da reportagem?

2. No caderno, organize a sequência dos fatos vividos pela população Panará desde o início de sua saga até o retorno à terra ancestral.

Aumento da população 12

Baixo crescimento da população 8

Batalha judicial 10

Construção da BR-163 1

Dificuldades de sobrevivência 7

Doenças e mortes 3

Inadaptação ao ambiente 6

O retorno 11

Primeiro contato com os brancos 2

Quase extinção 4

Remoção forçada 5

Terras de origem destruídas e devastação 9

"Indignação e terra destruída" refere-se à tentativa de voltar às terras de origem, mas a região estava devastada pelo desmatamento e ocupada por garimpeiros e madeireiros. "O retorno" refere-se ao histórico da origem dos Panará e à volta deles à terra dos ancestrais.

3. A reportagem apresenta dois subtítulos. A que se refere cada um deles?

4. Que fatores levaram ao quase extermínio do povo Panará e de que modo isso ocorreu, conforme a reportagem?

5. A União, ou seja, o Governo Federal, indenizou os Panará. Qual é sua opinião sobre esse ato? Explique sua resposta. *Resposta pessoal.*

6. Nessa reportagem, predominam sequências narrativas e descritivas.

a) Indique nos trechos a seguir o tipo de sequência usada.

I. Em 2017, fez 20 anos que eles concluíram seu retorno a uma parte de suas terras tradicionais no Rio Iriri, na fronteira do Mato Grosso com o Pará, deixando o Parque Indígena do Xingu (MT) [...].
narrativa

II. [...] mudaram de aldeia sete vezes, sempre à procura de condições semelhantes a sua terra original, mas em nenhum lugar encontraram condições favoráveis para levar a mesma vida de abundância de alimentos que tinham antes. *narrativa*

III. Onde um dia nasceram árvores e alimentos, brotavam apenas garimpeiros, madeireiros e desmatamento. *descritiva*

IV. O único traje era um calção verde de *nylon* até o joelho, um colar feito de dentes de onça e óculos escuros de lentes espelhadas [...].
descritiva



GraphicsRF/Shutterstock

4. Durante construção da BR-163, em contato com o branco, vieram doenças e mortes e o grupo foi reduzido a apenas 80 indivíduos. Na remoção forçada, foram para outro ambiente, mas não conseguiram se adaptar ao novo ecossistema: os recursos naturais a que estavam habituados não existiam no espaço e a terra era ruim para o plantio, dificultando sua alimentação e sobrevivência, com baixo crescimento da população.

Ao analisarmos as questões apresentadas na figura 51, verificamos que existe a mesma ineficiência na exploração do tema nas atividades propostas pelas autoras do livro didático, já que indicam várias fontes de pesquisa e chamam a atenção do professor, para que estimule o estudante a saber mais sobre o tema. Assim, fica a cargo do professor fazer essa intervenção, se julgar necessário. Ressaltamos que o tema da unidade é “Comunidades tradicionais: quilombola”, mas o que ocorreu foi basicamente o apagamento do povo negro, citado apenas pontualmente em alguns trechos.

Cabe aqui o destaque para a figura 49, que apresenta uma reportagem publicada originalmente no jornal espanhol *El país*, o que suscita uma reflexão: não temos textos brasileiros protagonizados pelos povos originários? Existe realmente a necessidade de buscar um jornal europeu para falar dos desafios vivenciados por nativos em nosso território?

No tópico “Produção escrita”, a proposta é que o discente escreva uma reportagem. Dentre os textos motivadores há uma reportagem que fala sobre a seca na cidade de Cape Town – África do Sul e mais uma vez a atividade proposta limita-se a explorar apenas a estrutura do gênero textual reportagem, de acordo com o que mostra a figura 52.

Figura 52: Atividade - Produção escrita

Vamos escrever reportagens para a Produção do ano? Elas poderão também ser publicadas no blogue da turma ou no jornal da escola, se houver. Veja a proposta.

Uma reportagem pode se originar de um fato recente, como o da *Leitura 1*, com a divulgação dos resultados de uma pesquisa, ou de um problema social detectado pelo repórter, como no texto da *Leitura 2*. Por isso, em primeiro lugar, é preciso definir o assunto, procurando determinar o foco de uma questão a ser investigada. Em seguida, você e seus colegas terão de pesquisar material sobre o assunto, entrevistar pessoas, tirar fotos ou criar ilustrações, selecionar as informações encontradas e só então redigir a reportagem seguindo o formato do gênero. Vamos começar?

Antes de começar

Leia este trecho de uma matéria publicada por um jornal da cidade de Luanda, em Angola, país da África.

África do Sul/Seca: Cape Town, uma cidade mergulhada em avisos para a tragédia ao virar da esquina

Quando os aviões estão a meia hora de chegar ao Aeroporto Internacional de Cape Town (Cidade do Cabo), os passageiros são sensibilizados para o, provavelmente, mais grave problema que aquela que é a segunda maior cidade sul-africana está a viver em toda a sua história: o perigo de ficar sem água em escassas semanas.

O drama que se vive em Cape Town, a mais turística e conhecida cidade da África do Sul, logo a seguir à grande metrópole do país que é Joanesburgo, serve na perfeição para pontificar um problema que é, na verdade, muito mais vasto.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.284.

Nesse contexto, conforme a estrutura da obra, existem informações adicionais também relacionadas ao tema da reportagem; porém, a atividade explora somente o estudo das características do gênero textual, sem que seja feita nenhuma analogia aos textos anteriores, tampouco retoma o tema da unidade “Comunidades tradicionais: quilombolas”. Observemos, portanto, a figura 53.

Figura 53: Atividade sobre a seca na África

A prolongada seca atinge quase toda a África do Sul, com profundo impacto económico, nomeadamente no seu vibrante sector agrícola, e grande parte da África Austral, onde se desenrola uma das mais graves secas do último século, atingindo com semelhante dramaticidade o sul de Angola.

[...]

BORDALO, Ricardo. África do Sul/Seca: Cape Town, uma cidade mergulhada em avisos para a tragédia ao virar da esquina. *Novo Jornal*, 5 mar. 2018. Disponível em: <<http://novojornal.co.ao/internacional/interior/africa-do-sulseca-cape-town-uma-cidade-mergulhada-em-avisos-para-a-tragedia-ao-virar-da-esquina-50120.html>>. Acesso em: 7 set. 2018.

África Austral: parte sul do continente africano, formada pela região que compreende Angola, Botsuana, Moçambique, Namíbia, Zâmbia, Zimbábue entre outros países.

1. A matéria relata a seca que atinge a cidade de Cape Town. Esse é um problema isolado, apenas dessa cidade sul-africana? Explique. Não, o problema é mais vasto, pois a seca atinge também Angola e vários países africanos situados no sul do continente.
2. Por que o autor cita o impacto no setor económico como uma das consequências da seca prolongada? Provavelmente a queda na produção de alimentos com consequências graves para a subsistência da população.
3. Que reportagem a leitura dessa matéria poderia sugerir? Possibilidades: investigação sobre as causas da seca prolongada; as mudanças climáticas; a destruição do meio ambiente; a devastação de matas e florestas; etc.
4. Que questão investigativa ela poderia inspirar? Resposta pessoal. Possibilidades: Mudanças climáticas podem causar secas prolongadas? A destruição do meio ambiente pode causar secas prolongadas? Como será o abastecimento de água potável no futuro? É possível aproveitar a água do mar para consumo humano?

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.285.

Por fim, na Atividade de Escuta as autoras apresentam uma reportagem midiática cujo tema é uma feira de troca de sementes e mudas tradicionais das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira. Nessa página também são expostas informações adicionais, como os conceitos de *agrobiodiversidade* e *quilombolas*, contudo foram mostradas apenas informações dissociadas do tema central da unidade: “Comunidades tradicionais – quilombolas”, conforme demonstrado na figura 54.

Figura 54: Atividade de escuta

Atividade de escuta

Não escreva no livro!

Diversidade ambiental: feira de sementes

Você vai ver e ouvir uma reportagem multimidiática, “Da terra e pela terra”, sobre a realização, na cidade de Eldorado, no Vale do Ribeira (SP), de uma feira de troca de sementes, evento que existe há mais de 10 anos e de que participam cerca de 21 comunidades quilombolas. Na reportagem, há o registro do evento, o significado de sua realização e seus objetivos, além de depoimentos de pessoas que relatam suas histórias de vida e estratégias de luta pela sustentabilidade e biodiversidade na agricultura familiar, atividades ligadas ao conceito da agrobiodiversidade.

1. Veja e ouça a reportagem com atenção para identificar as ideias principais e ampliar seu repertório sobre o gênero reportagem.
2. Em seguida, sente-se com um ou dois colegas. Juntos, reflitam sobre a apresentação.
3. Guiando-se pelas perguntas a respeito da reportagem que seu professor vai distribuir entre os grupos, comente-a com os colegas e o professor.

Agrobiodiversidade é o termo que se refere à biodiversidade na agricultura, no manejo de espécies de forma domesticada ou semidomesticada, geralmente praticado por comunidades tradicionais, povos indígenas, agricultores familiares, entre outros, e necessário à sustentabilidade do planeta.

Os **quilombolas** são descendentes de pessoas negras que foram escravizadas e integram comunidades que ocupam espaços geográficos determinados, utilizando recursos naturais para sua sobrevivência e preservando suas tradições e costumes.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 8º Ano - p.287.

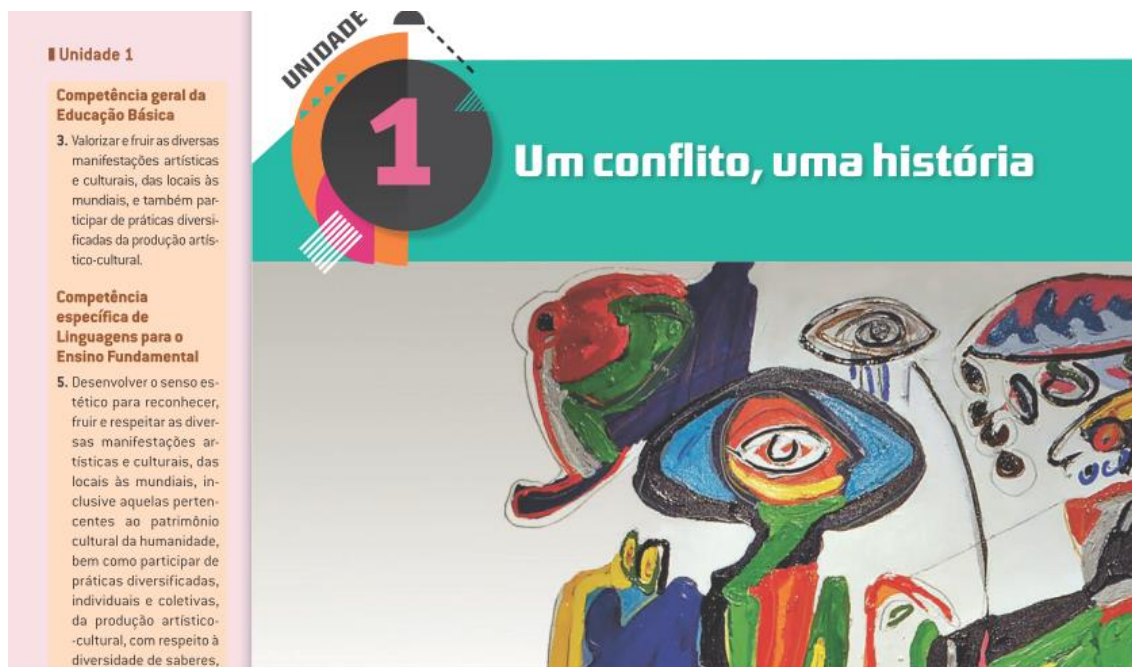
Depois desta atividade, não encontramos no exemplar mais nenhum texto que tenha sido relevante para a nossa análise ou que tivesse qualquer conexão com os estudos das relações étnico-raciais. Na próxima subseção apresentamos a análise do último exemplar da coleção – 9º ano.

9º ano – Unidade 1 – Literatura Feminina: escritoras africanas e afro-brasileiras

Para o último volume dessa coleção – 9º ano –, de acordo com o Manual do Professor, as autoras elegeram as unidades 1 e 5 para apresentar as perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com os temas “Literatura Feminina: escritoras africanas e afro-brasileiras e Literatura indígena: ocupando espaços”, que *a priori* nos leva a crer numa proposta pedagógica que prioriza o que está preconizado pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a respeito do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Na abertura da unidade, a orientação para o professor parte da Competência geral da Educação Básica 3 e da Competência específica de Linguagem para o Ensino Fundamental, que visam estimular a valorização, o reconhecimento, o respeito e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais, o que justifica, provavelmente, a escolha do título e imagem dessa seção, conforme nos revela a figura 55.

Figura 55: Capítulo de abertura da Unidade 1



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p10.

Figura 56: Descrição da abordagem da Unidade I

identidades e culturas.

- Nesta Unidade, enfocamos prioritariamente o *campo artístico-literário* com temática, discussões e atividades adequadas à faixa etária, com o objetivo de desenvolver e ampliar habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de gêneros que circulam na esfera literária. Buscamos, por meio da diversidade das leituras propostas, desafiar os alunos a ultrapassar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre as temáticas abordados nos textos. A diversidade e atualidade dos textos escolhidos têm como objetivo aproximar os alunos das obras literárias, proporcionando-lhes a fruição de textos que rompem com seu universo conhecido de leitura e representem novas experiências, buscando ampliar sua compreensão sobre ficção e realidade.

Diáspora, de Antônio Sérgio Moreira, 2012. Técnica mista sobre tecido, 150 cm x 200 cm.

10

- Serão trabalhados os seguintes eixos:
 - Oralidade:** leitura partilhada em voz alta e apreciação de diferentes estilos literários.
 - Leitura:** conto e miniconto.
 - Produção de texto:** produção de miniconto.
 - Análise linguística/semiótica:** uso de estrangeirismos na língua portuguesa e outros processos de enriquecimento do léxico – os neologismos e a formação de palavras a partir de onomatopéias e abreviação vocabular.

Neste bimestre, consulte no Material Digital do Professor:

- Plano de desenvolvimento;
- Ficha de acompanhamento das aprendizagens;
- Avaliação;
- Sequências didáticas:
 1. Microrroteiros: leitura e produção
 2. Estrangeirismos e neologismos na música
 3. Empreste a sua voz ao poeta

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 1

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p10.

Logo no título “Um conflito, uma história”, temos o mote para uma discussão enriquecedora a respeito de contextos que envolvem “conflito” e “história”. Enquanto professora de Língua Portuguesa, posso afirmar que somente do título poderíamos fomentar diversas reflexões. E se, aliado ao título, observássemos a imagem (pintura em tecido) que compõe a abertura, veríamos ainda mais possibilidades de exploração do tema relacionando à Educação para as Relações Étnico-Raciais e a linguagem utilizada para representar o povo negro nesta obra.

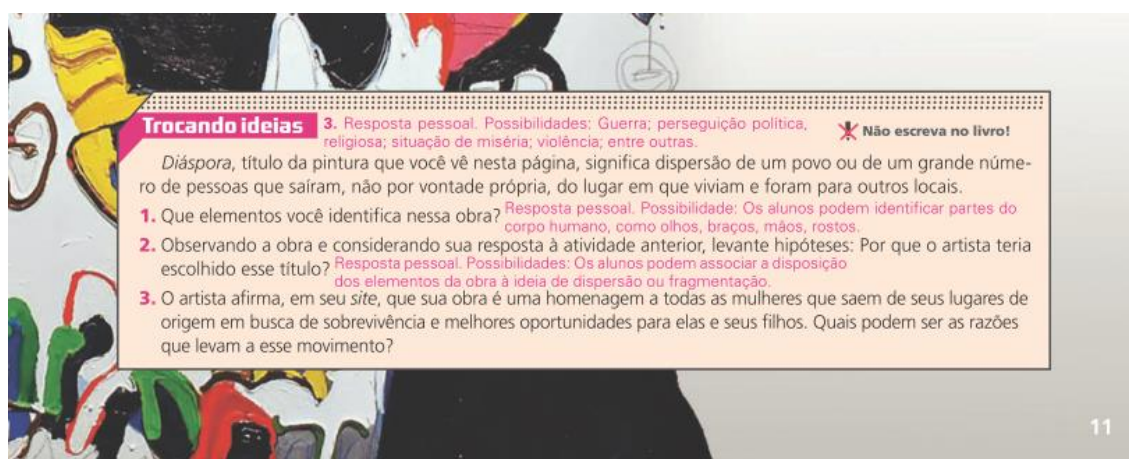
Contudo, é conveniente lembrar que nem todo docente foi atravessado, como eu, pelas questões raciais e nem todos têm o interesse pelo estudo dessas questões. Eis a razão pela qual é tão necessário que o Manual do Professor seja melhor organizado visando à necessidade e importância de propor nitidamente orientações de atividades que busquem ampliar e aprofundar também os temas relacionados às questões étnico-raciais.

Embora não seja esse nosso objetivo de pesquisa, vale ressaltar que apenas cumprir a lei não é o suficiente para tratar de racismo na escola e também fora dela. Precisamos de materiais didáticos que explorem mais e melhor o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com uma linguagem que realmente represente o povo negro, atenta aos apagamentos,

que não reproduzam estereótipos, e principalmente que não se restrinja à história e à literatura. No contexto da escola pública, essa mudança torna-se ainda mais urgente e necessária, pois, seguramente, é lá onde se encontram, em maioria, crianças e adolescentes negros e negras de nosso país.

Isso posto, na página 11 – box trocando ideias – a atividade sugerida fala sobre o conceito de Diáspora, que é também o título da pintura que ilustra a página de abertura. No entanto, esse conceito não foi bem explorado. As autoras poderiam, por exemplo, falar também da diáspora africana no Brasil, até porque o movimento diaspórico africano em nosso país é o maior do mundo. Se o tema proposto para a unidade está relacionado ao povo negro e a atividade fala de diáspora, nada mais adequado ao tema do que falar também da diáspora africana no Brasil. Vamos confirmar isso na figura 57.

Figura 57: Atividade sobre a obra de arte “Diáspora”



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p10.

Na referida figura, podemos notar que a sugestão de atividade do box “Trocando ideias” é verificar o que os estudantes já conhecem sobre o que será posto adiante, ao longo do capítulo, e assim o professor deve conduzir essa atividade, de modo que seja um momento de interação e construção de conceitos, a partir dos conhecimentos prévios.

Na página seguinte, na seção “Leitura 1”, temos a adaptação do conto “Olhos d’água”, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, acompanhada de uma ilustração interessante para a nossa discussão no âmbito desta pesquisa. Na ilustração, vemos uma figura de mulher com uma enorme cabeleira que lembra uma montanha cercada por mar; ao mesmo tempo, esse suposto mar parece ser as lágrimas da mulher. Para isso, na sequência observemos a figura 58.

Figura 58: Fragmento do conto “Olhos d’água” (1)

algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão-doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p10.

Aqui merece atenção a parte da ilustração que tem uma nuvem, na qual está pendurado um barquinho, e nele tem uma mulher acompanhada de várias meninas, como são as personagens do conto “Olhos d’água”. Já na página 14, as autoras trouxeram o box do vocabulário para explicar algumas palavras que constam no conto e que fazem parte da língua portuguesa, mas algumas dessas palavras são de origem africana, conforme podemos notar na Figura 59.

Figura 59: Fragmento do conto “Olhos d’água” (2)

Vocabulário	
arar:	preparar a terra para cultivo.
bater cabeça:	nos rituais afro-brasileiros, cumprimentar respeitosamente.
esvaecer:	desfazer, desaparecer.
Orixá:	divindade de origem africana que exerce o papel de intermediários entre o homem, a natureza e o sobrenatural.
Oxum:	orixá das águas.
parco:	escasso, minguado.
prelúdio:	indício.
Yabá:	orixá feminina.

Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

EVARISTO, Conceição. *Olhos d’água*. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014. p. 15-19.



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p14.

Ainda nesta página 14 consta um box com uma minibiografia da autora do conto explorado nessa primeira seção.

Figura 60: Minibiografia de Conceição Evaristo de Brito



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p14.

É possível notar que a ilustração preenche a página inteira e nela foi acrescentada uma paisagem diferente, mais colorida, com imagem de cactos floridos que remetem, normalmente, à escassez e à pobreza, elementos estes descritos no conto. No box, tem ainda a informação da origem pobre da autora, que se mistura com a história de seus personagens.

Nesta pesquisa, que busca observar a linguagem utilizada no livro didático para representar o negro, é muito importante dizermos que já observamos um grande avanço na elaboração dos livros didáticos que ora estamos analisando, em comparação aos livros didáticos analisados pela professora Ana Célia da Silva, em 1900, portanto, antes das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/03, também antes da implantação de documentos legais que regem a educação brasileira, isto é, as Diretrizes Curriculares, BNCC, entre outros. Isso porque, nesse exemplar aparecem palavras de origem africana, como Orixá, Oxum, Yabá, além da expressão “bater cabeça”, que é um cumprimento respeitoso em rituais afro-brasileiros. Isso representa um avanço no entendimento do que seja a difusão da cultura africana, contudo ainda temos muito a ser feito, inclusive no campo linguístico.

Em suma, não basta apenas expor um conto afro-brasileiro, destacar as palavras de origem africana, expor informações sobre a vida de uma escritora afro-brasileira, conforme apresentado nesta pesquisa. Mais que isso, é preciso, sobretudo no livro didático de Língua Portuguesa, que haja uma proposta de estudo aprofundado da linguagem, mostrando como a língua portuguesa brasileira se formou a partir das influências das línguas africanas e indígenas.

Considerando esse pressuposto, na atividade “Exploração do texto”, as autoras assinalam muito bem questões que desenvolveram o estudo da estrutura do gênero conto. Nota-se a tendência em utilizar o estudo da linguagem para reforçar a estigmatização do povo negro,

como pobre, rodeado de escassez, e a figura da mulher negra, como aquela que é forte, guerreira, segundo as propostas didáticas apresentadas nas figuras 61 e 62.

Figura 61: Atividade sobre o conto “Olhos d’água” (1)

- 2. b)** Em I, a mãe supria a falta de bonecas para as filhas permitindo que a penteassem; em II, significa um murmúrio, balbúcio misturado com choro; em III e IV, a ideia de que o ato de lavar e de passar se repetia continuamente.
- 2.** Observe, a seguir, algumas palavras que foram criadas pela narradora.
- | | | | |
|---------------|--------------------|----------------|-----------------|
| I. boneca-mãe | II. lamento-pranto | III. lava-lava | IV. passa-passa |
|---------------|--------------------|----------------|-----------------|
- a) Cada uma dessas novas palavras foi formada por quais classes de palavras?
As palavras dos itens I e II foram formadas por dois substantivos, e as palavras dos itens III e IV por dois verbos.
- b) Qual é o significado dessas palavras no contexto do conto?
- c) No trecho “o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias”, o que se pode inferir sobre a profissão da mãe? *Espera-se que os alunos associem as atividades de lavar e passar ao ofício da mãe.*
- 3.** Em determinados trechos do conto, é explorado o uso da pontuação. Qual é o efeito produzido pelo uso das reticências nesses trechos?
- a) E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. *Hesitação*
- b) A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? *Suspensão ou interrupção de uma ideia ou pensamento.*
- 4.** Releia estes fragmentos e observe o uso da vírgula.
- Fragmento 1**
 Não, eu não esqueço essas Senhoras, *nossas Yabás*, donas de tantas sabedorias.
- Fragmento 2**
 Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, *a Rainha*.
- Fragmento 3**
 Ela se assentava em seu trono, *um pequeno banquinho de madeira*.
- a) Nessas orações, as vírgulas são empregadas com a mesma finalidade? Explique sua resposta.
Sim. As vírgulas são usadas para isolar um termo (o aposto), que explica outro termo da oração, mencionado anteriormente.
- b) Como os termos empregados após a vírgula, destacados nesses fragmentos, podem ajudar os leitores a se envolver com o texto? *Espera-se que os alunos percebam que a explicação permite esclarecer, explicar, fornecer detalhes que facilitam imaginar a cena narrada.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p16.

Figura 62: Atividade sobre o conto “Olhos d’água” (2)

■ Exploração do texto

Atividade 8, item b

- Caso julgue necessário, oriente os alunos a retomar a importância da mãe na vida da narradora, as referências à pobreza e à força materna para sobreviver, e como isso marcou sua infância e vida adulta. Possivelmente a narradora teme pelo futuro da filha, talvez passe também por dificuldades com afeto e, por esse sentimento, tenha os olhos d’água da mãe em si mesma.

6. c) Revelam que a mãe enfrentava com coragem as dificuldades que encontrava, procurando compensar com sua ternura a aflição causada pelos sérios problemas que tinha.

c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revela sobre a imagem da mãe?

7. No conto “Olhos d’água”, a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. No caderno, anote um trecho do conto que confirma isso.
“Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e das mulheres de minha família.”

8. Releia o título. **8. a)** A narradora utiliza a imagem dos olhos d’água para enfatizar sua necessidade de fazer descobertas tanto sobre a mãe como sobre seu próprio passado. É por meio dessa imagem, que concentra sua busca, que retoma sua

a) Depois da leitura, como você entende a relação entre os “Olhos d’água” e o contexto do conto?
infância e os momentos difíceis, mas felizes que viveu com a mãe.

b) Coloque-se na posição da narradora que foi questionada pela filha. Como você responderia à pergunta “— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” ou daria continuação ao conto? No caderno, elabore um parágrafo a respeito desse momento entre mãe e filha. Você pode, por exemplo, contar como ela se sentiu: Fechei os olhos e me vi ao lado de minha mãe com seus olhos d’água...
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam a circularidade da narrativa.

 **Recursos expressivos**

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p17.

Mais adiante, na seção “Do texto para o cotidiano”, as autoras do livro optaram por continuar explorando a obra de Conceição Evaristo, bem como sua biografia, destacando os relatos de vulnerabilidade, a escassez e o fato de a escritora ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Observemos, portanto, a figura 63.

Figura 63: Seção “Do texto para o cotidiano”

Do texto para o cotidiano
 Não escreva no livro!

Conceição Evaristo

A escritora Conceição Evaristo conseguiu romper dados estatísticos referentes à sua condição social de mulher negra e se tornou um nome reconhecido da literatura brasileira contemporânea. Assim como no conto “Olhos d’água”, a obra literária de Conceição relata situações de vulnerabilidade e escassez às quais muitos brasileiros estão submetidos, sobretudo a população afrodescendente.

Vamos ler inicialmente uma notícia referente à candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras, em 2018, e depois, outra sobre o resultado da eleição, e refletir sobre esse fato.

**Conceição Evaristo entrega carta de
apresentação e é oficialmente candidata à ABL**

Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar
uma cadeira na Academia Brasileira de Letras



Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p19

Essa proposta de atividade trouxe muitas possibilidades de reflexão a respeito do povo negro, a partir da história de vida e da obra da Conceição Evaristo. Podemos notar que toda a proposta apresentou questões relevantes no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais: questões de representatividade do negro, engajamento de movimentos negros, direitos das mulheres negras, produções literárias africanas e afro-brasileiras. Desse modo fizemos um recorte apenas para explorar as questões mais relacionadas ao objeto de pesquisa, a linguagem que representa o negro no livro didático. Assim, vejamos as figuras 64 e 65.

Figura 64: Atividade sobre Conceição Evaristo.

Não deixe de acessar

Vozes femininas

Quantas autoras negras você conhece? Já leu obras de brasileiras, afro-brasileiras e africanas que se engajam em movimentos de defesa dos direitos das mulheres em diferentes espaços e diferentes momentos? Carolina Maria de Jesus (Brasil), Dina Salústio (Cabo Verde), Maria Firmina dos Reis (Brasil), Paulina Chiziane (Moçambique), Conceição Lima (São Tomé e Príncipe), Elisa Lucinda (Brasil) são algumas delas.

Acesse o site a seguir para conhecer outros grandes nomes.

Disponível em: <www.elfikurten.com.br/p/vozes-femininas_27.html>.

Acesso em: 4 set. 2018.

3. Resposta pessoal. Possibilidade: Como mulher negra, a escritora registra a experiência do povo negro, marcada pela vulnerabilidade social, etc.

Aos 71 anos, a autora pode ser a primeira mulher negra na ABL em 120 anos. Uma das mais reconhecidas escritoras do país, Conceição nasceu e viveu até a década de 70 na favela do Pindura Saia, em Belo Horizonte. Mudou-se para o Rio de Janeiro, fez mestrado, doutorado e se tornou escritora e professora universitária. Recebeu, em 2017, o Prêmio Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra. Conquistou o Prêmio Jabuti, em 2015, com *Olhos d'água*. É autora do romance *Ponciá Vicêncio* (2003), de *Be-cos da Memória*, entre outros.

CONCEIÇÃO Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL. *Fórum*, 19 jun. 2018. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/conceicao-evaristo-entrega-carta-de-apresentacao-e-e-oficialmente-candidata-a-abl>. Acesso em: 4 ago. 2018.

1. De acordo com a matéria, qual é o fato excepcional na candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras?
O fato de ela poder se tornar a primeira escritora negra a participar da instituição.
2. Em declaração, Conceição Evaristo fala: “Eu quero entrar porque é um lugar nosso, porque temos direito”. A autora usa o termo **nosso** em vez de **meu**. O que isso pode significar?
Resposta pessoal.
3. A candidatura de Conceição Evaristo foi apoiada por uma petição com mais de 20 mil assinaturas. Releia o segundo parágrafo e explique com suas palavras a importância da obra da escritora para a literatura brasileira.
4. Leia, agora, o trecho de uma notícia, publicada após a eleição.

Ex-presidente diz que candidatura de Conceição ‘tirou a ABL da zona de conforto’

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p17.

Observemos atentamente a questão 2, na figura 61, sendo sugerida pelo Manual do Professor a “resposta pessoal” do discente. Vale dizer que, se acompanharmos todas as colocações que antecedem a pergunta, facilmente chegamos a uma resposta que não é pessoal. A resposta mais adequada para essa pergunta seria a conclusão de que o termo “nosso” refere-se ao povo negro. A questão é saber: como podemos intervir nesses casos? Quem deve fazer essa intervenção? Como fazê-la? São contextos importantes de serem avaliados.

Percebemos também que, além de Conceição Evaristo, nessa mesma página, o box “Não deixe de acessar”, traz importantes nomes de escritoras negras das literaturas africana e afro-brasileira. A valorização dessas autoras é fundamental no contexto educacional brasileiro, pois contribui para a ampliação de repertórios culturais e para o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas, na medida em que produzem narrativas evidenciando experiências marcadas por raça, gênero e classe, promovendo reflexões críticas sobre a sociedade brasileira. Nesse sentido, a inserção dessas produções no ambiente escolar fortalece práticas pedagógicas

antirracistas, contribui para a construção da identidade de estudantes negros e amplia a compreensão sobre a diversidade cultural do País, reafirmando a literatura como um importante instrumento de resistência, memória e transformação social.

Na seção “Atividade de escuta”, a proposta é excelente, pois apresenta outra mídia, dessa vez, um vídeo no qual a própria Conceição Evaristo fala sobre o processo de construção da sua escrita, como ela se inspira para criar suas histórias, as críticas sociais feitas em suas obras, bem como a intencionalidade da escritora em utilizar elementos afro-brasileiros em seus textos. Na fala, Evaristo cita mais uma escritora negra, contemporânea: Fernanda Felisberto.

Figura 65: Minibiografia de Fernanda Felisberto



Fernanda Felisberto da Silva é uma renomada pesquisadora, professora de Literatura da UFRJ e especialista em literaturas da diáspora africana, com foco na escrita de mulheres negras e autoria negra no mercado editorial. Doutora em Literatura Comparada ([UERJ](http://www.uerj.br)), ela é reconhecida por estudos sobre Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e narrativas de escravizadas.

Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/9777462060859819>

Fonte: <https://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaf/fernanda-felisberto>

No final dessa mesma seção temos uma proposta que induz o estudante a ponderar sobre o depoimento de Conceição Evaristo no vídeo, além da importância do que foi dito por ela. Para concluir essa primeira parte da Unidade 1, vemos a seção “Produção Oral”, que propõe um debate sobre Representatividade, a partir da obra de Conceição Evaristo, o que entendemos ser muito importante na Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Seguindo a análise da obra encontramos na seção “Reflexão sobre a língua” o conteúdo “Empréstimos: os estrangeirismos”. Essa é uma proposta muito relevante para a pesquisa, já que trata especificamente da linguagem, sobretudo da formação da língua. Para essa abordagem, as autoras optaram por trazer os estudos de Evanildo Bechara³. Embora este autor

³ **Evanildo Cavalcante Bechara** (Recife, 26 de fevereiro de 1928 – Rio de Janeiro, 22 de maio de 2025) foi um professor, gramático e filólogo brasileiro. Bechara foi autor de várias das principais gramáticas da língua portuguesa destinadas tanto ao público leigo quanto a profissionais da área: *Moderna Gramática Portuguesa* (37.^a edição, Rio de Janeiro; Editora Lucerna, 1999).

seja uma referência no assunto, entendemos que seria uma excelente oportunidade de trazer, por exemplo, os estudos da etnolinguista Yeda Pessoa de Castro ou do contemporâneo Professor Dr. Gabriel Nascimento, que também possuem trabalhos consolidados e são referências no estudo das línguas no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, para melhor contextualizar a nossa argumentação, observemos a figura 66.

Figura 66: Atividade sobre os estrangeirismos na linguagem

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

- Para saber mais sobre os estrangeirismos e a pertinência de seu uso, sugerimos a leitura de um trecho da fala de Evanildo Bechara no Seminário "Nossa língua, nossa pátria", integrante do *Projeto Câmara nos 500 Anos*, em comemoração ao quinto centenário da chegada da Língua Portuguesa ao Brasil. Em sua participação, o professor fala sobre o lugar dos estrangeirismos em nossa língua. Publicado no Portal da Câmara dos Deputados, está disponível em <www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/historia/historia/cdnos500anos/seminarios/semin2/fala13>.

Emprestimos: os estrangeirismos

Você já sabe que a língua portuguesa está sempre se transformando, seja pelo acréscimo de novas palavras, seja pelo desaparecimento de outras, que caem em desuso. Vamos ver agora uma das maneiras de novas palavras serem incorporadas ao vocabulário.

1. Leia a tirinha a seguir.



GALHARDO, Caco. Chico Bacon Pizzaiola. Blog do Galhardo. Disponível em: <<http://blogdogalhardo.zip.net/images/daiquiri107.png>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

1. b) O personagem atende o telefone com a expressão facial aparentemente calma, depois ele se irrita e termina calmo, satisfeito com sua resposta, conforme sugerem suas sobrancelhas.
- a) Qual é a função do destaque em negrito nas palavras que estão nos balões de fala?
Direcionar a leitura para o foco central da tirinha e indicar expressividade na fala.
- b) Observe a expressão facial do personagem da tira. Como ela muda ao longo dos quadrinhos?
- c) Como é possível entender o humor provocado pela fala do personagem no último quadrinho?
- d) Qual é o tema do texto? *O uso de estrangeirismos, palavras de outras línguas na língua portuguesa.*

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p. 24.

Vimos que essa atividade foi pautada pela habilidade EF09LP12, que visa identificar estrangeirismos, contudo constatamos que, nesse contexto, as autoras não levaram em conta a contribuição das línguas africanas, considerando-se que o português brasileiro não tem estrangeirismos apenas das línguas anglicanas, conforme demonstram as figuras 67 e 68.

Figura 67: Conceito de Estrangeirismos

Estrangeirismos são palavras, construções e expressões de outras línguas que nos chegam por empréstimo, incorporadas ao idioma por meio do contato estabelecido entre diferentes povos e culturas. Em alguns casos, são utilizados tal qual se apresentam em seus países de origem, sem alteração de pronúncia ou ortografia (*shopping center*). Em outros, são utilizados com adaptação fonológica e ortográfica, como em **futebol** e **garçom**.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p. 26.

Figura 68: Exemplo de estrangeirismo (1)

[...] Deletar é uma das principais estrelas de um grande pacote de **anglicismos** que nos chegou na esteira da revolução digital: impresso nos teclados, o verbo inglês – que nasceu no século 15, com o sentido simples de apagar – já desembarcou aqui com ares especializados. Apagar, que até então tinha funcionado muito bem como sua tradução, passou a ser uma solução imprecisa por não dar conta do contexto tecnológico em que a palavra se inseria e por omitir o fato de que, ao deletar, apagamos *no computador*. O aportuguesamento deu origem então a uma palavra mais precisa, e contra a precisão costuma ser inútil lutar.

anglicismos: palavras ou expressões que têm origem na língua inglesa.

- Comente que as palavras **anglicismo, anglicista, anglofonia** são formadas pelo elemento de composição **anglo-**, referente a antigos grupos de origem germânica, os anglos, habitantes da região central da Grã-Bretanha, e aos quais se deve o nome da Inglaterra.

RODRIGUES, Sérgio. Deletar, este verbo ninguém deleta mais. *Veja*, 13 dez. 2011. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/deletar-este-verbo-ninguem-deleta-mais/>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p. 26.

Na última proposta de atividade sobre o “estrangeirismo”, as autoras optaram, mais uma vez, por um estrangeirismo que ignora a presença das línguas africanas no português brasileiro. Entendemos que é prejudicial aos estudos da língua, pois o apagamento das contribuições do povo negro só ajuda a estigmatizar a herança africana da população negra brasileira. Nesse sentido, vejamos o que ilustra a figura 69.

Figura 69: Exemplo de estrangeirismo (2)

8. A cultura em que nascemos é fator de identidade da nação e o uso do mesmo idioma e suas variantes é um fator que une a comunidade. Observe o cartaz ao lado.

- No cartaz, há uso de vários estrangeirismos. Por que isso acontece?
- Fora os nomes das bandas, você conhece o significado de todas essas atividades? Cite algumas delas. Existem, em português, palavras que poderiam ser empregadas no lugar desses estrangeirismos?
- Muitas pessoas acreditam que a presença de palavras importadas – ou seu excesso – pode gerar a desagregação ou empobrecimento da língua e comprometer a identidade nacional. O que você pensa sobre isso?

Resposta pessoal.

8. a) Como se trata de um cartaz para divulgar um festival de atividades e práticas esportivas, muitos tipos estão presentes, originários de vários países, com denominação na língua de origem.



TORRES NOVAS – Dealema, conferências e desporto no Festival da Juventude. *Rádio Hertz*, 4 abr. 2017. Disponível em: <<https://radiohertz.pt/torres-novas-dealema-conferencias-e-desporto-no-festival-da-juventude/>>. Acesso em: 13 set. 2018.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p. 26.

Analizando o enunciado da questão 8, chamou a atenção a afirmação de que a língua (idioma) é fator de identidade e une. No entanto, precisamos entender até que ponto o idioma une. E se une, a quem o idioma une? O idioma que une é somente o inglês e/ou as línguas de origem anglicana? Ficam então essas indagações que surgiram ao longo da análise desse exemplar. E, para além das perguntas, deixamos a ressalva para que o material didático usado nas escolas seja criteriosamente avaliado pelos docentes, buscando adequar a proposta de ensino de cada lugar do Brasil ao livro didático que chega às mãos dos estudantes.

Assim, na segunda parte da unidade no bloco – Reflexão sobre a língua –, a abordagem recai sobre outros processos de enriquecimento da língua, de acordo com o que podemos notar na figura 70.

Figura 70: Atividade sobre recursos da língua

Outros processos de enriquecimento da língua

Vimos, na seção *Reflexão sobre a língua* da *Leitura 1*, os estrangeirismos como forma de atualização da língua. Vamos ver agora outros recursos da língua que permitem também enriquecê-la.

1. Leia este trecho de um conto de Guimarães Rosa, “O burrinho pedrês”.

[...]

Alta, sobre a cordilheira de cacundas sinuosas, oscilava a mastreação de chifres. E comprimiam-se os flancos dos mestiços de todas as meias-raças plebeias dos campos-gerais, do Urucuia, dos tombadores do Rio Verde, das reservas baianas, das pradarias de Goiás, das estepes do Jequitinhonha, dos pastos soltos do sertão sem fim. Sós e seus de pelagem, com as cores mais achadas e impossíveis: pretos, fuscos, retintos, gateados, baios, vermelhos, rosilhos, barrocos, alaranjados; [...] – curvas e zebruras pardo-sujas em fundo **verdacento**, como cortes de ágata acebolada, grandes nós de madeira lavrada, ou faces talhadas em granito impuro.

2. Releia agora este trecho do conto da *Leitura 1*, “Olhos d’água”.

Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o **lava-lava**, o **passa-passa** das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela.

As palavras criadas pela escritora Conceição Evaristo têm semelhança de formação com as palavras usadas pelo escritor Guimarães Rosa? Explique.

Espera-se que os alunos percebam que, nos dois casos, são criações dos autores, formadas a partir de palavras existentes na língua com um novo significado.

Neologismos são inovações linguísticas; podem ser de conhecimento coletivo ou de uso particular de um autor. Alguns se fixam na língua, outros, não. Podem surgir de:

- criações a partir do sistema linguístico: lava-lava, verdacente, sem-teto, sem-terra;
- palavras antigas com novos sentidos: mala (pessoa inconveniente);
- criações literárias: abensonhada (palavra criada pelo escritor Mia Couto);
- criações populares: pivete.

Fonte: Livro do Professor – Português – Conexão e Uso – 9º Ano – p39.

Percebemos que, mesmo falando de neologismos, as autoras não fazem nenhuma referência às contribuições das línguas africanas. Entendemos que, para explorar o nosso objeto de pesquisa, consideramos a seleção de textos visuais mais relevantes para criticar a representação do negro no livro didático por meio da linguagem.

Em conclusão, as análises contemporâneas revelam que os livros didáticos avançaram da invisibilidade para uma presença visual mais robusta, cumprindo formalmente as diretrizes da Lei nº10.639/03. Entretanto, a representação negra ainda oscila entre a celebração cultural e a persistência de narrativas que confinam o sujeito negro a contextos históricos de dor ou a boxes isolados de "curiosidades".

Para que a reflexão proposta pelos textos visuais e orais seja plena, é necessário que os materiais superem a folclorização e passem a tratar a agência negra, o intelecto e a resistência como pilares centrais e contínuos da formação da sociedade brasileira, permitindo que o aluno não apenas identifique o negro na página, mas compreenda sua importância estrutural fora dela.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo “Escravidão, estigmatização e invisibilização: uma análise da representação do negro no livro didático, a partir da linguagem”, buscou-se analisar os Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa utilizados nas turmas do 6º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental, por meio da linguagem, adotados por uma Unidade Escolar do município de Camaçari, estado da Bahia. O principal objetivo da pesquisa consistiu em analisar a representatividade do negro presente nos textos verbais e visuais dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizada nas turmas do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Eu, mulher preta, mãe solo, docente de Língua Portuguesa, atuando na Educação Básica da rede pública de ensino e mestranda, sou firmemente atravessada por histórias vivenciadas por meus/minhas estudantes negros e negras, as quais, por vezes, me remetem a lembranças da infância. Ao considerar o livro didático como um dos materiais pedagógicos utilizados durante as aulas, e provida de conhecimentos acadêmicos mais aprofundados sobre práticas racistas e discriminatórias as quais ainda me inquietam, o interesse minucioso para as diferentes linguagens relacionadas ao negro teve um lugar privilegiado em minhas reflexões.

Os estudos da professora Ana Célia da Silva também contribuíram para a inspiração dessa pesquisa. Nessa perspectiva, utilizamos resenhas dos livros que tratam de estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das Séries Iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa das Séries Iniciais e Educação para as Relações Étnico-Raciais, com a finalidade de enriquecer o entendimento acerca dessa importante temática para a educação brasileira.

O livro didático transcende sua função pedagógica imediata para se consolidar como um transmissor de ideologias e um organismo de controle do saber. Ao selecionar e hierarquizar discursos, ele molda representações que atendem a interesses políticos e sociais específicos, legitimando certas visões de mundo como verdades naturais. Sob essa ótica, o estudo nos permitiu conhecer a linha histórica da gênese do livro didático no cenário brasileiro.

A trajetória vai de um material importado e elitista até a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos maiores programas de compra de livros do mundo. Vejamos: 1929 – Implementação do Instituto Nacional do Livro, época em que o governo fez a primeira tentativa de organizar a política do livro e criar bibliotecas públicas; 1937 – Criação da Comissão Nacional do Livro didático, quando o Estado passa a examinar e autorizar os livros, estes viram ferramenta de unificação nacional e propaganda; 1986 – Realização dos acordos com o MEC e USAID, nessa época o Brasil fez uma parceria com os Estados Unidos

da América para modernizar o ensino com o foco no Tecnicismo e na produção em larga escala por editoras privadas; 1971 – Criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), centralizando a produção de livros e recursos para o ensino básico; 1985- Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como política atual de educação que foca na compra e distribuição gratuita de livros escolhidos pelos professores; 1990 até os dias atuais – O MEC realiza avaliações rigorosas para eliminar preconceito (racismo e sexismo) e a garantia da qualidade pedagógica.

O estudo procurou refletir sobre os aspectos teóricos históricos e os documentos legais relacionados ao livro didático, considerando a Lei nº10639/03, estabelecida a fim de orientar a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Embora tenhamos avançado muito desde a sua promulgação, a aplicação prática nos materiais didáticos ainda oscila entre o progresso real e a manutenção de certos chavões. Portanto, a BNCC indica práticas pedagógicas inclusivas, que abordagem e respeite a diversidade étnica e racial.

Considerando a análise do livro didático, especificamente do componente curricular de Língua Portuguesa, a pesquisa evidencia a importância desse componente curricular como um agente no processo de descolonização e valorização da cultura afro-brasileira, pois, por meio da área de linguagens, busca-se fortalecer as discussões e reflexões a respeito do espaço que o negro ocupa na sociedade, na literatura, nas artes, na música, entre outras formas de linguagens.

Atualmente, as editoras seguem as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que exige o cumprimento da lei para que o livro seja aprovado. As atividades costumam aparecer de três formas, com os conteúdos de História e Geografia retratando aspectos da cultura africana que contribuíram para a cultura brasileira, aspectos geográficos, reinos africanos pré-coloniais e não apenas com o foco na escravidão. Às vezes, a lei é tratada como elemento complementar nas atividades em box, isolado do assunto do resto do conteúdo ou com Projetos Interdisciplinares e datas comemorativas. Nas atividades de Literatura e Arte, são contempladas em contos, poemas e outras tipologias textuais, porém o fundamento perpassa ainda nas manifestações culturais apresentadas nos LD analisados.

Diante das análises, a visibilidade do negro é contemplada com ressalvas. Houve um aumento significativo na representatividade visual. Se antes o negro aparecia apenas em contextos de subalternidade ou sofrimento, hoje os livros trazem negros em posições de protagonismo (médicos, cientistas, artistas), apresenta uma valorização da estética (cabelos crespos, vestimentas africanas), porém ainda observamos uma figura "folclorizada", atribuindo ênfase nas datas comemorativas, como o 20 de Novembro, em vez de ser uma presença constante e naturalizada durante todo o ano letivo.

Os LD analisados têm apresentado resoluções para oferecer ferramentas de análise crítica, incentivando o aluno a identificar a representação do negro em lições, discussões e reflexões sobre a equidade de raça em algumas esferas sociais, porém ainda de forma superficial.

Na Oralidade, estudo do texto e Literatura, as autoras apresentaram o conto de Mia Couto no LD do 6º ano, mas os questionamentos propostos não citaram nem demonstraram indicativo de que se trata de um texto da literatura africana. Foi solicitada uma comparação com um texto clássico, percebendo-se o apagamento de outros saberes e assim reforçando e reproduzindo o saber do colonizador.

No LD do 7º ano destacamos o estudo texto que apresenta a história do Rei Blimundo, cujo autor é escritor do Cabo Verde (país do continente africano). O estudo do texto desenvolvido nessa atividade promove diferentes situações de interação social, e por meio do uso da linguagem desenvolve a consciência multicultural e o respeito às diferentes culturas e visões de mundo em anuência, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No LD do 8º ano, destacamos um texto HQ que traz uma imagem caricaturada de uma mulher preta, em que o contexto da história envolve um caso de amor entre a mulher o micro-ondas, demonstrando a desumanização da figura da mulher negra, apesar de o capítulo do LD destacar o conhecimento sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa atividade pode ser gatilho de sentimentos negativos que afetam profundamente a autoestima da adolescente preta, considerando-se uma atividade que poderia constituir discursos que ajudam a elevar a autoestima e valorizar a identidade de nossas crianças.

Por outro lado, no LD do 9º ano é apresentada pelas autoras uma adaptação do conto "Olhos d'água", de autoria da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, acompanhado de uma ilustração que retrata uma figura de mulher com uma enorme cabeleira lembrando uma montanha cercada por mar. O que se propõe são reflexões a partir das transcrições de relatos orais de comunidades quilombolas para discutir identidade e resistência, retratando ainda os relatos de vulnerabilidade, da escassez e o fato de a escritora ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Nessa perspectiva, reconhecemos a relevância da atuação docente com elemento central na ressignificação do saber escolar, impedindo que o material didático seja reproduzido de forma passiva ou pretensamente neutra. Ao exercer uma leitura crítica e adotar escolhas metodológicas conscientes, o professor atua como um mediador que contextualiza o conhecimento, transformando conteúdos estáticos em aprendizagens vivas e significativas. Esse

papel torna-se ainda mais determinante no enfrentamento das sutilezas do racismo e das desigualdades presentes nos livros didáticos, pois é através da postura pedagógica e das interações em sala de aula que as identidades dos estudantes são validadas e o saber é reinventado como ferramenta de emancipação sociocultural, na desconstrução de estereótipos de algumas atividades que provocam o aluno a questionar por que certos heróis negros foram "embranquecidos" na história oficial ou omitidos dos relatos tradicionais.

Quanto às contribuições da pesquisa, no âmbito social, tem-se um leque de pressupostos e proposições para ampliar as discussões sobre a representatividade da população negra nos livros didáticos e seus impactos na construção das identidades dos estudantes. Ao evidenciar permanências de estereótipos, processos de invisibilização e formas sutis de apagamento histórico e cultural, o estudo reforça a necessidade de práticas educativas comprometidas com a equidade racial. Além disso, a investigação possibilita reflexões sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes das desigualdades sociais, buscando fortalecer a importância de ações pedagógicas voltadas para o combate ao racismo e para a valorização da diversidade étnico-racial na sociedade.

No âmbito acadêmico, a investigação traz subsídios aos estudos sobre a representação do negro nos livros didáticos, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, a partir da análise da linguagem verbal e visual. O estudo também potencializa o debate relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, articulando aspectos históricos, legais e pedagógicos à análise do material didático, orientando para práticas discursivas e processos de construção de identidades presentes nos espaços escolares. Espera-se, ainda, que os resultados possam auxiliar nas reflexões de pesquisadores, professores e formuladores de políticas educacionais sobre a necessidade de materiais didáticos mais inclusivos e representativos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Aluiza Alves de. **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer** - Volume 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e a sua maioria. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Ciberultura**. Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional da Educação Básica. Histórico – Programa do livro** (versão online), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico> Acesso em: 28 out. 2024.

BRAUN, Julia. Caçula, babá, cafuné: como mulheres negras escravizadas ajudaram a criar o português brasileiro. **BBC News Brasil**. 20 novembro 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A nossa língua africana, a trajetória de uma pesquisa. **Palestra**. Salvador, Bahia, Palacete das Artes, 10 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/fundacaocultural>. Acesso em: 26 maio 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em Educação no Novo Milênio**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2003.

COSTA, Bernadino Joaze, Maldonato, Nelson Torres, Grosfoguei, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades). Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 06 nov. 25.

EVARISTO, Conceição. **Desenho de minha mãe**: um dos lugares de nascimento de minha escrita. Disponível em: <https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/> Acesso em: 09 jan. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937 - 1945)**. Assis 2008. FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 10.639/03**: um desafio para a Educação Básica no Brasil. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.) Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras volume 2 - 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Esboço de dez teses sobre colonialidade e decolonialidade**. Fundação Frantz Fanon, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 7. edição, São Paulo, Vozes, 1997.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MOTA, Vanessa Moreno; NICOLAIDES, Christine. O fazer pesquisa em Linguística aplicada: Considerações acerca da linguagem, discurso e da performance contexto de ensinagem móvel. Linguagem em Foco - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE** / Universidade Estadual do Ceará. v.9. n.1. (2017) - Fortaleza: EdUECE, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma Escola Quilombola**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18024>. Acesso em: 18 out. 2024.

PONSO, Leticia Cao. **Linguagens e educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira - Volume 2** – 2. ed. – Florianópolis: UFSC/CCE, Caroba Produções, 2025. Disponível em: https://politicaslinguisticas.ufsc.br/wp-content/uploads/2025/05/Cultura-Afro-Brasileira-e-Ensino-de-Linguagem_pagina-dupla.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** – 2. ed. – Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

SANTOS, Maria Luiza Oliveira dos. **21 anos da Lei 10.639/03: análise das duas décadas da lei e as desigualdades raciais na educação básica da rede municipal de Salvador**. 2024. 131 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Territórios) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). - Cachoeira-Bahia, 2024.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Edição Especial Dossiê SULear, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

SILVEIRA, Tamires Batista - **Blog: Influência do Tupi na língua portuguesa falada no Brasil**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/> Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUSA, José Raul de e SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

SOUZA, Neusa Santos Souza. **Tornar-se negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.