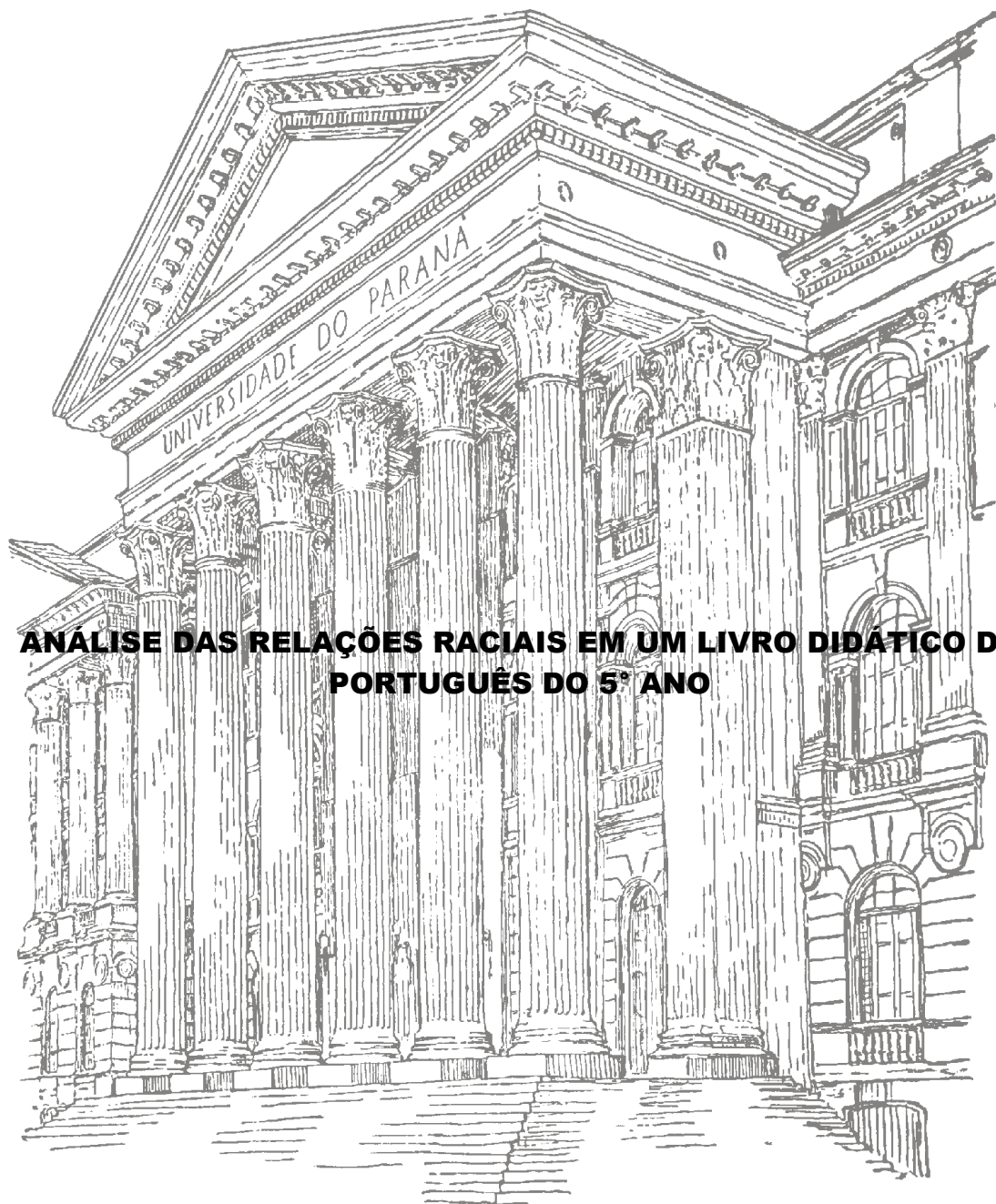


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**FLÁVIA CAROLINA DA SILVA**

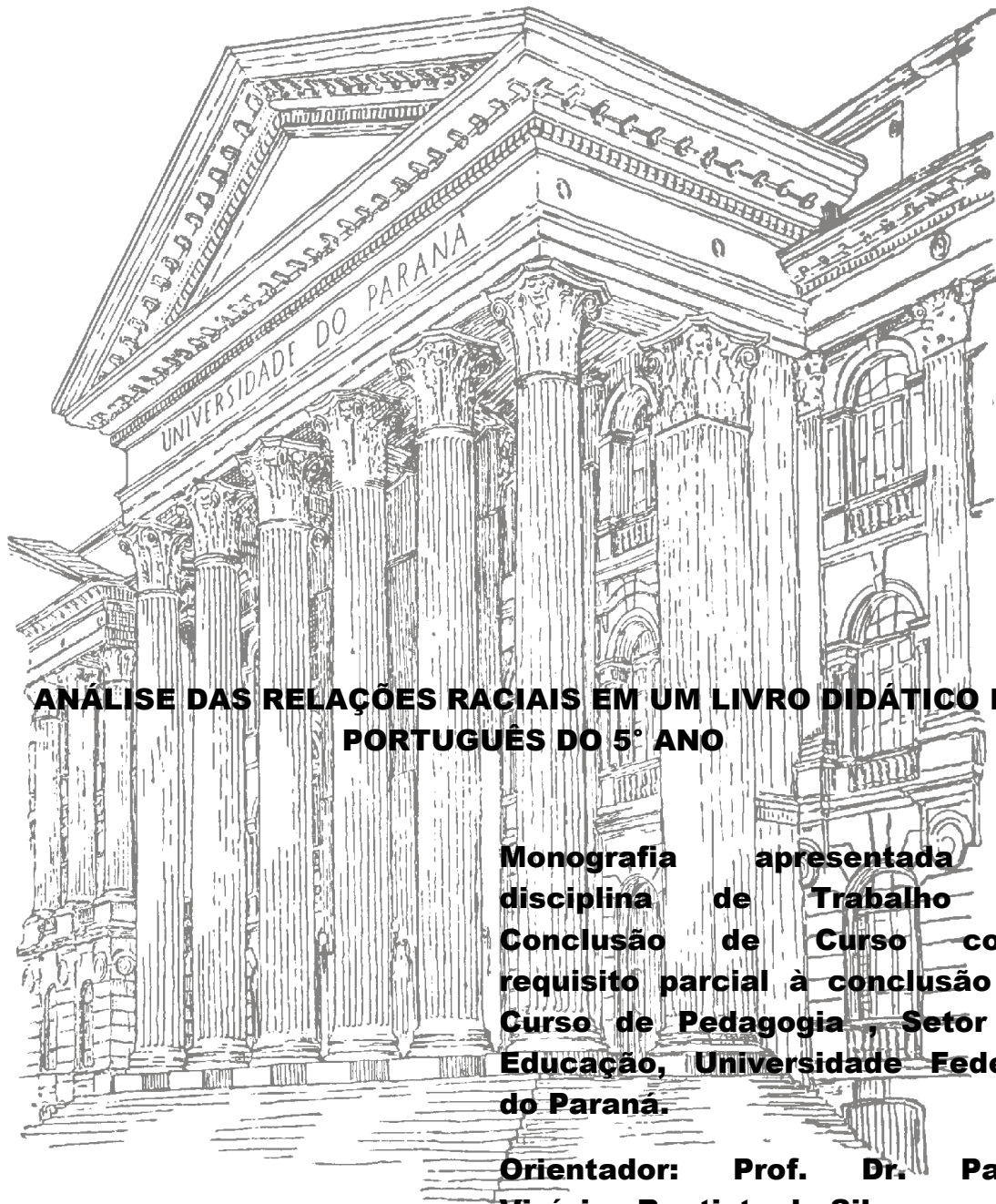


**ANÁLISE DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS DO 5º ANO**

**CURITIBA**

**2013**

**FLÁVIA CAROLINA DA SILVA**



**ANÁLISE DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 5º ANO**

**Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva**

**Co-orientadora: Msc. Tânia Mara Pacífico**

**CURITIBA**

**2013**

***Ao Sérgio e Rute,  
À Tamyris  
Ao Lucas e Mário.***

## AGRADECIMENTOS

*Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito, [...] tempo de chorar e tempo de se alegrar. Eclesiastes 3:1-4*

É com muita alegria que agradeço a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram com essa trajetória. Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a vida, como maior presente, pelo consolo, amor, cuidado, proteção e principalmente, por ter colocado pessoas tão preciosas em meu caminho.

Aos meus queridos pais, Sérgio e Rute, por sempre estarem ao meu lado enxugando cada lágrima e comemorando cada conquista. Por todo amor, cuidado, respeito e por todo apoio dado. Obrigada pelos lindos e divertidos, momentos que compartilhamos juntos, eu os amo muito e sem vocês, não teria chegado até aqui, afinal sempre fizeram o possível, e o impossível por mim.

A minha querida irmã Tamy e seus “amigos”, que proporcionam momentos divertidos e de alegrias; por acreditar em mim e por me apoiar. Obrigada por sua sinceridade, amizade, companhia, pelos “palpites” e ajuda neste trabalho, sem ela teria sido bem mais complicado. Aos meus irmãos Lucas e Juninho, pelo dom da diversão, pelas brincadeiras – que me distraíram em momentos complicados – pelo companheirismo, e por deixar meus dias ensolarados quando estes estavam nublados. Irmãos/ã vocês me fizeram enxergar o verdadeiro valor da vida. Obrigada por me ensinarem que pessoas tão diferentes, apesar das divergências, podem crescer e conviver de maneira saudável e harmoniosa.

Agradeço ao meu orientador professor Paulo Vinícius, pelas oportunidades, palavras de encorajamento e por me ajudar em momentos difíceis. Pelo jeito calmo, gentil e paciente de orientar e de me incentivar. Por acreditar em mim, pela confiança, e pela exigência que permitiu o meu crescimento.

A minha querida orientadora Tânia Pacifico, que tanto me ajudou apoiou e acreditou em mim; pelas lágrimas, sorrisos, conquistas e dificuldades compartilhadas durante todo o TCC e anos de IC. Por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Pela confiança, amizade, broncas, preocupação e pelas milhares de horas de orientação. Agradeço ao, Augusto pelas histórias, *biscoitinhos* e pelo jeitinho divertido de ser. A Sol que foi minha companheira de IPAD, cursinho, vestibular,

discussões, estudos, pesquisa de campo e tantos outros momentos, obrigada Sol pela amizade pelo apoio, palavras de ânimo, companheirismo e pelas ricas discussões.

A todos/as integrantes do Movimento Social Negro, ao Edmundo e em especial a Lena e a Tânia Lopes, que são grandes exemplos pra mim.

Aos pesquisadores do NEAB, ao Wellington e a Cíntia pelo auxílio no SPSS. Ao Zé Antônio, Bella, William, Thaís, Débora, Jorge, Sérgio. A Ana Lúcia, pela força, brincadeiras risadas e pelo aprendizado. A Lu pelo seu jeitinho doce e meigo, pelas palavras incentivadoras, preocupação e por seus lindos poemas.

Agradeço a minha Clarice Lispector (Clá) e minha agendinha (Amanda), ao longo dos cinco anos vocês me ajudaram, me apoiaram e me carregaram, me ensinaram. Muito obrigada, pelas cobranças, amizade, risadas, pelas “bolachinhas” e por compartilharem tantas alegrias e angustias.

Aos meus colegas de classe, Karina, “Gegê”, ao *dear* Jhon, pela amizade e companhia. A Lis pelo sorriso constante e pelas conversas sobre planos e projetos, e pelas partilhas de angustias de IC.

Agradeço a pessoa que mais ansiava por ente momento, a pastora Leo, pela intercessão, pelas palavras amigas, conselho, por toda sabedoria e por me acompanhar e por me ensinar. A minha pastora Fabi, pelas deliciosas risadas, pelo apoio espiritual, amizade e por incentivar meu estudo nessa temática. A Tati e a Jeh, pelos desabafos, companhia, orações, amizade, palavras de incentivo, risadas e os momentos agradáveis na “pani” regados a muito chá e carolinas. As “pessoinhas” Vani e Meiry pela amizade, companhia, pelos encontros casuais e por compreenderem minha ausência.

A todas as meninas do meu GP, Carol, Vane, Miriam, Jaque, Bia, Amandita, Cami, Aninha, Paulinha, a doce Iza e a mineirinha Val. Por serem bênçãos em minha vida, por acompanharem meus sonhos, vitórias, conquistas e por serem meu “refúgio” nos momentos de aflição.

As amigas *de sempre*, do CMC, Su, Deh, Bel, Rafa, Pry e Leila por mais que nossos caminhos tenham sido diferentes, nossa amizade sólida sempre permitiu que estivéssemos próximas. Nossas diferenças nos completam, e eu agradeço por vocês compartilharem lágrimas e sorrisos. Obrigada por sempre escutarem meus “desabafos pedagógicos”.

A todos/as professores da UFPR, por compartilharem sua sabedoria e conhecimento e pela preocupação com minha formação. Aos mestres do Colégio Militar, pela dedicação, determinação e pelos princípios ensinados.

A todos/as que me auxiliaram em minha estadia em Portugal. A Jaque e a Pry por me aguentarem no período de intercâmbio. As minhas amigas de aventuras, Débora e Rafa, pelas viagens e momentos divertidos e únicos que passamos. A Karol, Marcinha, Let, Rodrigo e Mari que contribuíram para que meus momentos em Coimbra se tornassem mais mágicos. Ao seu Mário pelo apoio e pela prestação de ajuda.

A Eliacyr, Jairo e ao “miúdo” Davi, pelo acolhimento, orações e por me apoiarem nos momentos difíceis e de saudades. Pelas alegrias, sorrisos, sabedoria e conselhos.

A Vera por ter sido minha mãe portuguesa, pelas broncas, sorrisos, palavras amigas, abraços mais que apertados, pelas caronas e pelo bacalhau.

A Luíza, Mel, Ju, Jhon, Niedja, Messias, Daivysson, e a todos/as os/as amigos/as da igreja de Coimbra, pelos estudos, viagens, Kebab's, momentos divertidos e congelantes, a beira do Mondego.

Agradeço as minhas Mestres da FPCEUC, que tanto me ensinaram, e me ajudaram na minha estadia em Portugal.

***“O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido”.***

***Provérbio africano***



## RESUMO

Esta monografia esta pautada na apreciação das relações raciais em um livro de Português do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03 - que determina o ensino de história da África e cultura afrobrasileira e africana – nas instituições educacionais. Para tanto apropriamos do conceito da ideologia do silenciamento, proposto por Silva (2005), assim como a naturalização e a branquidade normativa para realizar as análises. O livro didático é uma importante ferramenta de vinculação de conteúdos e informações, portanto sua produção está submetida às determinações do edital de 2010 do PNLD. Cientes de que os livros didáticos, assim como outros segmentos da sociedade, tendem a propagar a discriminação étnico-racial, tivemos como intuito analisar as relações raciais nas imagens do livro para averiguar a presença, ou não, de hierarquias raciais; as permanências e mudanças em relação às formas e estratégias de hierarquia apontadas na literatura especializada; as aproximações e os distanciamentos dos indicativos legais de educação das relações étnico-raciais, especialmente o Artigo 26-A da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Parecer 03/04 para a educação das relações étnico-raciais. Constatou-se que há um silenciamento em relação à abordagem da temática étnico-racial. A disparidade entre a representatividade aponta uma normatização da condição do/a branco/a, que está enraizada na sociedade, e esteve presente no livro e a naturalização da condição de vulnerabilidade, da criança negra, pois estas foram representadas em trabalhos infantil, ficando subentendido que apenas essas crianças tem seus direitos violados. O livro didático, investigado, demonstrou-se também superficial e insuficiente, constatamos uma completa ausência de textos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, pois poderia ser utilizado contos, fábulas e textos que contemplassem historicamente e culturalmente esta temática, para que houvesse um cumprimento legal e ampliassem o conhecimento dos/as alunos/as sobre a temática.

Palavras chave: Relações raciais; livros didáticos; Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

This investigation is based in the analysis of racial relations in a didactic book of Portuguese of the 5<sup>th</sup> year of the elementary school, that belonging to the National Didactic Book Program (PNLD). **The focus of the investigation is** the implementation's perspective of law 10.639/03 – that determines the teach of the history about the Africa and Afro- Brazilian's culture and African culture – in the institution of educations. **The analyzes** appropriated the ideology's concept of the ***silencing***, proposed by Silva (2005), so like the ***naturalization*** and the ***normative whiteness*** to execute the analysis. The didactic book is an important tool of linking of subject and information, therefore its production is submitted to the announcement's determinations of 2010 of the PNLD. Aware that the didactic book, so like other society's segments, propagate the racial discrimination, We had the intention to analyze the racial relations in images from the book to investigate **a)** the presence, or not, racial hierarchy; **b)** the permanencies and changes in relations to aspects and strategies of hierarchy demonstrated in the books specialty; **c) changes and continuities on the speeches, that** approaches and departures from indicatives legal education of racial relations, especially the article 26-A of the LDB(Law of Directives and Bases of education). **The results indicates there is a *silencing*** in relation to topic racial ethnic. The difference of representation between whites and black in the didactic books put the white people like representative of the humankind that the societies impose. And also the natural situation of the black child represented in kids work. So the message transmitted is that only this black child have their right broken. The didactic book researched is superficial and insufficient. It was identified an absence of texts about Africa's culture and Africa's history. Because could be used texts about the Africa to fulfill the law and expand student's knowledge.

Keywords: Racial relations; Didactic Books; Law 10.639/03.

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Figura 1</b>	Livro investigado	<b>39</b>
<b>Figura 2</b>	Vinheta <i>Ler por prazer</i>	<b>49</b>
<b>Figura 3</b>	Vinheta <i>Ler para se informar</i>	<b>50</b>
<b>Figura 4</b>	Vinheta <i>Ler para aprender</i>	<b>51</b>
<b>Figura 5</b>	Vinheta <i>Fique sabendo</i>	<b>51</b>
<b>Figura 6</b>	Vinheta <i>Não perca de vista</i>	<b>52</b>
<b>Figura 7</b>	Vinheta <i>Minhas ferramentas</i>	<b>52</b>
<b>Figura 8</b>	Vinheta <i>Fazer arte</i>	<b>53</b>
<b>Figura 9</b>	Meninas estudando	<b>56</b>
<b>Figura 10</b>	Crianças participando de um jogo	<b>58</b>
<b>Figura 11</b>	Crianças em uma sala com os objetos bagunçados	<b>59</b>
<b>Figura 12</b>	Protesto de ambientalistas: menino negro em evidência	<b>60</b>
<b>Figura 13</b>	Menina negra estudando	<b>62</b>
<b>Figura 14</b>	Imagens de trabalho infantil	<b>63</b>
<b>Gráfico 1</b>	Número de personagens classificados racialmente	<b>43</b>

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b>	Distribuição de livros por etapa da educação	<b>33</b>
<b>Tabela 1</b>	Distribuição de personagens por cor/raça no livro didático	<b>42</b>
<b>Tabela 2</b>	Distribuição de cor-etnia, dos/as personagens, por atividade escolar	<b>45</b>
<b>Tabela 3</b>	Relação de cor-etnia por sexo dos/as personagens das vinhetas	<b>49</b>

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TERMINOLOGIA.....	15
2.1 Raça.....	15
2.2 Racismo.....	16
2.3 Preconceito.....	19
3 LEGISLAÇÃO.....	21
3.1 A Lei 10.639/2003.....	21
3.2 A Lei 10.639/2003 e o Movimento Social Negro.....	23
5 LIVROS DIDÁTICOS.....	28
4.1 Relações raciais em livros didáticos.....	29
4.2 Programa Nacional do Livro Didático.....	33
4.2.1 <i>Editais do Programa Nacional do Livro Didático</i> .....	34
4.2.2 <i>Guia dos livros didáticos</i> .....	36
5 LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO.....	38
5.1 Procedimento de análise do livro analisado.....	38
5.2. Livro Investigado.....	40
5.3 As imagens no livro didático investigado.....	41
5.3.2 <i>Conceituando imagem</i> .....	41
5.3.3 <i>Os/as personagens nas imagens no livro didático</i> .....	42
5.3.4 <i>Vinhetas</i> .....	49
5.3.5 <i>Imagens valorativas da criança negra</i> .....	56
5.3.6 <i>Imagens fotográficas</i> .....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

# 1 INTRODUÇÃO

O direito de frequentar os espaços escolares é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), e é nele que meninos e meninas, em sua maioria, possuem suas primeiras experiências sociais fora do contexto familiar. Em função disso é apontada para a escola a incumbência de desenvolver trabalhos que envolvam – além do conhecimento científico – contemplação da diversidade cultural e racial assim como lições de cidadania, tendo em vista que os/as educandos/as são oriundos/as de diversas origens étnico-raciais, credos religiosos, cultura familiar, entre outros aspectos.

As instituições educacionais estão imersas em nossa sociedade, portanto não estão isentas de serem submetidas a influências, sejam elas benéficas ou maléficas. Logo, a discriminação étnico-racial pode ser encontrada também nas escolas, pois ela tende a estar presente entre estudantes, professores/as, direção da instituição, nos materiais midiáticos e didáticos das escolas. Portanto a escola não pode isentar-se de trabalhar com as questões raciais, pois cabe a ela formar cidadãos/ãs anti-racistas (LOPES, 2005).

Lopes propõe que para atuar no sentido de promover igualdade as instituições educacionais teriam necessidade de comprometer-se com projetos que visem conscientizar e modificar mudanças nas atitudes dos/as alunos/as almejando o combate do racismo (LOPES, 2005). Nessa direção a escola poderá “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça [...] e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Nesta direção nos anos recentes as instituições educacionais têm sido estimuladas a trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, bem como adquirirem subsídios para solucionar possíveis conflitos envolvendo o corpo discente e docente. Este fato ocorre, principalmente, a partir da modificação do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – alterado através da implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11645/08 –, que define que conteúdos referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, sejam incluídos nos currículos educacionais. Visando ampliar os saberes

dos/as alunos/as e minimizar as disparidades existentes raciais existentes nos contextos sociais.

Entretanto as discriminações raciais, no contexto escolar, vão além do silenciamento dos currículos, das ações discriminatórias e das práticas racistas, pois elas estão presentes também nos livros didáticos, afinal o livro didático tornou-se uma das ferramentas principais do ensino, de orientação e de apoio para os/as professores/as.

Tratando-se de um material “midiático” no sentido de discursos que atingem amplas parcelas da população (SILVA, 2008a), o livro didático tende a difundir discursos ideológicos no sentido de fornecer subsídios para a sobreposição de um grupo sobre o outro. Nesta mesma direção, os livros didáticos tendem a contribuir para propagar os efeitos maléficos do racismo, ou seja, disseminando-os e não minimizando-os, como o esperado. Este pode aparecer de maneira explícita, estereotipada, ou através do silenciamento, tendo em vista que pesquisas (SILVA, 2008a; PACIFICO, 2011) apontam que o número de personagens brancos/as, e notoriamente maior quando comparado com o os/as personagens negros/as. Este fato pode transmitir a branquidade<sup>1</sup> normativa, cujo ideal branco é normalizado.

O estudo das questões raciais deveria desencadear respeito entre as pessoas independentemente das suas características fenotípicas e origens. Sendo assim, seria adequado que as escolas estivessem a par destes assuntos com a finalidade de promover soluções para minimizar o preconceito e conseqüentemente trabalhar com assuntos em torno dos direitos humanos e cidadania em toda a educação básica (LOPES, 2005) a fim de diminuir a discrepância existente entre as raças.

Nesta direção este trabalho teve como intuito analisar a imagem de personagens negros/as e brancos/as em um livro didático – do Programa Nacional Livro Didático (PNLD) – de Português do 5º ano do Ensino Fundamental para verificar a presença ou não de hierarquias raciais; as permanências e as mudanças em relação às formas e estratégias de hierarquia

---

<sup>1</sup> Este conceito será discutido posteriormente neste trabalho.

apontadas na literatura especializada; as aproximações e os distanciamentos dos indicativos legais de educação das relações étnico-raciais, especialmente o Artigo 26-A da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Parecer 03/04 para a educação das relações étnico-raciais.

## 2 TERMINOLOGIA

### 2.1 Raça

O uso do termo “raça” neste trabalho terá uma conotação social, tendo em vista que é incorreto o emprego desta terminologia no sentido biológico. De acordo com Silva Junior e Rogério Silva (2010b) “[as] variações biofisiológicas na espécie humana limitam-se ao plano da aparência física [...] e decorrem de necessidades orgânicas (condições ambientais ou climáticas, proteção dos raios solares)” (2010b, p. 55, grifos nossos). De acordo com tais autores, o referido termo tem sido utilizado desde o século XVI, referindo-se às características fenotípicas dos indivíduos.

A partir da influência de um anatomista comparativo francês, Georges Cuvier, no início do século XIX, o termo raça passou a ter uma conotação tipológica, isto é, usado para classificar as pessoas não só a partir das suas características físicas/fenotípicas, mas também mentais. Neste raciocínio, por influência do darwinismo, acreditava-se que uma raça poderia ser superior tanto fisicamente como mentalmente (SILVA JR, ROGÉRIOS SILVA, 2010b).

Mesmo não existindo biologicamente, no plano sociológico o conceito de raça continua bastante atuante, concordando com Telles,

A idéia de raça continua a gerar diferenças de comportamento, atitudes, e entendimento. Guiados por ideologias de hierarquia e de dominação racial, os seres humanos impõem categorias raciais e tratam os outros de acordo com elas. Como resultado, os efeitos desse conceito inventado, longe de serem inimagináveis, têm consequências bastante reais. Em particular, essa idéia leva à discriminação racial que, por sua vez, aumenta as probabilidades de que uma pessoa sofra humilhação, viva na pobreza e acabe morrendo com pouca idade (TELLES,2003, p.301).

Nessa monografia adotamos o conceito de raça utilizado por Nilma Gomes, “Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (2001, p.85). Vale ressaltar que se o termo

pode ser utilizado para discriminar um grupo de pessoas, entendemos que ele poderá ser utilizado no sentido de reivindicar e de lutar pela igualdade dos direitos.

Ainda em relação a esta terminologia, temos a classificação segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – órgão oficial – que utiliza de cinco categorias de raça/cor, são elas: preto/a, pardo/a, branco/a, indígena e amarelo/a. No decorrer das décadas passadas, o Movimento Social Negro (MSN) e estudiosos/as de relações étnico raciais, passaram a fazer uso do termo negro/a para referir-se ao agrupamento das categorias pretos/as e pardos/as. Considera-se que tais grupos se identificam com a cultura afro-brasileira sentido assim pertencentes a tal grupo e que sofrem, cotidianamente, com o racismo impregnado em nossa sociedade. Em relação à classificação de raça/cor, cabe destacar que esta é feita pelo próprio indivíduo, ou seja, o IBGE trabalha com a auto declaração, cabendo ao/a próprio/a cidadão/ã classificar-se da maneira que lhe convém.

## 2.2 Racismo

Baseado na “superioridade” de uma raça sobre a outra, tem-se o surgimento do racismo, cuja existência se constitui a partir de “uma prática social negativa, cruel [e] humanamente repreensível” (SILVA, 2001c, p. 76, grifos nossos). Ele incide em um conjunto de valores e falsas verdades que ficam impregnadas nas pessoas, e é transmitido através das gerações, o que o faz sobreviver até os dias atuais. Por estar baseado em relações de poder, atribui sentimento de inferioridade ao indivíduo ou grupo social vitimado (CAVALHEIRO, 2007). Entretanto umas das dificuldades em defini-lo está no fato de assumir a sua existência (SILVA, 2001c).

O racismo é resultado de um processo de amadurecimento, ou seja, sua consolidação se deu com o passar do tempo, tendo como principal objetivo usufruir de uma mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados, cujo intuito era de angariar riqueza e poder, sem que houvesse custos extras para o homem branco opressor (SANT’ANA, 2005).

De acordo com Silva, as teorias evolucionistas de Charles Darwin foram cruciais para a expansão teórica do racismo – que ocorreu em meados do século XIX. As teorias equivocadas e abusivas geravam uma hierarquização das diferenças físicas dos seres humanos suscitando em desigualdades e em superioridade de um grupo (branco/a europeu/eia) sobre o outro (negros/as africanos/as) (SILVA, 2001c).

De acordo com Maria Aparecida Silva (2001c), a gênese da fundamentação do racismo brasileiro, se deu através das ideias racistas contidas em documentos científicos/acadêmicos escritos por juristas, médicos/as, sociólogos/as e historiadores/as que buscavam uma comprovação de uma suposta inferioridade de negros/as no país, em prol da raça branca europeia (SILVA, 2001c).

Silva coloca que o número de negros/as em território nacional era elevado, afinal “o Brasil foi o país que escravizou o maior número de africanos/as durante o sistema escravista colonial e o último das Américas a pôr fim à escravidão” (SILVA, 2001c, p. 76). Com o fim do período escravocrata a autora afirma que iniciou-se o embranquecimento no país, para tanto era necessário incentivar a imigração de estrangeiros/as, brancos/as europeus/eia.

O processo de embranquecimento tinha como intuito aumentar o número de brancos/as e tentar “passar uma borracha” no contexto escravocrata do Brasil, assim como diminuir o número de negros/as no país, Sendo assim surge a necessidade, por parte das elites, em “fortalecer as teorias racistas e a produzir preconceitos contra as pessoas de origem africana, com o objetivo exclusivo de garantir seus privilégios” (SILVA, 2001c, p.76).

Portando surgiu a necessidade de embranquecer e “melhorar” o país, para tanto foi necessário dar início ao processo de incentivo a imigração estrangeira de brancos/as europeus/eias – sendo vedada a entrada de pessoas oriundas da África e Ásia –, com o objetivo de “passar uma borracha” na história escravocrata.

Diante deste contexto não há indícios científicos que justifiquem a discriminação racial, concordando com Paulo Silva (2008a, p. 65), pode-se

dizer que “a ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamentos científicos”. No Brasil, de acordo este mesmo autor, as ideias e teorias, dos/as intelectuais europeus/eias, que fundamentavam o racismo, foram trazidas e traduzidas no século XIX. Esse ideário sustentava a ideia de que o baixo desenvolvimento do país era resultado da miscigenação, fundamentando assim no princípio eugênico de que uma raça pura como a branca não poderia misturar-se com “raças inferiores”, como as dos indígenas e negros/as. Por outro lado, a interpretação das ideias racistas que tornou-se mais forte no Brasil aceitava as teses de hierarquias entre os grupos de cor mas ao mesmo tempo considerava que a miscigenação “melhora” o sangue (ao invés de deteriorá-lo).

Ao longo do século XX estas ideias deram suporte para a difusão do ideário que afirmava a falsa ideia de que o Brasil está isento do racismo, pois negros/as e não negros/as viveriam “harmonicamente”. Porém estudiosos afirmam que o que se tem no território brasileiro é o mito da “democracia racial”, de acordo com Abdias do Nascimento,

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (2002, p. 141).

Certos de que no Brasil, de fato existia uma “harmonia racial”, olhares do mundo se voltaram para cá com o intuito de descobrir como pessoas de origens étnicas diferentes conviviam harmoniosamente. O Brasil passou a ser visto como um “paraíso racial”, ou seja, um modelo a ser “seguido” para se adquirir a igualdade racial. Questionando tal fenômeno, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) financiou pesquisas de sociólogos, como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, entre outros pesquisadores, para investigarem as relações raciais brasileiras. Esses trabalhos investigativos apresentam dados que colocam em evidência o grande sistema de desigualdade socioeconômica nas

condições de negros/as e brancos/as, o que resulta na queda do conceito de “democracia racial” no território brasileiro. (CAVALLEIRO, 2007). De acordo com Eliane Cavalleiro, os dados coletados, foram não só relevantes, mas também essenciais para desencadear o avanço de discussões, em torno desta temática, nas mais diversas áreas, como a Educação, História, Direito, Comunicação, entre outras. Ainda que o crescimento dos estudos em torno do racismo tenha crescido, infelizmente essa prática continua impregnada em nossa sociedade.

### 2.3 Preconceito

Em relação ao “preconceito” no Brasil, Cavalleiro afirma que este envolve comportamentos e atitudes negativas, apoiadas em conceitos e opiniões, sem fundamentação científica, o que resulta na impossibilidade do/a indivíduo/a negro/a ser reconhecido pelo o que é, mas sim através de falsas verdades e/ou de conceitos estereotipados imposto pela sociedade. Diante deste contexto, o preconceito pode ser entendido

como um julgamento negativo, na maior parte das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. Ele sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião (CAVALLEIRO, 2007, p. 23).

Diante do explanado entendemos que as políticas públicas deveriam contribuir para que professores/as e alunos/as compreendessem que as diferenças entre indivíduos, povos e nações é saudável e enriquecedora. Para tanto faz-se necessário que haja valorização em relação aos assuntos étnico-raciais para que a disparidade entre as raças sejam minimizadas. Nesta direção entendemos que as políticas de ações afirmativas são um relevante mecanismo que busca oportunizar aqueles que, de alguma forma, foram discriminados/as e não tiveram acesso às mesmas oportunidades e privilégios que pessoas brancas. Portanto, a Lei 10.639/03 é uma importante ferramenta

cuja principal finalidade é trabalhar com assuntos, que até então não constavam no currículo escolar, assim como minimizar as discrepâncias raciais existente em nossa sociedade.

### **3 LEGISLAÇÃO**

#### **3.1 A Lei 10.639/2003**

Aprovada em janeiro de 2003, a Lei nº10.639, determina que os conteúdos referentes à história e cultura da África, assim como os aspectos positivos sobre a contribuição dos africanos/as e afro-brasileiros/as para o país sejam incluídos nos currículos de todas as disciplinas, sobretudo as de História, Educação Artística e Literatura. A Lei ainda ressalta que o dia 20 de novembro seja lembrado e incluído nos calendários escolares. Convém que esta data não seja a única data de realização das atividades referente à educação das relações étnico-raciais. Os assuntos relacionados com história e cultura africana e afro-brasileira poderão estar contidos nos currículos de todas as disciplinas de maneira – em umas de maneira direta, e em outras implicitamente.

No ano de 2008 foi aprovada a Lei 11.645, que para além das questões dos conteúdos referente ao/á africano/a e afro-brasileiro/a inclui também os assuntos referente à cultura e história indígena. Reconhecemos a importância da temática indígena, este trabalho abordará as questões étnico-raciais, focando no/a negro/a. Cientes de que a lei que está em vigor é a 11.645/08, estaremos nos remeteremos sempre a Lei 10.639/03, afinal – como argumentaremos posteriormente – esta lei é uma conquista para o Movimento Social Negro e fruto de uma construção social.

Para que ocorra de fato a implementação da lei 10.639/03 de forma eficaz, seria necessário que as instituições educacionais estivessem a par das questões de luta e resistências dos negros/as escravizados/as, para subsidiar a difusão das informações, com coerência, aos seus/suas alunos/as as questões das resistências e a aversão – de africanos/as e afro-brasileiros/as – em relação à escravidão, com o intuito de não disseminar a falsa ideia de que os africanos/as foram “convidados/as” a se retirar de suas terras de origem para “pacificamente” tornarem-se “trabalhadores/as”, sem direitos e/ou remuneração, e “contribuir” com os colonizadores/as e com a construção da nação.

Embora não esteja explícito literalmente no texto da Lei, o seu cumprimento deve ser feito por todas as etapas da educação, tratando-se de uma instituição oficial ou privada, uma vez que a Lei nº10.639 altera a Lei nº9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira), ficando com a seguinte redação.

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'O Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

O texto do artigo 26A da LDB é focado no ensino fundamental e médio. Na Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a norma é mais ampla, abrangendo todas as etapas (da educação infantil ao ensino superior) e modalidades. Portanto, entende-se que os conteúdos curriculares relativos à história e cultura africana e afro-brasileira devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores, respeitando, obviamente, as especificidades e particularidades de cada etapa da educação.

O Ensino Superior não deve isentar-se de trabalhar com as questões étnicos raciais, tendo em vista que os/as futuros/as profissionais da educação devem estar munidos de estratégias e conteúdos, para desenvolver trabalhos em torno das relações étnico raciais, a fim de desconstruírem conceitos enraizados em nossa sociedade e promover uma educação mais igualitária e

menos racista. Portanto faz-se necessário que os/as profissionais de educação estejam preparados também para os possíveis enfrentamentos cotidianos envolvendo casos de racismo nas relações interpessoais dentro da escola.

Para além dos cursos da educação, cursos da área da saúde, por exemplo, também podem aderir as determinações da Lei 10.639/03, pois estar em contato direto e/ou indireto com a população negra vai além da área da educação. Para exemplificarmos tem-se, dentre outras, a anemia falciforme e o problema da pressão alta, que são problemas de saúde e que atingem, em sua maioria, a população negra (BRASIL, 2004). Neste sentido seria de grande valia que os/as profissionais da saúde se apropriassem destas questões com o intuito de prestar um atendimento de qualidade respeitando e entendendo as singularidades desta parcela da população.

Nas áreas da exata também existe a possibilidade de contribuir com conhecimentos derivados da África, em cursos como Arquitetura e Engenharia, é admissível – ainda que nas disciplinas teóricas e de fundamentação – constar contribuições de estruturas arquitetônicas das colunas e dos prédios egípcios, por exemplo.

Diante deste contexto entende-se que independente da área e/ou da etapa da escolaridade é possível aplicar a Lei 10.639/03, tendo como intuito desconstruir conceitos racistas e eurocêntricos contribuindo assim com a educação/formação antirracistas dos/as cidadãos/ãs, contemplando e considerando/respeitando a população negra.

### 3.2 A Lei 10.639/2003 e o Movimento Social Negro

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido aprovada em nove de janeiro de 2003, ao contrário do que se tende a pensar, sua origem é anterior a esta data. A Lei 10.639/03 é resultado de reivindicações – realizadas pelo Movimento Social Negro –, que atravessou décadas e gerações com a preocupação, entre outras questões, de incluir nos currículos escolares as colaborações positivas da história e cultura africana, assim como as contribuições que o povo africano

e afro-brasileiro tiveram para com o país, aspectos estes que foram ocultados pelo eurocêntrismo presente nas mais diversas instâncias da sociedade.

Como indicativo de descontentamento e de principalmente resistência, temos a formação dos Quilombos – no período do regime escravocrata –, compostos por negros/as livres e rebelados/as da escravidão que já almejam seus direitos diante das notórias disparidades entre as raças presentes naquele momento, neste caso a liberdade e o fim deste período marcado por ações desumanas. Portanto a força e o desejo de conquistar direitos igualitários é muito mais remota do que os livros de história podem registrar – quando há este registro – afinal uma das legítimas origens do Movimento Social Negro foram nos Quilombos.

Durante todo o século XX o movimento negro esteve atuante e apresentou reivindicações relativas à escolarização e ao tratamento de forma mais elaborada e digna às contribuições da população negra para a formação do Brasil. Passamos pela imprensa negra do início do século XX, pela Frente negra Brasileira na década de 1930, pelo Teatro Experimental do Negro nas décadas de 1940 e 1950.

A segunda metade do século XX, em especial o ano de 1970, foi marcada pelo processo de abertura política no período da ditadura militar. Neste período, mais precisamente no ano de 1978, foi encontrada a “Carta de Princípios” redigida pelo recém criado Movimento Unificado Negro (MUN) (PEREIRA, 2011). A preocupação na inserção de conteúdos de história e cultura africana em currículos era notória e constava na referida carta, indicando que, entre outras, a inquietação em modificar um currículo omisso e eurocêntrico não é nova, mas já estava constando nas pautas das discussões do Movimento Social Negro. No ano de 1983 o Senador Abdias do Nascimento – um dos líderes relevante para o Movimento Social Negro – havia proposto o projeto de Lei nº 1.332 que almejava dispor

sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República.

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar Material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis. (NASCIMENTO, 1983).

A década de 1980 foi marcada pela construção de um regime democrata no Brasil, e nesta época, no ano de 1988, foi construída a Constituição da República Federativa do Brasil. Nela é possível visualizar uma tentativa, ainda que ínfima, de inserir os conteúdos referente à história e cultura, assim como a contribuição das populações étnicas que compõem o país. De acordo com o parágrafo 1 do artigo 242 da Constituição “o Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2010, p. 149).

Ainda que houvesse a intenção de incluir as questões de história e cultura da população afro-brasileira, o documento não conseguiu contemplar as suas especificidades e particularidades. O texto genérico considerou as mais diversas contribuições culturais que o país recebeu ao longo do processo de colonização, desconsiderando a forma como cada uma adentrou no país. Desta forma não convém ignorar o fato de que os/as imigrantes foram trazidos/as (convidados/as) de maneira pacífica, enquanto os negros/as africanos/as foram tirados – de maneira forçosa – de seus países de origem para serem escravizados no Brasil. Tratando-se de uma importante legislação para o país e considerando que este artigo, em especial, é destinado a

educadores/as, portanto caberia colocar, assim como explicitar, a distinção e as especificidades culturais e históricas que ajudaram a construir a nação brasileira.

Para além da inclusão do artigo que “estabelece” a modificação nos currículos de história, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu/considerou o racismo um crime inafiançável e imprescritível. De acordo com Luiz Paixão Rocha (2006), a Constituição determinou também a demarcação das terras Quilombolas, estabelecendo assim a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira.

Conforme, com este mesmo autor, o processo de elaboração do texto constituinte contou com a atuação do Movimento Social Negro, que organizou encontros realizados em todo território brasileiro. Estes, por sua vez, resultaram em uma Convenção Nacional denominada “O negro e a Constituinte” que ocorreu em Brasília no ano de 1986.

Durante os anos de 1990 as reivindicações em prol a valorização da cultura e identidade persistiram, porém elas foram “direcionadas, em sua maioria, pela reparação aos danos históricos em decorrência da escravidão” (ROCHA, 2006, p. 55).

No dia 20 de novembro de 1995 realizou-se a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e a Vida”, muitas pessoas saíram às ruas para homenagear o tricentenário da morte de um dos grandes heróis da população negra, Zumbi dos Palmares.

Para além dos tributos a Zumbi, os/as representantes da Marcha aproveitaram a ocasião para entregar ao Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento constando um programa pra a superação do racismo e das desigualdades raciais. Em resposta as demandas solicitadas pelo Movimento Social Negro, foi estabelecido o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI). Relacionado com o Ministério da Justiça, o grupo debateu e apresentou propostas para as instâncias governamentais (ROCHA, 2006).

Neste mesmo ano (1995), a Senadora Benedita da Silva – segundo Rocha, ela pertencia à liderança nacional do Movimento Social Negro – apresentou um projetos de lei que visava contemplar/atender algumas das propostas do movimento, como a reserva de vagas para o ingresso de grupos socialmente discriminados, cujo intuito era minimizar as disparidades entre a população negra e não negra, assim como reparar, ainda que minimamente, os danos estruturais causados pelo momento de escravização.

## 5 LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático é uma importante ferramenta que atua para disseminar conteúdos e informações. Um dos seus objetivos é auxiliar os/as professores/as em seus trabalhos na sala de aula, através de conteúdos e informações – ainda que estas se apresentem de forma comprometida. Segundo Teixeira (2006), o livro didático tende a ser um material que visa contribuir para que os/as educandos/as tenham a possibilidade de estar em contato com novas vivências e experiências, contribuindo assim com sua visão de mundo.

De acordo com Silva (2008a) os livros didáticos tornaram-se um mercado lucrativo, responsável por uma movimentação financeira elevada entre as indústrias editoriais. A partir da década de 1990, aproximadamente três bilhões de livros foram produzidos. Esta produção em massa é resultado de um incentivo – ainda que de maneira implícita – principalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático, tendo em vista que este, atualmente, é o maior consumidor de livros didáticos no país, tornando este mercado algo rentável.

O autor (SILVA, 2008a) também aponta uma alteração no processo de confecção do livro didático, entre os anos de 1967 a 1997, esses materiais deixaram de ser produzidos de maneira artesanal e passaram a ser fabricados pelas indústrias editoriais. Outra alteração apontada pelo autor, está relacionada com a autoria dessas obras, afinal elas deixaram de ser individuais e passaram a contar com uma produção técnica. Houve mudanças também na destinação do público alvo dos livros didáticos, pois deixaram de ser direcionadas exclusivamente para as elites, atingindo também as classes mais baixas.

De acordo com Silva (2008a), o Programa do Livro Didático, foi instituído no ano de 1938, porém, com o passar dos anos, ele sofreu alterações em sua terminologia, assim como o objetivo e finalidade do programa. O PNLD recebeu a atual nomenclatura no ano de 1983 cuja responsabilidade era da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A partir de 1996, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) torna-se responsável pelo PNLD – tendo em vista a extinção da FAE em 1997 – cujo objetivo é averiguar os “livros didáticos disponibilizados pelas editoras e elaborar catálogos com classificação para a escolha pelos professores” (SILVA, 2008a, p. 11).

#### 4.1 Relações raciais em livros didáticos

Os livros didáticos contribuem para a disseminação de conteúdos e informações, sejam elas transmitidas de maneira coerente ou não. Este material tem se tornado um aliado para professores/as no sentido de ministrar suas aulas e contemplar os temas propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação.

Entretanto, os livros didáticos veem apresentando fragilidades que vão além de questões conceituais (GONÇALVEZ, 2011), afinal pesquisas (SILVA 2005d; NASCIMENTO 2009; ARAÚJO 2010a, OLIVEIRA 2011; PACIFICO 2011; MATHIAS 2011; SANTOS 2012;) indicam que os livros didáticos analisados não contribuem para uma educação antirracista, mas tendem a corroborar com a propagação da discriminação racial.

Nesta direção a pesquisa de Silva (2005d) objetivou averiguar livros didáticos da Língua Portuguesa para a quarta série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental produzidos entre os anos de 1975 e 2004. O autor fundamentou-se na teoria da ideologia de John B. Thompson (1995) para realizar as análises das mensagens dos livros.

A partir das análises dos livros didáticos o pesquisador aponta um aumento significativo de personagens negros/as em livros publicados entre os anos de 1994 e 2003, quando comparado com livros produzidos em anos anteriores. Nesta direção o investigador constatou que a representação de personagens negros/as deixou de ser inexpressiva, e passou a ter maior representatividade nas ilustrações – ainda que estas fossem ilustradas de maneira depreciativa e/ou estereotipada – tendendo a representar os/as

negros/as coletivamente, enquanto os/as brancos/as eram representados de maneira enaltecida, em sua maioria, individualmente.

Silva (2005d) identificou nas obras didáticas produzidas anteriores a 1994, que as ilustrações dos/as negros/as possuíam traços depreciativos e que desvalorizavam a população negra. Porém após este período a representatividade dos/as negros/as deixou de ser grotesca e passou a referenciar, sobretudo, situações de misérias e o período escravocrata.

Para além das análises das imagens de caráter ilustrativas, Silva (2005d) averiguou também que os/as personagens presente nos textos dos livros didáticos, cujas falas dirigiam-se aos/às leitores/as eram majoritariamente brancos/as, havendo uma hierarquização e naturalização do/a branco/a nos mais diversos espaços sociais.

O autor verificou que determinadas ilustrações colocavam o/a branco/a em uma posição de “salvador/a” dos/as personagens negros/as, identificando também uma ausência dos/as negros/as em contextos familiares.

A partir de suas análises, Silva (2005d) constatou que existem mudanças e permanências na maneira de retratar o/a negro/a e no racismo presente nos livros didáticos. Os editais do Programa Nacional do livro Didático contribuíram para o aumento da representatividade, com o passar do tempo, portanto tal aumento não acompanhou a adequação e a qualidade em retratar a figura do/a negro/a, afinal as alterações não deixaram de ser estereotipadas tampouco enalteciam os/as cidadãos/ãs negros/as. Neste sentido as ilustrações nos livros didáticos investigados, de acordo com o autor, contribuem para sustentar a desigualdade racial presente na sociedade brasileira.

O trabalho de Rozana Teixeira (2006) pretendeu encontrar possíveis modificações em relação à representação do/a negro/a em livros didáticos. Para tanto a autora investigou, doze volumes – pertencentes a quatro coleções – com um maior detalhamento.

A partir de sua análise, Teixeira (2006) identificou uma naturalização em torno da questão subalterna do/a negro/a e do enaltecimento do/a branco/a, por exemplo, os livros retratavam imagens de crianças negras nas ruas em

situação de vulnerabilidade. Outra situação mencionada pela pesquisadora esteve em relação à população analfabeta, como ilustração os/as autores/as do livro didático fizeram uso de uma imagem de uma carteira de identidade de uma mulher negra, associando a população negra com a falta de escolaridade. Estes fatos não foram identificados em relação ao/a branco/a, pois eles/as foram representados/as em situações de prestígio e em maior quantidade no decorrer das obras investigadas. Teixeira relata que a invisibilidade do/a negro/a é perceptível no material didático, e ainda que uma das unidades trata-se sobre a igualdade, as imagens remetiam-se somente a pessoas brancas.

Para além da análise nos livros didáticos, Teixeira (2006) propôs aos/as alunos/as que fizessem um desenho sobre suas próprias percepções em relação à imagem do/a negro/a em livros didáticos com o intuito de averiguar as percepções dos/as educandos/as a partir de suas lembranças. A autora ressalta que os desenhos foram feitos antes dos/as estudantes terem contato com conteúdos sobre o período escravocrata, portanto ressalta que tais percepções foram captadas pelos/as alunos/as antes de terem contato com conteúdos específicos. Nesta direção entende-se que deve haver uma ênfase, por parte das produtoras de obras didáticas, para incluir a imagem do/a negro/a visando contribuir para a construção de uma identidade positiva em crianças negras, pois como a autora constatou, a ausência de imagens positivas do/a negro/a foi identificada pelas próprias crianças. Nesta direção para além de cumprir as determinações legais, a inclusão de personagens negros/as foi uma demanda das próprias crianças no trabalho de Teixeira, pois nas entrevistas grande parte delas desejariam ver personagens negros/as em igual condições do/a branco/a.

Rozana Teixeira (2006) observou também que os desenhos dos/as educandos/as retratavam o/a negro/a de maneira estereotipada, associando-o/a com mão de obra escrava, desprovidos/as de qualquer dignidade humana e não possuíam nome. Em momento algum as imagens associavam o/a negro/a com uma boa situação financeira, estética, intelectualidade e/ou outras características que remetesse a prestígios ou poder aquisitivo.

O tempo das imagens se remetia sempre a um mesmo momento do passado, o período escravocrata – ocorrido no início da colonização brasileira – e apesar das peculiaridades de cada desenho, as semelhanças captadas pela pesquisadora estão relacionadas com dor e sofrimento. Grande parte dos desenhos havia a presença de sangue e semblante de amargura nos personagens. Em determinados desenhos, o/a negro/a estava amarrado ao tronco apanhando remetendo a uma ideia de aflição e humilhação. Em um dos trabalhos, uma aluna retratou um homem negro – com as respectivas características fenotípicas – chorando lágrimas de sangue, formando uma poça de sangue no chão. Para além de pesquisas (SILVA, 2005d; PACÍFICO, 2011; NASCIMENTO 2009) que apontam a presença maciça de racismo nos livros didáticos e assinalam o quão prejudicial tais imagens são para o público leitor, em especial para as crianças negras, o trabalho de Teixeira (2006) retrata a imagem que as crianças constroem do/a negro/a a partir dos livros didáticos.

Em entrevista feita, de maneira voluntária<sup>2</sup> com crianças negras, Teixeira (2006) constatou uma inquietação e um estranhamento, por parte dos/as alunos/as, em relação às imagens estereotipadas e depreciativas, assim como uma ausência em retratar o/a negro/ de maneira positiva. De acordo com a autora, algumas falas das crianças propunham que os livros apresentassem representatividade dos/as negros/as e de brancos/as em iguais condições no sentido de contemplar todas as raças e desencadear um ensino igualitário. Esta constatação, por parte dos/as educandos/as, nos leva a refletir de que as crianças não estão imunes ao racismo, e ainda que não estejam maduras o suficiente para entender este mecanismo – que para elas poderá ser complexo, por não ter uma justificativa plausível e uma razão, minimamente, aceitável – elas conseguem perceber, a diferença no acesso, tratamento, e na ausência de representatividade de seus pares nos materiais didáticos.

---

<sup>2</sup> Após solicitar as desenhos para as crianças, Teixeira (2006) informou os/as alunos/as que estaria em uma determinada sala em um certo horário realizando entrevistas. Aqueles/as que desejassem, poderiam comparecer no local e horário combinado para conceder a entrevista.

## 4.2 Programa Nacional do Livro Didático

De acordo com informações no site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2013), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por principal objetivo munir as instituições oficiais de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), com livros didáticos, dicionários, assim como obras literárias e complementares.

Os livros didáticos classificados como consumíveis são aqueles que possuem espaços cujo/a aluno/a poderá fazer anotações e resolver exercícios no próprio livro, impossibilitando-o de ser reutilizável (BRASIL, 2010). Estes pertencem aos/às alunos/as e não é necessária a sua devolução. Segundo o próprio PNLD, os livros consumíveis são: dos 1º, 2º e 3º anos do EF de Alfabetização Matemática e Alfabetização Linguística; e os livros didáticos das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna Inglês, ou Língua Estrangeira Moderna Espanhol, dos anos finais do EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Os livros de Filosofia e Sociologia, fornecidos em volume único, para serem utilizados durante os três anos do Ensino Médio – também são consumíveis.<sup>3</sup>

O edital do PNLD informa que os livros didáticos reutilizáveis não possuem espaços e/ou lacunas para as atividades, ou seja, não há margem para que os/as alunos/as resolvam os exercícios no próprio livro (BRASIL, 2010), viabilizando que a obra seja (re)utilizada. As obras didáticas são entregues no início de cada ano, e devem ser devolvidos, para as escolas, no final de cada ano letivo, a fim de usufruí-lo/reaproveitá-lo no seguinte ano. Este modelo se repete até ser efetuada uma nova distribuição de livros novos, ou seja, três anos.

A distribuição dos livros didáticos é efetiva e ocorre em todo o território nacional de maneira alternada, ou seja, a cada ano o FNDE faz aquisição de livros e distribui, gratuitamente, para uma determinada etapa da educação. Esta distribuição ocorre de acordo com o Quadro 1.

---

<sup>3</sup> Todos os livros da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental – do 1º ao 9º ano – e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) são consumíveis.

### Quadro 1 - Distribuição de livros didáticos por etapa da educação

Ano	Distribuição Integral dos Livros Didáticos	Reposição Integral de Livro9s Consumíveis	Reposição e Complementação Parcial de Livros Reutilizáveis	Distribuição dos Acervos
2012	Ensino Médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística, e <b>Atendimento</b> Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Dicionários
2013	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Obras Complementares
2014	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Obras Literárias para Alfabetização na Idade Certa

Fonte: adaptado de BRASIL (2010).

O PNLD informa, que a partir do ano de 2011, estabeleceram-se novos procedimentos em relação ao programa. De acordo com o regulamento são atendidas apenas as instituições educacionais federais, e as respectivas redes de ensino, que tenham efetuado, de maneira formal, um pedido de adesão ao programa. Tal solicitação deverá ser efetuada uma única vez, caso a escola resolva suspender o PNLD, estas deverão protocolar um pedido de suspensão do programa.

#### 4.2.1 Editais do Programa Nacional do Livro Didático

Para além da adesão ao programa, por parte das escolas, outras etapas importantes compõem para a efetivação do PNLD. Uma destas fases são os editais, que estabelecem normas visando nortear as editoras quanto a produção adequada dos livros didáticos (BRASIL, 2010). Estes editais são divulgados através do Diário Oficial da União e disponibilizados online através do portal do FNDE.

Cientes de que os livros didáticos são importantes ferramentas de vinculação de conteúdos e informações, os editais apresentam ressalvas e determinações para que os produtores de livro didático cumpram as determinações da LDB – e de outros termos legais – para que os livros didáticos obras não propaguem informações estereotipadas, segregacionistas e preconceituosas.

“Dessa forma, a obra didática não pode, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração – ou ainda, informações que contrariem, de algum modo, a legislação vigente. (BRASIL, 2010, p. 28).

Os editais propõe que os livros didáticos devem promover o crescimento pessoal, intelectual e social dos/as alunos/as, contribuindo para a propagação de conceitos e informações básicos da cidadania, almejando um convívio democrático, respeitoso, ético, e reconhecendo a diversidade. O edital determina que a imagem da mulher seja promovida de maneira positiva e não estereotipada, devendo as imagens e textos fazer menção à participação da mulher em diferentes contextos, como por exemplo, profissões e espaços de poder, colaborando e reforçando a visibilidade da mulher.

Para além das questões de gênero, e entre outras questões, o edital apresenta determinações em relação às questões étnico-raciais para que os/as produtores/as de material didático cumpram as determinações da Lei 10.639/2003, pois de acordo com edital de 2010 os livros didáticos devem

4. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. promover positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
6. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti- racista, justa e igualitária (BRASIL, 2010, p. 29).

Após o período de inscrição das editoras, os livros são encaminhados para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), cuja finalidade é averiguar se os livros didáticos cumprem as exigências contidas no edital. Na sequência os livros aprovados pelo IPT são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), que é o órgão responsável pelas avaliações pedagógicas das obras e por selecionar especialistas para analisar as obras, a partir dos critérios estabelecidos pelo edital. Esses especialistas são incumbidos de elaborar resenhas dos livros aprovados para compor o “guia de livros didáticos”.

#### *4.2.2 Guia dos livros didáticos*

Os guias dos livros didáticos são elaborados para apresentar aos/à professores/as, e respectivas equipes pedagógicas, os livros didáticos que, minimamente seguiram as orientações do edital e por conseguinte foram aprovados para compor o PNLD do referido ano.

Os guias contemplam os pontos fortes, as fragilidades e limites das coleções, apresentando as ressalvas e os possíveis cuidados que os/as professores/as devem ter caso optem pela obra. Em relação aos livros da coleção “Projeto Buriti” – livro escolhido para ser investigado neste trabalho – o guia relata que;

Os **pontos fortes** da obra são a boa orientação para o processo de escrita, a abordagem reflexiva dos conhecimentos linguísticos e a qualidade do projeto gráfico, bem adequado à proposta pedagógica da coleção (BRASIL, 2012 p. 288, grifos do autor).

Em contrapartida, a ressalva feita pelo Guia, em relação à obra, aponta que;

A **coleção** exige atenção especial do professor à distribuição dos conteúdos no tempo escolar, em razão da grande quantidade de proposta que oferece.

Nas atividades de **leitura**, caberá ao docente situar o texto em relação à obra de que faz parte e estimular o estudante a conhecê-la [...]. Merece complementação o tratamento dado às imagens que abrem as unidades [...] pois elas são exploradas apenas como introdução ao tema a ser abordado e não como textos visuais (p. 292, Grifos do autor).

A versão impressa destes guias são encaminhados para as escolas, sendo disponibilizado também a versão online no portal do FNDE para consulta. Os guias apresentam resenhas das coleções, permitindo que os/as futuros/as, possíveis, consumidores/as dessas obras estejam a par dos assuntos abordados pelo livro e a maneira com que se é trabalhado cada temática. De acordo com Falavinha (2013) a versão impressa dos livros aprovados também chega às escolas, porém estes são enviados pelas próprias editoras, provavelmente com a intenção comercial. O envio dos livros didáticos não é uma regra, ficando a cargo da própria editora enviar ou não o material didático.

## 5 LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO

### 5.1 Procedimentos de análise do livro analisado

Inicialmente fizemos uma primeira análise nos livros didáticos, esta não foi feita de maneira apurada, afinal tínhamos o objetivo de ter um primeiro contato com a obra. Por ter sido objeto de estudos em pesquisas da Iniciação Científica (SILVA 2013 e; ROSA, 2013), no decorrer deste ano por pesquisadoras do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro), outras análises mais informais foram feitas, porém foi na última análise que realizamos uma apreciação mais detalhada, buscando maior precisão.

Para contabilizar, assim como classificar os personagens, fizemos uso da metodologia de análise utilizada por Silva (2005d), adaptada e usada por Santos (2009). Para tanto, foi necessário contar com auxílio do programa *Excel* para registrar e arquivar as informações coletadas no livro didático, na sequência lançamos as informações adquiridas no *Statistical Package for Social Sciences (S.P.S.S.)* para que dados mais precisos fossem gerados para a realização de análises mais aprimoradas e qualitativas.

Nesta direção utilizamos algumas categorias— presentes no Manual utilizado por Silva (2005d) para direcionar e nortear nosso trabalho, as categorias selecionadas e utilizadas foram: Natureza; Individualidade; Sexo; Cor-etnia; Idade/etapa da vida; Nome; Relação de Parentesco; Tipo de ilustração e Atividade escolar.

Foram considerados personagens todos/as aqueles/as que possuíam, de alguma forma, traços humanísticos ou eram elementos antropomorfizados. As imagens que continham seis ou mais personagens foram consideradas e classificadas como grupo. Embora tenhamos adotado tal classificação, esta é um tanto quanto frágil e tende a contribuir para minimizar e comprometer os resultados finais, pois em uma das imagens fotográficas analisadas, um menino negro está em uma posição de destaque embaixo de uma bandeira nacional em uma determinada manifestação. Tal imagem foi considerada valorativa, em nossa análise, por possuir um número relevante de personagens

negros e negras, porém haviam alguns personagens brancos o que nos levou a considerar tal imagem como multiétnica.

Consideramos também, os ícones que possuíam apenas a silhueta humana e que tem um intuito similar aos da vinheta. Estes, por sua vez, tinham como intuito informar o tipo de atividade se seria de análise (representado por apenas um único ícone); em dupla (cuja representação era feita por dois ícones) e/ou atividade em grupo, em que apareciam três ícones.

Tais ícones não faziam referência a sexo, tampouco idade, portanto estas duas categorias foram consideradas indeterminadas. Devido ao grande número de ícones presente no decorrer de todo o livro – pois em algumas ocasiões eles apareciam mais de uma vez na mesma página – o impacto nos resultados finais foram expressivos.

Na categoria cor utilizamos oito sub categorias sendo elas: Branco, preto, pardo, indígena, amarelo, grupo multiétnico e outros – sendo este ultimo não foi utilizado, pelo fato dos personagens conseguirem ser enquadrados nas demais categorias. Cabe ressaltar que consideramos pretos/as todos/as aqueles que possuem características fenotípicas afro-brasileiro e/ou africanos, com cabelos crespos e tom de pele escura. Os/as personagens pardos também pode possuir as características fenotípicas negras, porém a tonalidade da pele é mais clara quando comparada com os/as personagens pretos/as. Há de se advertir, que o Movimento Social Negro considera negro/a todos/as os/as e eu correspondem às categorias de pretos/as e pardos/as.

Com o intuito de classificar, assim como ter uma melhor visualização, nós bifurcamos nosso objeto de estudo, ou seja, apuramos as imagens no geral, utilizando todas as categorias, citadas acima, mas também analisamos, e em paralelo as vinhetas – cujo conceito será abordado posteriormente, mais precisamente no item “5.3.4.”. As vinhetas possuem algumas similaridades, e por isso não nos apropriamos de todas as categorias, justamente por não ter apresentado diferenças nos dados gerados, nesta direção entre fizemos uso das seguintes categorias: individualidade, sexo, cor-etnia, idade/etapa da vida. utilizadas nas imagens. Iremos relatar a análise realizada sobre o livro investigado, assim como a análise das imagens.

## 5.2. Livro Investigado

O livro escolhido para ser investigado é do 5º ano do Ensino Fundamental de Português – sendo a Língua Portuguesa sua componente curricular. Este livro didático pertence à coleção Projeto Buriti da editora Moderna e esta na sua segunda edição, sendo 2011 a data da sua última publicação. A coleção é composta por obras de outras disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com as informações contidas na capa do livro (figura 1) a editora Moderna é responsável pela organização da obra, sendo elaborada coletivamente. O livro didático foi concebido, desenvolvido e produzido pela própria editora, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez. Segundo informações contidas no site da editora Moderna, Marisa Sanchez é licenciada em Letras pela Faculdade São Judas Tadeu, e atuou, por onze anos, em escolas de São Paulo.



Figura 1: Livro investigado.

Para confeccionar a referida obra, a editora Moderna cumpriu os prazos, assim como seguiu as determinações do edital de 2010 do PNLD. Portanto o livro chegou às instituições educacionais no início deste ano, 2013, e deverá ser usado também nos anos de 2014 e 2015 pelos estudantes. Para tanto

subentende-se que o livro contemplou (ou deveria contemplar) as determinações e orientações contidas no referido edital. Nesta direção a obra didática, assim como sua programação visual atende, e/ou deveria atender, os requisitos contidos no referido edital, em especial às questões étnico-raciais. A seguir tentaremos compreender o conceito de imagem, assim como sua importância com o intuito de explicitar as análises das imagens contidas no livro didático investigado.

### 5.3 As imagens no livro didático investigado

#### 5.3.2 *Conceituando imagem*

As imagens são elaboradas para serem vistas, e elas não são neutras, ao contrário, possuem uma relevante função no momento de transmitir informações. De acordo com Jacques Aumont:

a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de *descoberta do visual* [...] o papel da imagem é permitir que essa relação seja aperfeiçoada e mais bem dominada. (AUMONT, 1993, P. 81)

Os espectadores – de acordo com Aumont, são os sujeitos observadores das imagens – possuem uma relação, com um alto grau de complexidade, com as imagens, afinal muitos fatores tendem a ser considerados no momento da observação. Alguns desses fatores são: a capacidade perceptiva, o saber e as crenças, que de um determinado modo, são moldados através do vínculo que os espectadores possuem com a região da história, ou seja, com a classe social, a época e a cultura (AUMONT, 1993).

De acordo com o autor as imagens não são gratuitas, justamente por haver certo grau de intencionalidade por trás delas, afinal elas são elaboradas com o intuito de serem usadas individualmente, e/ou no coletivo. Neste sentido as imagens são utilizadas em todas as sociedades, sejam elas de cunho publicitário, informativo, religioso e/ou ideológicos em geral.

Aumont (1993) explicita a vinculação de uma imagem com o domínio simbólico, tendo em vista que é a programação visual que media a interação entre o espectador e a realidade. Desta forma as imagens são destacadas a partir de três valores de símbolo. Uma delas é a representação de forma concreta, retratando os objetos na sua integralidade. Há também a representação do simbólico, cujo material a ser representado não são, visualmente, refletidos pelas imagens, mas tendem a transmitir ideologias.

Para Aumont (1993) as imagens têm como intuito reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual, desempenhando, sobretudo, a descoberta do visual. Nesta direção ao ver/decodificar a mensagem que uma imagem deseja transmitir, os/as espectadores identificam algo que pode ser visualizado em âmbito real. Sendo assim, o fato de reconhecer o mundo visual em uma determinada imagem, pode gerar um sentimento de prazer (AUMONT, 1993).

Diante desse contexto entende-se o quão relevante são as imagens contidas nos mais diversos materiais impressos. Cientes de que as imagens tendem a ser uma reprodução baseada na realidade, estas poderão ser um instrumento de propagação de ideias e conceitos – podendo este ser o racismo – sendo estes de forma explícita através de imagens estereotipadas do/a negro/a, e /ou através da ausência em se retratar a população negra nas imagens, disseminando a branquidade normativa, conceito que será visto mais adiante.

### *5.3.3 Os/as personagens nas imagens no livro didático*

A imagem é uma ferramenta de identificação por parte das crianças, sendo assim os materiais didáticos poderiam contemplar, de maneira positiva, a diversidade étnica racial para cumprir não só as determinações legais da Lei 10639/03 e do Edital do PNLD, mas também oportunizar, através das imagens, para que todas as crianças pudessem identificar-se nas ilustrações das obras didáticas, contribuindo assim para uma construção positiva da identidade dos/as pequenos/as estudantes.

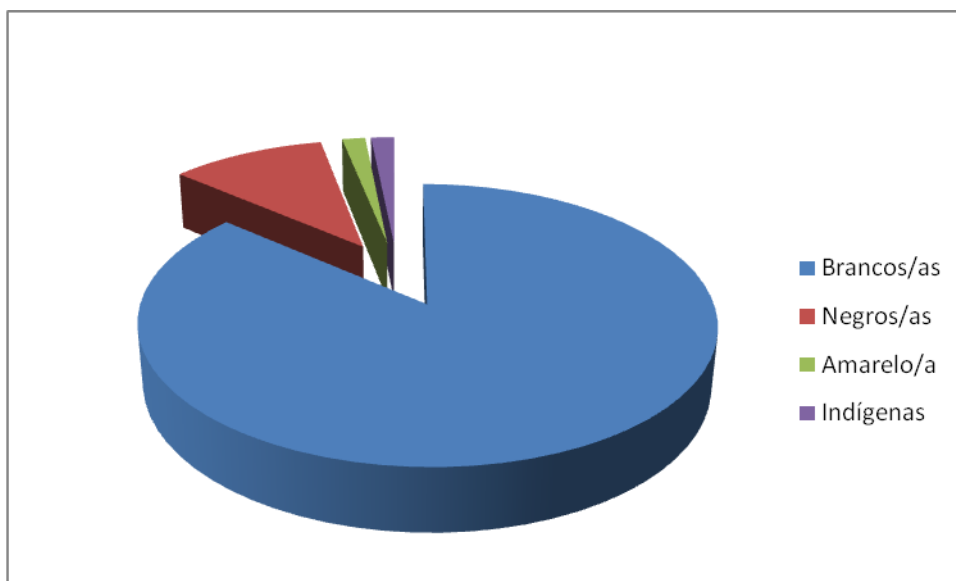
Após debruçarmos sobre as relações entre negros/as e brancos/as no livro didático, averiguamos uma nítida ausência, sub-representação, da população negra nas imagens. Afinal, como pode ser visto na Tabela 1 e no Gráfico 1, dos/as 300 personagens identificados 164 foram classificados como brancos/as e 20 como negros/as, sendo que entre este número 3 personagens como pretos/as e 17 como pardos/as.

**Tabela 1:** Distribuição de personagens por cor/raça no livro didático

<b>Personagens</b>	<b>Número de Personagens</b>
<b>Branco/as</b>	164
<b>Negros/as (Pretos/as e pardos/as)</b>	20
<b>Amarelo/a</b>	3
<b>Indígenas</b>	3
<b>Total de personagens</b>	<b>300</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

**Gráfico 1:** Número de personagens classificados racialmente



Fonte: Elaborado a partir da Tabela 1 deste trabalho (p. 40).

Os dados representam uma taxa de branquidade alta, pois para cada negro/a há 8,2 brancos/as. Ao realizarmos a comparação com a pesquisa realizada por Silva (2005), constatamos que houve uma redução numérica da taxa de branquidade, porém manteve-se elevada. Cabe ressaltar que Silva (2005) analisou 33 livros didáticos e nós um:

Calculadas as taxas de branquidade, temos: no primeiro período, 33,5 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro ilustrado; no segundo período, 25 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro ilustrado; no terceiro período, 3,9 personagens brancos ilustrados para cada personagem negro ilustrado (SILVA, 2005d, p. 169).

Portanto, a taxa de branquidade no livro analisado é bastante superior à do último período analisado por Silva (11 livros publicados entre 1996 e 2003) que foi de 3,9; também ao resultado de Santos (2012) que observou taxa de branquidade de 2,9 em ilustrações de livros didáticos de Geografia; e mesmo superior à taxa de 4,9 observada por Mathias (2011) em ilustrações de livros de ciências de 8º ano. Significa que esse livro em específico apresentou a sub-representação de personagens negras em grau bastante mais elevado que a média das amostras de outros estudos. A sub-representação da população

negra que vinha tendo mudanças nas ilustrações de forma mais acentuada que nos textos apresenta um movimento contrário no livro analisado.

Outro ponto que merece análise é a presença de personagens classificados como pardos/as (17) em número muito mais alto que os classificados como pretos/as (3). Nos discursos de diversos meios midiáticos (SILVA e ROSEMBERG, 2008) os personagens “pardos” ou representantes da miscigenação brasileira eram, contraditoriamente ao discurso da mestiçagem, raros, em números geralmente inferiores aos brancos. Araújo (2004) considera que o pardo na telenovela brasileira representava um “não lugar”. Parece interessante observar uma mudança nesse sentido, com os personagens pardos passando a existir com maior frequência nos discursos deste livro. Por outro lado, esse número de personagens pardos em maior proporção significa a ausência quase total de personagens pretos/as.

Para além desta constatação, identificamos também que os/as negros/as tiveram pouca representatividade em relação às imagens que remetiam ao estudo, sustentando a falsa ideia de que o/a negro/a é desprovido de inteligência, cabendo ao branco/a, portanto ser o “detentor” do saber e instruir os menos favorecidos, nessa situação tem-se ainda o/a branco/a como o/a salvador/a. Essa disparidade existente entre cor/raça e escolaridade foi detectada e pode ser visualizada na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição de cor-etnia, dos personagens, por atividade escolar.

		ATIVIDADE ESCOLAR			
		Desempenha atividade escolar	Não desempenha atividade escolar	Total	
COR-ETNIA	Branco	21	141	2	<b>164</b>
	Preto	0	3	0	<b>3</b>
	Pardo	4	12	1	<b>17</b>
	Indígena	1	2	0	<b>3</b>
	Amarelo/a	2	1	0	<b>3</b>
	Grupo Multiétnico	0	0	3	<b>3</b>
	Indeterminado	4	102	0	<b>106</b>
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>261</b>	<b>6</b>	<b>299</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Não é preciso ter um olhar apurado para detectar tal percepção, tendo em vista que o universo midiático, via de regra, tende a colocar o/a branco/a para representar: profissões de status, situações econômicas agradáveis, intelectualidade, famílias compostas por pai mãe e filhos/s, alunos/as, do ensino básico ou superior, com comportamento exemplar e com boas notas, cabe ressaltar que o modelo imposto pela mídia é a estética branca, beneficiando os/as que de fato são brancos e incentivando, por vezes, aqueles/as, que não são brancos/as, a rejeitarem seu pertencimento étnico-racial para adotarem tal padrão de beleza.

Enquanto o/a branco/a é enaltecido/a, o/a negro/a, via de regra, é colocado em posições subalternas, ocupando profissões com status menores, em que sua situação econômica assim como seu local de moradia, possui baixo prestígio social quando comparado com o/a branco/a quando não, é retratado em situações que remetem a violência. Essa valorização dos indivíduos brancos e a situação subalterna dos/as negros/as é algo que está *naturalizado*, em que o/a branco/a é tipo como norma, tendendo a excluir

assim, todo/a aquele/a que tentar desviar dessa lógica racista e seguir um caminho mais respeitoso e igualitário.

A partir da análise dos dados, é possível constatar que o livro didático investigado tende a reproduzir a branquidade normativa – conceito este que está impregnado em nossa sociedade – tendo em vista o expressivo número de personagens brancos/as representados/as. Concordando com Rossato e Gesser (2001) a branquidade<sup>4</sup> se dá de maneira silenciosa e sua experiência é imposta pelo/a branco/a de maneira a enaltece-lo, colocando os outros grupos étnicos em patamares abaixo do seu. O autor e a autora interam que neste fenômeno o/a branco/a além de ser colocado como norma, ele/ela estabelece uma legitimidade que tende a induzir todos/as, aqueles/as que possuem características fenotípicas distinta do/a seu/sua, a abandonarem seu pertencimento étnico para moldar-se aos parâmetros que eles/elas (os/as brancos/as) julgam serem os ideais.

Nesta direção, é possível notar, que a branquidade normativa não demonstra respeito, tampouco considera, as especificidades e singularidades dos indivíduos, afinal “a branquidade é associada a uma situação de privilégio que desacredita na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é incapaz de compreender a experiência do ‘outro’” (ROSSATO & GESSER, 2001, p. 11). Neste fenômeno, os indivíduos brancos/as são colocados em uma posição de privilégio, que por vezes os impossibilita de enxergar o quanto prejudicial este mecanismo é para pessoas oriundas de outro pertencimento étnico-racial, tendendo a contribuir para que o indivíduo branco continue possuidor de privilégios, e não se sensibilize com a dor e o sofrimento do/a outro/a. (ROSSATO & GESSER, 2001).

Imersos na branquidade normativa, os principais responsáveis por esta identidade dominante, via de regra não conseguem admitir sua posição de privilégio, tampouco conseguem identificá-lo e combatê-lo. Os principais sujeitos deste mecanismo racista podem ser as crianças, tendo em vista que a

---

<sup>4</sup> Rossato e Gesser se apropriam do termo “branquidade”, mas neste trabalho estaremos usando a terminologia “branquidade, por ser mais usual entre as pesquisas do NEAB

escola, da maneira como ela foi organizada, tende a contribuir para a branquidade.

Tal naturalização da condição do/a branco/a poderá ser prejudicial para crianças negras, tendo em vista que estas poderão sentir-se inferiores tendendo a apresentar repulsa em relação ao seu pertencimento étnico-racial e almejando a estética branca como um modelo ideal a ser seguido. Em contrapartida, as crianças brancas poderão ostentar sua condição racial, e sentirem-se superiores tanto racialmente como intelectualmente, tendo a se tornar uma pessoa preconceituosa e racista. A sociedade também poderá ter impactos negativos, em relação a considerar a branquidade como norma, pois desta forma ela não estará incentivando os/as cidadãos/ãs a serem respeitosos/as e a combaterem a discriminação racial, ao contrário, tende a contribuir para a propagação do racismo, tendo numa das formas o incentivo midiático.

Neste sentido apresentar imagens valorativas seria saudável para as crianças negras, pois oportunizaria para que elas se identificassem e construíssem uma identidade positiva, além de oportunizar para que elas tenham orgulho do seu pertencimento étnico e tenham como padrão de beleza a estética negra. Desta forma as crianças brancas também estão submetidas a ampliar seus saberes, à medida que elas estiverem em contado com outras culturas e pessoas de origens étnica-raciais diferentes da sua, assim elas tenderão a desenvolver respeito e consideração para com aqueles que não possuem os mesmo traços fenotípicos que o seu. Diante deste contexto, a sociedade, como um todo, também terá impactos positivos, afinal haverá respeito em relação as diferenças, e um incentivo para a igualdade racial, corroborando, portanto, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora a expressividade de imagens, em relação aos/às negros/as, tenha sido ínfima, um maior número de negros/as foi encontrado nas vinhetas no decorrer de todo livro didático.

### 5.3.4 Vinhetas

De acordo com Boulos (2008), as vinhetas formam um elemento unificador no livro didático, tendo em vista que elas aparecem no decorrer de toda a obra indicando uma determinada sessão e de acordo com o autor, uma das principais finalidades das vinhetas é proporcionar uma determinada identificação com o público alvo. Nesta direção, é possível notar que os/as personagens aparentam estar na mesma faixa etária que os/as estudantes usuários/as do livro didático.

Os/as personagens das vinhetas ora são representados/as por uma criança, ora aparecem em dupla. Cabe ressaltar, que a expressão facial, a forma em que são apresentados, assim como suas roupas são idênticas em todos os momentos que aparecem. Há uma maior representatividade de negros/as nesta sessão, identificamos que eles/as e brancos/as foram representados numericamente iguais, afinal identificamos 33 brancos/as e 33 negros/as, deste número 29 eram pardos/as e 4 pretos/as, porém notamos uma completa ausência de indígenas nas vinhetas. Esse resultado é bastante significativo e revela um cuidado com diversidade racial por parte da equipe responsável pela ilustração do livro. Na pesquisa de Santos (2012) a desigualdade em prol de brancos nas vinhetas foi notória. Nas diversas pesquisas sobre ilustrações em livros didáticos as marcas de hierarquia numérica são constantes (SILVA, 2008a; NASCIMENTO, 2009).

Para além da classificação racial, encontramos uma diferença na representatividade em relação ao sexo, afinal os meninos foram mais representados que as meninas, tal discrepância não esteve diretamente relacionado com a cor. Entretanto notamos uma completa ausência de garotos amarelos, tendo em vista a presença de apenas uma menina, representando a cor amarela, na sessão *Ler por prazer*. As vinhetas apareceram por 13 vezes no livro didático.

**Tabela 3 –** Relação de cor-etnia por sexo dos/as personagens das vinhetas

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Cor-etnia	Branco/a	20	13	<b>33</b>
	Preto/a	29	0	<b>29</b>
	Pardo/a	0	4	<b>4</b>
	Amarelo/a	0	13	<b>13</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>30</b>	<b>79</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

As vinhetas são incumbidas de introduzir algumas sessões no livro didático, são elas: *Ler por Prazer*; *Ler para se Informar*; *Ler para Aprender*; *Fique Sabendo*; *Não Perca de Vista*; *Minhas Ferramentas*, e *Fazer Arte*. De acordo com as instruções do próprio livro didático<sup>5</sup>, a sessão “Ler por Prazer” (Figura 2) tem o intuito de apresentar ao/à leitor/a leituras prazerosas e descontraídas, mais dinâmicas podendo ser elas poemas, contos, crônicas e histórias em quadrinhos. A personagem que representa essa sessão possui, aparentemente, traços orientais, e está deitada/debruçada sobre um livro em uma posição descontraída transmitindo a ideia de que está a vontade lendo algo que é do seu interesse.



Figura 2: Vinheta “Ler por Prazer”.

<sup>5</sup> Na quarta página do livro didático, há uma sessão destinada a explicitar a forma com que a obra foi organizada. Tal sessão é denominada “Conhecendo o seu livro” e tem como objetivo explicar as vinhetas direcionadas para a leitura, assim como descrever os momentos em que elas irão aparecer nos momentos determinados pelo livro.

Apresentando cartas e textos jornalísticos, a sessão “Ler para se Informar” tem o intuito de apresentar conteúdos, assim como informações, visando manter o/a aluno/a a par de alguns acontecimentos. De acordo com o livro através das cartas, os/as educandos/as poderão ter informações de seus/suas amigos/as. Esta sessão é representada (figura 3) por um menino branco que está lendo um jornal. O menino está sorrindo e com uma expressão facial satisfatória.



Figura 3: Vinheta “Ler para se informar”.

Na sessão “Ler para Aprender” as leituras tem por objetivo apresentar textos de livros didáticos, de enciclopédias, dicionários, de internet, manuais, de jogos e até mesmo textos de lei. De acordo com o próprio livro didático essas leituras oportunizarão para os/as alunos/as estudos, realização de tarefas e pesquisas sobre um determinado assunto para que as crianças possam apropriar-se do conteúdo trabalhado. Portando a menina que representa esta sessão (Figura 4) apresenta um semblante mais reflexivo, pensativo e concentrado, quando comparado com os/as personagens das outras vinhetas.



Figura4: Vinheta “Ler para Aprender”

A sessão “Fique sabendo” tem como finalidade apresentar o significado de alguma expressão, e/ou palavra, assim como trazer alguma informação cujo intuito é situar os/as leitores/as em torno da temática trabalhada. Esta vinheta é representada por um menino negro, que apresenta um semblante alegre e está apontando para o título da vinheta. As roupas do menino (Figura 5) aparentam estar limpas e bem adequadas e seu cabelo crespo demonstra o seu pertencimento étnico-racial. A imagem do menino é valorativa, pois não estereotipa e não deprecia a imagem do/a negro/a.

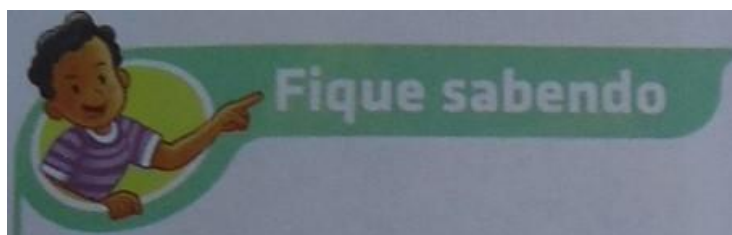


Figura 5: Vinheta “Fique sabendo”.

Assim como na sessão “Fique sabendo”, a sessão “Não perca de vista” também tem o intuito de explicitar termos, expressões em torno do conteúdo trabalhado. A menina que compõe esta vinheta (Figura 6) é branca e está com um semblante alegre, ela está também segurando uma lupa aparentemente visualizando e/ou procurando algo.

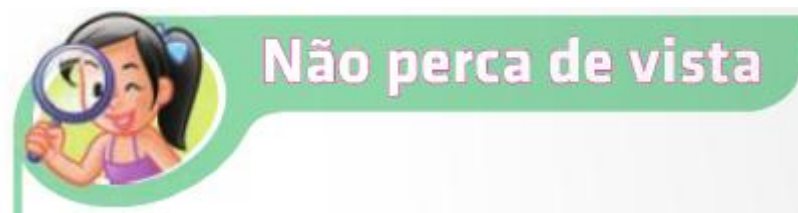


Figura 6: Vinheta “Não perca de vista”.

A vinheta “Minhas ferramentas” está relacionada com atividades, elas tem o intuito de auxiliar os/as alunos/as na realização dos exercícios, por exemplo, em uma das unidades essa sessão concede o passo a passo de como redigir um texto. O menino (Figura 7) que representa esta vinheta é negro e está segurando uma chave de fenda, este aparenta estar entregando tal ferramenta, fazendo alusão ao título.



Figura 7: Vinheta “Minhas ferramentas”

A última vinheta do livro abre a última atividade da unidade. Nesta sessão, “Fazer Arte” alguns gêneros literários são trabalhados, no sentido de reforçar aqueles que foram trabalhados no decorrer da unidade, diante disso é proposto para os/as educandos/as atividades de criação envolvendo a ludicidade. Para representar esta sessão são utilizados uma menina negra (parda) e um menino branco (Figura 8). Com a finalidade de fazer referência à vinheta, ambos os/as personagens estão envolvidos em atividades artísticas, sendo que a menina está moldando uma escultura, enquanto o menino está com uma caneta na mão fazendo um desenho em um pedaço de papel.



Figura 8: Vinheta “Fazer Arte”

Cabe ressaltar que os/as personagens das vinhetas possuem algumas semelhanças. Podemos citar a questão da vestimenta, pois todos/as estão devidamente trajados com roupas bem conservadas e limpas, os cabelos também estão bem arrumados e penteados, nos remetendo a ideia de limpeza, cuidado e conservação; e todos/as aparentemente são crianças saudáveis. A expressão facial dos/as personagens, transmitem uma ideia de satisfação – ainda que em umas o semblante remete mais prazer e diversão do que em outras.

Constatamos que nas vinhetas relacionadas com a intelectualidade, ou seja, naquelas que referenciam a leitura – “Ler para aprender” “Ler por prazer”, “Ler para se informar” – os/as três personagens são brancos/as, enquanto os personagens negros/as estavam relacionados com outras sessões, sendo que uma menina negra está na sessão “Fazer Arte” e os outros dois meninos estão nas sessões “Fique sabendo” e “Minhas ferramentas”, respectivamente. Examinamos que um dos meninos está diretamente relacionado com o trabalho manual, no caso da vinheta das “Minhas Ferramentas”.

Diante deste contexto, averiguamos que o/a negro/a não é associado com a produção intelectual, e sim com trabalhos braçais, artísticos – no caso do livro investigado – e esportivos, cabendo ao/à branco/a posições que privilegiam o pensar, o refletir, a criticar e/ou desenvolvimento de atividades intelectuais. A forma com que as imagens foram retratadas remete a ideia de que em nossa sociedade os lugares e espaços são determinados de acordo com a raça do/da indivíduo/a, pois de acordo com Pacifico,

O papel de destaque permitido ao negro, via de regra, está associado aos esportes (que demandam habilidades físicas “naturais” e pouco investimento intelectual) e a profissões ligadas à arte. Essas atividades profissionais são importantes, o que se questiona, no entanto é o estabelecimento de espaços sociais específicos para os grupos raciais, a diferença de oportunidades de acesso para negros(as) e brancos(as) em profissões de alta hierarquia e que demandam formação intelectual (por exemplo, medicina, engenharia e odontologia). (2011, p115).

Este ideário está no imaginário de nossa sociedade racista, por um longo tempo, afinal uma das suas principais origens está na chegada dos/as europeus/eias na América no século XV (MUNANGA, 2012). De acordo com Munanga a valorização das terras americanas demandava mão de obra barata, foi então que os olhos dos colonizadores voltaram-se para a África, pois esta “sem defesa (frisamos que sua tecnologia e sua indústria de guerra eram relativamente menos desenvolvidas do que as europeias) apareceu, [...] como reservatório humano apropriado, com um mínimo de gastos e de riscos” (MUNANGA, 2012, p. 24). Desta forma deu-se início ao processo de tráfico de pessoas escravizadas, este episódio tornou-se uma necessidade econômica antes da Revolução Industrial.

No século XIX ocorreu, de maneira efetiva, a ocupação colonial na África Ocidental. Esta teve como objetivo destruir as antigas instituições políticas, porém alguns reinos resistiram e permanecem até hoje, em um contexto diferente (MUNANGA, 2012).

Munanga explícita que os/as europeus/eias consideravam-se superiores e desprezavam os/as negros/as, ainda que eles/as tivessem a ciência de que retiravam toda a riqueza da população negra. O autor afirmar que tal superioridade é a gênese para a;

Ignorância em relação [à] história antiga dos negros, as diferenças culturais [...], as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

Negro torna-se, então sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (MUNANGA, 2012, p. 24, grifos nossos).

De acordo com o autor, a Europa passou por modificações sociais com o passar dos anos, porém a ideia de que a humanidade do/a negro/a é inferior, quando comparado com o europeu/eia foi engessada e ainda está presente no imaginário das pessoas (MUNANGA, 2012). Aos/às branco/a eram atribuídas características relacionadas com civilizados/as e intelectuais, porém ao/à negro/a “no máximo, foram reconhecidos nele os dons artísticos ligados à sua sensibilidade de animal superior” (MUNANGA, 2012, p. 24).

A partir do explanado e da análise das imagens das vinhetas, nota-se que limitar o/a negro/ a atividades artísticas, manuais e esportivas é uma ideia que não é recente e ainda está impregnada no imaginário das pessoas fazer referencia ao período escravocrata (trabalho braçal). Diante desse contexto, pode-se afirmar que tais imagens contribuem para disseminar conceitos racistas assim como naturalizar a situação subalterna do/a negro/a, e enaltecer o/a branco/a.

Entretanto algumas imagens foram localizadas no livro didático e consideradas positivas, por não serem estereotipadas e não sub-representar o/a negro/a, mostrando a população negra de maneira valorativa, possibilitando que as crianças negras se identifiquem com os/as personagens negros/as.

### *5.3.5. Imagens valorativas da criança negra*

Como já citado anteriormente, das 300 imagens<sup>6</sup> contidas no livro didático, apenas 67 representam pessoas negras. Cabe ressaltar que deste número, muitos/as personagens se repetem, por compor as vinhetas. Estas, por sua vez, apresentam-se em vários momentos no decorrer de todo o livro.

Apesar da nítida disparidade entre personagens branco/as e negros/as, o livro didático apresenta algumas imagens, que consideramos, não

---

<sup>6</sup> Neste número, como já citado no corpo do texto, não contabilizamos as vinhetas, pois elas foram analisadas separadamente.

depreciativas, mas sim valorativas de crianças e adultos negros/as. Potencialmente contribuindo assim para que as crianças negras identifiquem-se e aceitem, de bom grado, seu pertencimento étnico e incentivando as crianças brancas a desenvolverem respeito para com os/as outros/as.

Na imagem da página 78 (Figura 9) duas meninas estão estudando na mesa, onde há um pote com lápis e alguns pedaços de papéis com uma determinada palavra. Neste cenário, a menina branca está debruçada sobre seu caderno fazendo anotações, enquanto a menina negra está segurando um pedaço de papel, e está olhando fixamente para ele, ilustrando uma cena em que ela está pensando e refletindo sobre o escrito do papel. Na imagem a menina negra está em maior evidência, quando comparada com sua colega.



Figura 9: Meninas estudando.

Na página 124 e 125, do livro, a imagem apresenta três crianças, uma ao lado da outra, sentadas atrás de um balcão, sendo um menino negro, uma menina branca e um menino com o cabelo azul (Figura 10). A imagem representa a participação das crianças em um programa televisivo de perguntas e respostas – na cena constam fios, microfones e iluminações na parte superior da imagem, simulando um set de gravações televisivas.

O apresentador da imagem segue o estilo do apresentador Silvio Santos, portanto está sorridente e trajando um terno e com um microfone por cima de sua gravata.

As crianças estão sentadas atrás de um balcão, e aparentam terem sido questionadas. Tradando-se de uma atividade interativa, a explicação da atividade consta em um quadro na página 124 – para os/as leitores/as. A

atividade consiste em preencher sete frases que estão no quadro superior da página 125 – neste exercício faltam as palavras *traz, trás, vêm, vem, têm e tem*. Somente uma ficha, das quatro fichas que estão na página 125, contem todas as respostas corretas. As orientações determinam que os/as alunos/as redijam, em seu caderno, as respostas corretas.

No balcão, em que as crianças estão sentadas, há botões verdes para que os/as participantes possam pressioná-los indicando a resposta que eles/a julguem ser a correta. Neste balcão, há um painel indicando a resposta que cada participante optou no jogo.

O menino negro está com o dedo indicador sobre a boca, e com uma de suas sobrancelhas levantadas mostrando que está refletindo e pensando sobre sua decisão, esta tomada com convicção, como demonstra a imagem. A menina, que está entre os dois meninos, é branca, com cabelos ruivos e tem sardas em seu rosto. Ela está olhando, de maneira séria e fixa para o painel de respostas. O último menino é branco com cabelo azul, ele está nervoso e suando frio (como indica as gotículas de suor saindo de seu rosto). Aparentemente, este último menino, não sabe a resposta correta, tampouco apresenta uma alternativa, afinal seu painel não indica nenhuma resposta e sim um ponto de interrogação.

Esta imagem foi considerada positiva, pois o menino negro aparenta ser o detentor de um determinado conhecimento, devido o seu semblante de convicção. Ele não está em uma situação subalterna, ao contrário, está em uma posição de destaque valorativa.

Uma possível explicação para o ilustrador ter optado pelo cabelo azul, está no fato de que o menino se encontra em uma posição constrangedora, afinal ele está em um programa televisivo além de aparentar, não saber a resposta correta, o menino foi o único que ainda não apresentou uma resposta. Esta tende a ser uma posição em que as crianças não almejam estar, por isso supõem-se que o/a ilustrador escolheu tal cor de cabelo, para que as crianças não se identificassem, fenotipicamente, com tal personagem.



Imagem 10: Crianças participando de um jogo.

A imagem da página 146 e 147 (Figura 11) tem o mesmo intuito que a imagem anterior (Figura 10), ou seja, propor uma atividade para os/as leitores/as através da ilustração.

A cena ilustra uma sala da brinquedoteca – de acordo com informações contidas em um quadro no texto da imagem – em completa desordem. A turma que frequentava a sala anteriormente deixou a sala bagunçada. Quando uma nova turma – retradada na imagem – chega ao recinto se depara com a sala desarrumada. O grupo que chegou, é composto por duas meninas brancas, um menino branco e um menino negro.

Dentro dos balões há falas, dos/as personagens, nestas possuem estrelas a serem preenchidas pelos/as leitores/as de acordo com o contexto. Tal exercício constitui na substituição das estrelas pelas palavras *mal* ou *mau*.

A menina loira está com uma expressão de assustada e reclama da turma que bagunçou o espaço. O semblante da outra menina revela que ela está brava com a situação, ela afirma como está incomodada com a bagunça na brinquedoteca.

Enquanto as crianças brancas reclamam da atitude da turma anterior, o menino negro propõe que, juntos, arrumem a sala antes de iniciar uma nova

brincadeira. Nota-se, portanto que o menino negro desenvolve, na imagem, um papel protagonista, demonstrando seu espírito de liderança perante seus colegas. Logo, a imagem é considerada valorativa do personagem negro, tendo em vista a posição de destaque ocupada pelo menino negro, possibilitando associações de ações significativas, tais como: organização, intelectualidade, liderança.



Imagem 11: Crianças em uma sala com os objetos bagunçados.

Apesar das singularidades e especificidades em que os/as personagens estavam retratados nas imagens apresentadas anteriormente – estando eles nos mais diversos contextos – observamos que todos os/as personagens apresentavam semelhanças em relação às roupas, e os cabelos – em especial o/as negros/as, afinal em todas as ilustrações, as crianças negras estavam bem retradas, e em posições valorativas. As condições de suas roupas estavam bem adequadas, pois elas transmitiam a ideia de que estavam limpas, passadas e bem conservadas, em igual condição estavam os cabelos das crianças negras, afinal eles aparentavam estar limpos e bem penteados, desta forma os/as personagens remetem a ideia do cuidado e da higiene, além de representarem crianças saudáveis e que possui um status social mais elevado.

### 5.3.6 Imagens fotográficas

A foto das páginas, 176 e 177 (figura 12), retratam em sua maioria, ambientalistas negros/as e brancos/as em uma manifestação em frente ao Palácio do Planalto, em Brasília, em 2007 – de acordo com a legenda da foto. Estes estão balançando uma gigante bandeira do Brasil.



Figura 12: Protesto de ambientalistas

Na foto, os adultos aparecem segurando a bandeira nas suas extremidades e agitando-a, enquanto isso um menino negro está vestindo uma camiseta amarela com o símbolo da usina nuclear – assim como grande parte dos/as manifestantes –, com os seguintes dizeres *Usina nuclear não*. O menino se encontra no meio da cena, sozinho pulando com os braços levantados e muito sorridente, embaixo da bandeira que está sendo sacudida.

O menino ocupa uma posição de destaque, afinal a imagem está abrindo uma unidade. Ele é protagonista da cena, tendo em vista que está no centro da imagem. O garoto usa roupas adequadas e em boas condições, remetendo-nos uma ideia de que se trata de um garoto saudável, bem cuidado, ou seja, não está em condições de abandono e provavelmente possui uma boa educação, afinal sua expressão facial remete a felicidade/alegria e satisfação.

O garoto, no contexto da imagem está vivendo no presente e fazendo história, bem como participando dela.

A imagem está abrindo a unidade intitulada “Eu defendo uma opinião”, ou seja, ela ilustra/associa, o menino negro em um movimento de reivindicação lutando por uma determinada causa. A imagem associada aos questionamentos presentes na própria página do livro levam os/as leitores/as a responderem perguntas como: *O que as pessoas estão fazendo?; O que está escrito na foto?; O que está escrito na camiseta do menino?; Qual será o motivo do protesto.* O intuito de tal questionamento é deixar as crianças leitoras intrigadas com a imagem, assim como incentivá-las a ler e interpretar a imagem.

Diante da análise, consideramos esta imagem valorativa, tendo em vista a posição privilegiada em que a criança se encontra. O garoto está em uma posição em que se é possível associar determinadas características, como por exemplo, crítica, inteligência, posicionamento diante de uma situação polêmica.

Outra fotografia que valoriza o/a negro/a e enaltece o pertencimento étnico da população afro descendente, é a foto de uma menina negra que está com os lábios cerrados olhando atentamente para seu caderno e realizando anotações, (Figura 13).

Na imagem a menina aparece uniformizada, e pelo seu uniforme, a ela tende a pertencer a uma escola de alto nível social. A personagem aparenta estar concentrada em seus afazeres, e seus cabelos trançados demonstram o seu pertencimento étnico racial, podendo contribuir para a identificação e construção positiva da sua identidade e, possivelmente, contribuindo para que o/a leitor/a, em especial o/a negro/a, reconheça-se e identifique-se com o seu pertencimento étnico. Nesta direção, consideramos a imagem valorativa, e positiva por associar uma menina negra aos estudos. Para além da questão racial, cabe destacar a questão de gênero, presente na imagem, tendo em vista que no livro didático investigado houve maior representatividade do gênero masculino do que o feminino.



Figura 13: Menina negra estudando.

Apesar da imagem 11 possuir características valorativas no quesito racial, ela encontra-se no capítulo que faz referência aos direitos e deveres da criança e do adolescente. A fotografia está associada ao texto que aborda a questão do direito que toda criança tem aos estudos. Desta maneira, interpretamos que a boa imagem associada a este texto, pode transmitir, ainda que inconscientemente, a ideia de que as crianças negras são as que mais necessitam, e precisam conquistar este direito, afinal o acesso à educação já está garantido a grande parte das crianças brancas. Esta mensagem é reforçada pelas demais imagens contidas nesta mesma página, pois quanto os outros textos referem-se ao direito ao lazer e o direito de brincar, as fotos retratam crianças brancas – em sua maioria loiras – brincando. Naturalizando, portanto a ideia de que as crianças brancas têm o direito ao estudo, e que por vezes, essa carga horária é elevada, havendo necessidade, portanto de garantir, a estas crianças, o direito por um horário de lazer de qualidade. Torna-se natural, também, o fato de que o acesso aos espaços escolares deve ser um direito assegurado apenas às crianças negras.

Neste mesmo capítulo, nos deparamos com três fotos que tinham o intuito de retratar o trabalho infantil e a situação de vulnerabilidade de algumas crianças (figura 14). Para retratar tal situação, utilizou-se três fotos: na primeira dois meninos negros estão limpando o para-brisas de um caminhão, que encontra-se parado. Enquanto os meninos realizam o serviço, o motorista e um passageiro aguardam dentro do veículo – aparentemente o passageiro é negro, mas não é possível identificar a raça do motorista na imagem; na segunda imagem um garoto negro está sentado em cima de uma espécie de toalha no

chão de terra, ao seu lado há muitos babaçus empilhados além de dois recipientes com babaçu até a borda. O menino está com um pedaço de madeira quebrando coco de babaçu – como indica a legenda; na terceira foto outro menino negro está caminhando com a cabeça baixa em um depósito de lixo em São Paulo, as roupas, do garoto, não estão conservadas, tal imagem retrata a criança em uma situação subalterna e de risco, estando ele em uma situação vulnerável.



Crianças limpando para-brisa de caminhão, em São Paulo, 2002.



Menino quebrando coco de babaçu, no Maranhão, 2001.



Criança em um lixão de São Paulo, 1999.

Figura 14: Imagens de trabalho infantil

Todas as três fotos retratam crianças negras, *naturalizando* condição de subalternidade e enfatizando a ideia de que crianças negras encontram-se em situação de risco, vulnerabilidade, em estado de abandono e estão envolvidas com o trabalho infantil. Como o capítulo menciona os direitos das crianças e adolescentes, fica subentendido que apenas as crianças negras tem seus direitos violados. Tal naturalização não está restrita a esta faixa etária, tendo em vista que a mídia televisiva tende a colocar os/as personagens negros/ em situações de vulnerabilidade, criminalidade, miserabilidade, entre outras posições inferiores – quando comparado com o/a branco/a – estereotipando o/a, reproduzindo e naturalizando a condição subalterna em que o/a negro/a é colocado/a.

A gênese para tal naturalização se deu, essencialmente, com a expansão da Europa ocidental no século XV e com o processo de colonização, pois de acordo com Munanga (2012) poder-se-ia afirmar que uma sociedade

global dicotômica, ou seja, a colônia tende a viver em uma situação violenta, considerando que as sociedades que a constitui dependem da força entre dominador e dominado. O autor explicita que para além deste mecanismo de força que corrobora para preservar este violento mecanismo, os colonizadores se apropriaram dos estereótipos e preconceitos com a finalidade através de uma produção discursiva, cujo intuito era fundamentar a superioridade do colonizador sobre o colonizado. Munanga (2012) intera que apesar do/a branco/a europeu/eia reconhecer as singularidades e especificidades das características fenotípicas e culturais dos povos africanos, ele/a identificou atributos comuns a grande maioria dos/as negros/as, que consistia nos traços negróides, cabelos crespos e cor de pele.

Com base nessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser negro necessitava de uma explicação científica. A primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio da norma. (MUNANGA, 2012, p. 28).

Neste processo de naturalização de uma condição subalterna, em que o/a negro/a é colocado, podendo ela ser desumana, não é só as condições físicas e econômicas que são apresentadas de maneira inferior, pois a sua integridade e identidade também é difamada, afinal como vértice deste mecanismo, há a generalização, desconsiderando as singularidades, e particularidades de cada indivíduo, atribuindo uma identidade coletiva, por exemplo, todo/a negro/a é pobre, todo/a negro/a é preguiçoso, entre outras atribuições pejorativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o livro didático um importante transmissor de formas simbólicas, e muito utilizado por professores como instrumento didático-pedagógico, sua adequação de acordo com o artigo 26 A da LDB – e os demais indicativos legais para a educação das Relações Étnico Raciais – é importante para a efetivação de uma educação antirracista.

A análise dos editais do PNLD – ainda que de maneira superficial, tendo em vista que este não era o principal foco deste trabalho – foi importante, pois possibilitou que compreendêssemos que a ausência em se abordar à temática das relações étnico-raciais, assim como o silêncio diante a representatividade do/a negro/a no livro didático não se deu pela ausência de instruções destes editais, pois o edital demonstrou-se suficiente ao orientar, incentivar e apontar sobre a inclusão das relações étnico-raciais nas obras didáticas.

A literatura especializada (SILVA, 2005, PACIFICO, 2011) aponta mudanças e permanências no racismo presente nos livros didáticos, e analisando o livro didático constatamos, a partir da leitura dos dados, que há um silenciamento em relação à abordagem da temática étnico-racial. A disparidade entre a representatividade nos aponta uma normatização da condição do/a branco/a, que está enraizada na sociedade, e esteve presente no livro. Ter o/a branco/a como norma tende a contribuir para a propagação do racismo, tendo em vistas que as pessoas dos demais pertencimentos étnico-raciais poderão sentir-se inferiores em relação à imposição do/a branco/a, pois este/a é colocado como em posições de superioridade social, intelectual, de poder e econômica.

Uma mudança significativa observada foi nas vinhetas, nas quais o número de personagens brancos e negros foi exatamente o mesmo, portanto em regime de igualdade. As vinhetas são importantes porque expressam discursos diretamente aos leitores/estudantes e tem alto potencial de identificação com eles/as.

Por outro lado, a superioridade intelectual do/a branco/a ficou implícita nos/as personagens das vinhetas, afinal ações relacionadas com literatura e

com atividades que remetem intelectualidade foram representadas por brancos/as e amarelos/as. Desta forma os/as negros/as foram colocados em atividades que demandam esforços físicos e artísticos, minimizando assim a condição intelectual do/a negro/a e legitimando apenas suas positivities em torno das atividades culturais, musicais e esportivas.

Para além da explícita imposição da boa capacidade intelectual de indivíduos brancos, constatou-se também uma *naturalização* da condição de vulnerabilidade, da criança negra, pois estas foram representadas em trabalhos infantil, ficando subentendido que apenas essas crianças tem seus direitos violados – pois a imagem foi colocada no capítulo que aborda a questão dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tal conclusão se dá pois quando os textos deste capítulo mencionavam o direito ao lazer, as imagens continham personagens brancos/as, reforçando a ideia de que quem precisa ter seus direitos garantidos em relação ao trabalho infantil e aos estudos são as crianças negras e não as brancas.

O livro didático, investigado, demonstrou-se também superficial e insuficiente, pois em nossa análise de sondagem, constatamos uma completa ausência de textos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, afinal poderia ser utilizado contos, fábulas e textos que contemplassem historicamente e culturalmente esta temática, para que houvesse um cumprimento legal, e para garantir que os saberes dos/as alunos fossem ampliados.

Nesta direção, estamos cientes de que a análise dos textos não era o nosso foco de estudo, porém a temática poderia ter sido melhor explorada para garantir a implementação da Lei 10639/03 e cumprir as determinações contidas no edital que rege as produções dos livros didáticos. Portanto podemos afirmar que em algum momento há uma falha na produção do livro didático e na aprovação para que ele entre faça parte grupo dos livros didáticos aprovados pelo PNLD. Considerando que este não era o objetivo da pesquisa, não poderemos indicar um provável culpado para o não cumprimento do edital e da Lei 10.639/03.

Diante da análise empreendida, podemos concluir que a ausência e o silêncio transmitidos pelo livro didático tende a contribuir para o desencadeamento de um sentimento de inferioridade racial, por parte das crianças negras, e superioridade racial entre os/as alunos/as brancos/as. Os/as educandos/as negros/as não estão devidamente representados/as na programação visual do material didático, tampouco tem a oportunidade de aprender sobre a história e cultura e contribuições de seus antepassados. Ainda que se trate de um livro de Língua Portuguesa que conste a presença de determinadas imagens que valorizam os/as negros/as, de forma geral as mudanças são limitadas. O discursos do livro poderia retratar um número maior – e/ou mais igualitário, se compararmos com o número de brancos/as – de imagens valorativas representando a diversidade étnico-racial.

Esse conjunto, de ausência e silenciamento, por vezes, tende contribuem para a solidificação e perpetuação do racismo, operando de forma inversa às proposições de educação das relações étnico-raciais e da Lei 10.639/03.

À medida que as questões étnico-raciais são trabalhadas em âmbito educacional, os saberes não só das crianças, mas do corpo docente, como um todo, poderá ser desencadeado, afinal o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira proposto pelas normativas – a iniciar pelo artigo 26<sup>a</sup> da LDB – prevê ser trabalhada e cumprida independente do número de negros/as da escola.

Sabe-se que o livro didático é um material de apoio, cujo intuito é auxiliar o trabalho a ser realizado pelo/a professor/a, porém não são todos/as os/as profissionais que possuem formação e comprometimento com as relações raciais, sendo assim o livro didático deveria fornecer subsídios para minimizar os efeitos maléficos do racismo, justamente por ser um material que possa por um número considerável de avaliações em que os pré-requisitos, deveriam ser respeitados e seguidos.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus. 1993.

ARAÚJO, Débora Cristina. **Relações Raciais, discurso e Literatura Infanto-juvenil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010a.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2004b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Lei n. 10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**: atualizada em 2009. Editora Escala, São Paulo, 2009.

BRASIL, FNDE. **Programa Nacional do Livro Didático**. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>  
Acessado em: 17/10/2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Contexto, São Paulo, 2007.

FALAVINHA, Karina. **Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. n: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.185-200.

MATHIAS, Ana Lúcia. **Relações raciais em livros didáticos de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 3 ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2012.

NASCIMENTO. Abdias. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2 ed /das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos. Salvador. EDUFBA: CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Sergio Luis do Nascimento. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

ROBERTO SILVÉRIO, Valter. Políticas Raciais Compensatórias: o dilema brasileiro do século XXI. In: SABOIA, G.V. (Org). anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo. Brasília. Ministério da Justiça, 2001

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quando de desigualdades raciais e sócias na sociedade brasileira. In: Costa, Hilton; Silva, Paulo Vinicius Baptista (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Editora UEPG, Ponta Grossa, 2011.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: Cavalleiro, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**. Selo Negro: São Paulo, 2011.

SAN ' TANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-68.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, programa do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

SILVA JR. Hédio. A lei está pegando. In: **4º Prêmio “Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-Étnica no Ambiente Escolar”**. São Paulo, CEERT, edição 2007-2008b.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/ as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001c

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005d.

\_\_\_\_\_, Paulo Vinicius Baptista. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 110-129, 2012.

\_\_\_\_\_, Paulo V. Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

\_\_\_\_\_. Paulo Vinicius Baptista da Silva; Rosemberg, Fúlvia. **Brasil**: lugares de negros e brancos na mídia. São Paulo: Contexto, p. 73-117. 2008.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

TELLES, Edward. Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2003

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna** – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.