

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Rosiney Aparecida Lopes do Vale *

Geane Kantovitz**

Angélica Aparecida Vieira***

Resumo: Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar, na perspectiva de construção de uma educação antirracista, as representações iconográficas de questões raciais presentes no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental I e ampliar a visão acerca da presença negra na construção histórica, social e cultural da sociedade brasileira, com vistas à efetivação de uma cultura escolar baseada na interculturalidade. O percurso teórico baseia-se em Cavalleiro (2018), Almeida e Sanchez (2017), Coelho e Coelho (2015) e demais pesquisadores relacionados à área. Concluiu-se que há permanências e rupturas na promoção de uma narrativa historicamente construída nos livros didáticos, todavia o silenciamento sobre o protagonismo negro ainda é evidente.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Racismo. Livro Didático. Língua Portuguesa.

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: CHALLENGES FOR AN ETHNIC-RACIAL EDUCATION

Abstract: This qualitative research aims at analyzing, from the perspective of an antiracist education, the iconographic representations of racial issues present in the Portuguese Language Textbook of the 3rd year of Elementary School, and at broadening the view about the black presence in the historical, social and cultural construction of Brazilian society, to the implementation of a school culture based on interculturality. The theoretical foundation is based on Cavalleiro (2018), Almeida and Sanchez (2017), Coelho and Coelho (2015), and other researchers. This study concludes that there are continuities and ruptures in the promotion of a historical narrative in the textbooks, however, the silencing regarding black protagonism is still evident.

Keywords: Antiracist Education. Racism. Textbook. Portuguese Language.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de reflexão os desafios de uma educação antirracista nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio da análise

iconográfica do livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano. A partir da iconografia do livro didático, procurou-se estabelecer um diálogo que promovesse a inserção da população negra na construção de uma educação pautada no antirracismo e na sua representatividade. Em outras palavras, procurou-se problematizar o silenciamento ainda existente no cotidiano escolar em relação à presença negra na construção histórico, social e cultural da sociedade brasileira.

Por meio de recentes pesquisas e artigos publicados, é possível identificar que abordagens decorrentes de ementas que tratam do trabalho e conhecimento acerca do racismo estrutural no Brasil ainda padecem de dificuldades para encontrar consolidação em sua aplicação. De modo geral, pesquisadores como Coelho e Coelho (2015), por exemplo, têm apontado que as produções acadêmicas acerca da história da África, da cultura afro-brasileira e indígena, dificilmente chegam à Educação Básica. Ou seja, professores, coordenadores pedagógicos e, consequentemente, os alunos ainda ficam à margem da produção científica relacionada ao tema.

Se, por um lado, as leis específicas, como a Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, tornaram obrigatorias a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, abrindo novas perspectivas para as aulas de História, Língua Portuguesa e Artes na Educação Básica; por outro lado, ainda é possível verificar lacunas quando se trata da educação antirracista. E, na contramão do que se espera, avulta-se o silenciamento e a resistência em trabalhar as citadas leis. Nesse sentido, mesmo que haja uma abertura, com respaldo jurídico inclusive, para tratar sobre esse tema; as escolas brasileiras parecem relegá-lo a um plano secundário. Há muito a ser avançado e ampliado na escola e essa pauta é, no mínimo, urgente.

Inspiradas nos trabalhos de Cavalleiro (2018), questionamos em que medida a socialização promovida nas escolas, contribui para a construção de uma sociedade que seja de fato uma democracia racial e antirracista, livre de desigualdades entre diferentes etnias.

Nessa linha de apreciação, destacamos os anos iniciais como uma das fases mais importantes de construção e de desconstrução de comportamentos e tradições vinculados às relações sociais e de poder, que se estabelecem na escola e fora dela. Afinal, na educação escolarizada inicial constrói-se(em-se) a(s) identidade(s) e também o desenvolvimento das relações interpessoais, que devem ser promovidas

em meio ao respeito e valorização da diferença racial. A partir da Lei Federal nº 10.639/2003, temos a inserção, no currículo, de temas que apontam justamente para esta valorização e reconhecimento da identidade e cultura do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira.

A Lei 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização, visto que “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 58).

E é justamente esse caráter de “desconstrução” que sustenta a base para o desenvolvimento de ações pedagógicas direcionadas para a [nova] construção de uma educação voltada para práticas propulsoras de uma educação antirracista e pautada nas políticas públicas que subsidiam esse fazer escolar. Pereira (2014) destaca que a supracitada Lei Federal é compreendida no cenário de circulação e debate de uma história pública, que a obrigatoriedade de abordagens até então silenciadas nos currículos escolares – como a história africana, afro-brasileira e indígena e a educação étnico-racial – apresenta-se na ausência de notoriedade quanto à importância social e também curricular sobre a história dos povos negros. Dessa forma, deparamo-nos com uma educação marcadamente silenciada frente ao racismo que expande consequências negativas para qualquer nível de ensino e disciplina a ser trabalhada no processo de escolarização formal.

Porém, em diferentes tempos e espaços, os movimentos sociais indígenas e negros continuam lutando para que suas histórias e culturas sejam incluídas como conteúdos obrigatórios nas escolas públicas e privadas de todo o país. Por meio da Lei Federal nº 10.639/2003, podemos ver uma expressão parcial desta conquista como forma de abrangência e destaque para a inclusão da história e cultura afrodescendente na Educação Básica. E nisso temos o papel de vários componentes associados a este trabalho de inclusão e desenvolvimento de uma educação que concebe a questão racial como forma de igualdade, como a escola, o livro didático e os profissionais envolvidos. É um conjunto que se associa para concretizar ações que promoverão uma escola comprometida com a questão antirracista.

De acordo com Coelho e Coelho (2015), a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, quando comparada às tantas mudanças e efetivações que tivemos no contexto de diretrizes e normas da educação, pouco se configura na realidade escolar com as temáticas advindas das culturas afro-descendentes e outras. A escola nem sempre se apresenta como meio que desenvolva e problematize essas diferenças. Reconhecendo a escola como a instância propulsora de criação ou (re) produção, eis o desafio constante de se criar uma educação igualitária e antirracista.

A escola, enquanto espaço de formação cidadã e socialização, pode se tornar uma instância de (re)produção do racismo ao perpetuar práticas pedagógicas e culturais que negligenciam ou desvalorizam as identidades negras e indígenas.

Nessa direção, Munanga (2005) evidencia que o racismo estrutural se manifesta na invisibilização de histórias, culturas e saberes não hegemônicos, reforçando estereótipos que limitam as possibilidades de desenvolvimento pleno de crianças e jovens negros. Ao ignorar a diversidade racial ou tratar o racismo de forma superficial, a escola legitima a exclusão e a desigualdade, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais discriminatórias. É necessário, portanto, romper com esse silêncio, promovendo uma educação antirracista que valorize a pluralidade, estimule o respeito mútuo e fomente a equidade nas relações sociais.

No ciclo inicial da Educação Básica, um dos recursos constantes utilizados é o livro didático embasado nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por ser um material utilizado por professores e alunos, o livro didático se configura como um material importante na abordagem e apropriação de um trabalho voltado para as questões étnico-raciais; por isso, buscamos analisar as representações iconográficas presentes no livro de Língua Portuguesa do 3º ano Ensino Fundamental I. Quando nos referimos ao livro didático, compreendemos sua função como um importante componente de uma cultura escolar que o torna um dos principais caminhos metodológicos utilizados para a aprendizagem escolar. É por meio das políticas públicas que podemos averiguar essa importância conferida ao livro didático, já que o Brasil possui um dos maiores programas de avaliação e distribuição dos livros didáticos, o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Teixeira (2011) afirma que o papel do livro didático na definição dos conteúdos culturais, que são privilegiados e transmitidos nas escolas, são componentes do

processo de ensino e aprendizagem na formação cultural do educando. O autor destaca que,

Ao se tomar o livro didático como objeto de investigação, este elemento culturalmente estabelecido e situado na tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, assume-se, portanto, que ele é em parte responsável pela determinação de modos de agir e pensar dos professores (Teixeira, 2011 p. 9.417).

Em concordância com o afirmado acima, compreendemos a relevância do livro didático no processo formativo dentro da cultura escolar, enquanto recurso norteador e promissor de metodologias que podem propiciar o desenvolvimento do trabalho voltado para uma educação emancipadora e humanizadora. A esse respeito, salientamos que a iconografia se faz presente no livro didático e torna-se fundamental sua compreensão, visto que ela é umas das dimensões presentes nesse recurso. Afinal, “para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade” (Bittencourt, 2008, p.301).

A análise da iconografia do livro didático de Língua Portuguesa fundamentou-se em Oliveira (2010) e Nunes (2010). Para esses autores, as imagens de modo geral expressam algo, seja simbólico, religioso, político ou ideológico. Todos esses componentes fazem uso desse recurso. As imagens têm seu funcionamento e reprodução fazendo parte do presente e do passado. “Iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens” (Panofsky, 2007, p. 65 apud Oliveira e Nunes, 2010, p. 311.)

O livro objeto de estudo dessa pesquisa está na terceira edição. É publicado pela editora Ática, com os respectivos autores: Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. O livro apresenta, em suas duzentos e oitenta e oito páginas, as práticas de leitura, escrita e oralidade, perpassando pelos diferentes gêneros textuais com diferenciadas propostas de atividades divididas em doze unidades.

A metodologia utilizada para a análise é a pesquisa qualitativa, a qual analisará de forma descritiva as representações apresentadas no contexto do livro didático de

Língua Portuguesa, buscando identificar inquietações e avanços voltados para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

1 O livro didático e os desafios de uma educação antirracista nas séries iniciais

A escola desempenha sua função relevante de oportunizar a formação de uma memória e de uma consciência histórica. Nesse encargo, oferece espaço para o contato com diferentes memórias e narrativas e é justamente na escola, por meio desta função, que a formação da sociedade brasileira vai se construindo a partir de uma memória coletiva. Diante do afirmado, temos a perspectiva de que a escola é o ambiente que oportuniza a socialização e o trabalho voltado para o reconhecimento da identidade do povo negro na sociedade, sendo o trabalho do professor, e os materiais didáticos por ele utilizados, um dos principais atores na construção de uma educação mais humana.

Nesse sentido, encontramos as variadas contextualizações da educação em seus anos iniciais do ensino fundamental e os desafios diante da promoção de um ensino intercultural, principalmente no que concerne à diversidade e cultura étnico-racial. Conforme Coelho e Coelho (2015), encontramos situações desafiadoras em relação à maneira como a temática é inserida e trabalhada na escola. O envolvimento que os profissionais da educação demonstram perante as políticas afirmativas ainda parece desafiador e com limitações que ultrapassam a sala de aula; assim como a dificuldade de compreensão do conteúdo a ser desenvolvido por professores e gestores, as maneiras de planejamento e desenvolvimento de trabalhos e atividades. Tais fatores envolvem o contexto escolar e também o comprometem.

Nessa direção, o desafio aqui é ressignificar a educação nas séries iniciais em suas práticas educativas, consolidando assim um modelo de educação antirracista. A partir disso, é possível perceber que promover uma educação antirracista vai além de trabalhar conteúdos oportunos, de conhecer a legislação, de se ter ações afirmativas em planejamento para datas específicas. É preciso visualizar a construção de uma educação que conceba a abrangência e importância que o papel da escola pode alcançar diante do combate ao racismo, por vezes silenciado dentro do ambiente

escolar. Segundo Pereira (2015), a abordagem étnico-racial apresenta-se basicamente sob dois argumentos:

O primeiro é o da invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade (Pereira, 2015, p.188).

Ao nos remetermos ao conhecimento de práticas educativas e construção dos saberes escolares inseridos no contexto escolar, estamos nos reportando à utilização do livro didático, o qual faz parte de todo cenário educativo por meio dos seus conhecimentos e das apropriações que ocorrem em sala de aula. Conforme Cury (2009, p. 121), “O livro, indispensável na materialização de conhecimentos, elemento simbólico da passagem da leitura ao leitor, foi se universalizando para todo o (atual) ensino fundamental”. E, por meio da atual Constituição Federal, temos buscado o direito de um ensino de qualidade e, como garantia deste padrão de qualidade, o livro didático se destaca como componente pertencente à cultura escolar. Este recurso que se faz presente na realidade das escolas pode ser compreendido como objeto que expõe o conhecimento. Portanto, o livro didático é

[...] categoria ideal-típica designadora de um artefato que ‘apresenta o conhecimento’. Etimologicamente, neste verbete, a expressão é composta pelo termo latino *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e pela derivação adjetiva grega *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento) (Freitas, 2018, p. 143).

Nesse contexto, entendemos o livro didático como mediador do conhecimento, como elemento composto pela interação de todos os integrantes da sociedade. Isto é, não há uma limitação de abrangência em sua proposta didática, mas sim o intuito de integralizar todos os indivíduos para o conhecimento sistematizado, e claro, agregar conhecimento da interculturalidade, promovendo aprendizados que podem, e devem construir uma educação antirracista. Em conformidade com Dominguini (2010),

o livro didático se emoldura no processo de ensino aprendizagem como uma ferramenta que permite ao aluno a apropriação do conhecimento, de modo que o leve a se posicionar diante da sociedade.

Assim, além de pedagógica, o livro tem uma função social ao contribuir para a qualidade da educação brasileira e promover a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso a outros livros e leituras (Dominguini, 2010).

Nessa direção, Kantovitz (2011) ressalta que:

[..] os livros são utilizados nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial expressa nos programas curriculares e o conhecimento a ser mediado pelo professor. Dessa maneira, o papel do professor torna-se fundamental na formação e análise crítica dos conteúdos e metodologias expressas no livro. A recepção e apropriação do conteúdo podem variar de acordo com a mediação e entendimento do professor (Kantovitz, 2011, p.25.)

O livro didático no cotidiano da escola é uma ferramenta de constante uso, indispensável para a manutenção do ensino aprendizagem que busca refletir resultados na aquisição do conhecimento. Assim,

O entendemos como um dos recursos didáticos no qual se apresentam os conteúdos de forma sistematizada, para serem trabalhados pelas disciplinas escolares, separadamente. O material representa, no contexto da educação formal, uma ferramenta de grande potencial do processo de ensino-aprendizagem; um orientador das práticas pedagógicas. Consideramos o livro didático como “parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social” (Oliveira; Guimarães; Bomény, 1984, p. 111 apud Dominguini, 2010, p.7.).

Nas palavras de kantovitz (2011), percebemos como é destacada a notoriedade do livro didático nos processos de ensino; no entanto, é também o papel de mediação que exerce o professor em sala de aula que conduzirá para uma construção de pensamentos e conhecimentos que idealizem uma educação antirracista.

Nesse processo, há fatores que podem propiciar a criação de uma cultura escolar voltada para a reprodução de preconceitos e estereótipos. O próprio livro didático e abordagens decorrentes da prática pedagógica podem ocasionar situações que envolvam a disseminação do racismo dentro do ambiente escolar “e a escola não deve ser ambiente que permita ou reforce as manifestações de racismo”, como menciona Freitas (2009, p. 10).

O livro didático como orientador da prática pedagógica, associado às metodologias desenvolvidas, poderá conduzir a coletividade escolar à formação de pensamento crítico, histórico e social, desagregando-se de concepções preconceituosas. Em relação a isso, Kantovitz (2011, p. 25) recorda: “Pensar na educação é pensar no coletivo, é analisar problemas que envolvem desde o cotidiano escolar até a elaboração de novas políticas públicas para uma melhor qualidade de ensino no Brasil”.

Mediante o expresso, ponderando a efetivação de uma educação humanizadora e antirracista, analisamos o componente curricular de Língua Portuguesa como fundamental para desenvolver abordagens no trabalho que se destine a socialização e a viabilização de meios para a educação antirracista. Através desta pesquisa, será compreendida em análise, a iconografia presente neste material, na tentativa de abordar questões que talvez possam estar envolvidas com preconceito ou discriminação.

2 O componente de Língua Portuguesa nas séries iniciais: os desafios de uma educação antirracista no livro didático do 3º ano

A Língua Portuguesa, componente curricular presente na formação das séries iniciais do Ensino fundamental I, destaca-se como área de conhecimento que oportuniza inúmeras relações que estão envolvidas com a socialização, imaginação, raciocínio, criticidade, capacidade de pensar e verbalizar ideias. Diante da amplitude que o trabalho com a Língua Portuguesa pode gerar no processo de formação e aquisição do conhecimento, é compreensível que a disciplina escolar não está, por si só, envolvida somente com a questão educacional, mas também, com a história cultural que permeia o contexto escolar.

É importante destacar que a escrita deste artigo considera o processo histórico de construção disciplinar da Língua Portuguesa e está inserida no conjunto de estudos sobre o campo das disciplinas escolares, e sua apropriação no cotidiano. Compreendendo questões e elementos que envolvem determinado momento histórico da educação brasileira é que a disciplina vai-se construindo.

Nessa linha de apreciação, reportamo-nos à Chervel (1990) ao destacar que:

Desde que se compreenda em toda sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes dificuldades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (Chervel, 1990, p. 184).

Assim, compreendemos que a disciplina de Língua Portuguesa intervém diretamente na história cultural, formando uma cultura escolar específica ao longo da sua trajetória, principalmente se tratando de séries iniciais de escolarização. Chervel (1990) ainda propõe uma aproximação entre as disciplinas escolares como forma de promover uma transformação efetiva dos alunos e considera que a sociedade que dispõe de um aparelho escolar determina com uma grande clareza a extensão de educação que se constrói; portanto, algumas disciplinas escolares se consolidaram mais que outras ao longo da sua história.

Compreender os elementos constitutivos de cada disciplina escolar é compreender os significados dos termos, expressões, conceitos e noções presentes na composição curricular e também no âmbito das políticas públicas, para então interrogar sobre as questões e os elementos constitutivos de sua cultura escolar.

Portanto, compreender a narrativa iconográfica dos livros didáticos é compreender a própria construção do sujeito/aluno, seja no interior da sala de aula ou nas práticas sociais do cotidiano que ultrapassam os muros da escola. Afinal, a construção social e cultural de diferentes sociedades guarda forte relação com a história dos saberes escolares. Nessa direção, os saberes escolares, por meio do livro didático, indicam como a atividade do professor se insere no próprio processo de construção das questões e elementos que as envolvem em determinado momento.

Diante do contexto de preconceito e discriminação que possam estar presentes no ambiente educacional, verificamos que o ensino da Língua Portuguesa não deve se caracterizar tão só pelo ensino e mediação de conteúdos curriculares, mas deve-se haver uma abrangência de discursos, ações e mediações que alcancem de fato a implantação de “medidas pedagógicas cotidianas, não esporádicas, que eduquem os alunos para a eliminação de preconceitos e para a desestabilização de crenças acerca do racismo no Brasil com vistas à formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade” (Oliveira, 2018, p. 414).

Por meio do constante desenvolver pedagógico na sala de aula, podemos ter efetivado a finalidade da escola. Ou seja, por meio da ação e dos recursos pedagógicos, pode-se não somente mediar conteúdos específicos, mas protagonizar o trabalho que valore a história e cultura dos afro-brasileiros e a transformação social. Deste modo, o ensino escolar é:

[..] parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim (Chervel, 1990, p.192).

Portanto, a escola não pode ser percebida como a instância de construção de uma mentalidade ou modo de se pensar, ela é um espaço de tensões, demarcado por disputas de toda ordem. A escola é o espaço privilegiado para o trato com a memória e a formação de uma cultura escolar que ultrapassa os muros escolares, especificamente no que tange à conformação das identidades vinculadas às diferentes etnias. É na escola que as crianças e adolescentes travam contato com a narrativa consagrada sobre a formação da sociedade brasileira, por meio da seleção de fatos, processos e interpretações realizadas pela produção dos saberes, pela literatura didática e pelo saber docente.

Portanto, ao tratar de Políticas Educacionais e da disciplina de Língua Portuguesa, compreendemos que as ações afirmativas étnico-raciais e suas narrativas estão diretamente relacionadas ao lugar de produção histórica, cultural e social, isto é, às continuidades e descontinuidades das lutas políticas, sociais e culturais que estão em jogo em determinado momento e que se estendem na

elaboração, produção e apropriação dos livros didáticos do campo de conhecimento em voga.

Promover a educação de forma que indícios de racismo não sejam preconizados é algo que pode desafiar os modelos educacionais presentes na nossa realidade. Ações antirracistas devem partir não somente do agir dos profissionais envolvidos como também dos recursos que permeiam a ação educativa. Isto posto, evidenciamos o livro didático, que decorrente da luta de movimentos sociais, hoje já emoldura esse constante embate contra o racismo. Nessa abordagem, o “combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003, p. 137).

Enfim, a relação que se estabelece entre a disciplina de Língua Portuguesa, livro didático e educação étnico-racial vêm se estreitando na medida em que a produção do conhecimento não somente é veiculada por metodologias próprias e adequada aos diferentes níveis de escolaridade, mas também como integrante das políticas públicas que promovem uma educação integral ao aluno.

3 Iconografias nos livros didáticos: uma análise crítica

Segundo Oliveira e Nunes (2010), quando mencionamos a iconografia presente nos livros didáticos podemos entender que as imagens têm uma razão de ser, expressam e transmitem sentidos e valores, logo, participam do funcionamento e reprodução da sociedade. Deste modo:

As imagens contêm uma relação referencial explícita: elas sugerem, indicam, designam situações que são marcadas por uma historicidade que lhes é própria, ou seja, pertencem a um microcosmo cujas referências não se encontram nos padrões dominantes e socialmente definidos pelos grupos privilegiados (Silva Filho, 2005, p.15).

Sendo assim, é relevante que as análises do livro didático sejam realizadas de forma consciente e crítica, pois, por ser este um importante instrumento pedagógico, o mesmo é também utilizado em todas as séries do Ensino Fundamental Inicial como

instrumento auxiliar na construção da cultura escolar. Nesse aspecto, a importância de analisar o livro didático ultrapassa a escrita descritiva e textual, mas, adentra nas imagens que compõem e dinamizam sua estrutura, pois elas são formas de representação e interpretação de uma sociedade. As imagens são capazes de exteriorizar concepções, ideias e valores preconizados por indivíduos que produzem culturas, ideologias e concepções estas, que se tornam parâmetros para os alunos.

De acordo com Panofsky (2007, p. 65 apud Oliveira; Nunes, 2010), a iconografia possui uma maneira majoritariamente descritiva, por isso, a consideramos como a descrição e classificação das imagens.

Por conseguinte, ao selecionar as imagens, aqui apresentadas, procuramos trazer à tona possibilidades de se compreender como a narrativa étnico-racial vem sendo veiculada pelo livro, especialmente nas páginas introdutórias de cada Unidade.

Figura 1: Ilustração das páginas de abertura da Unidade.



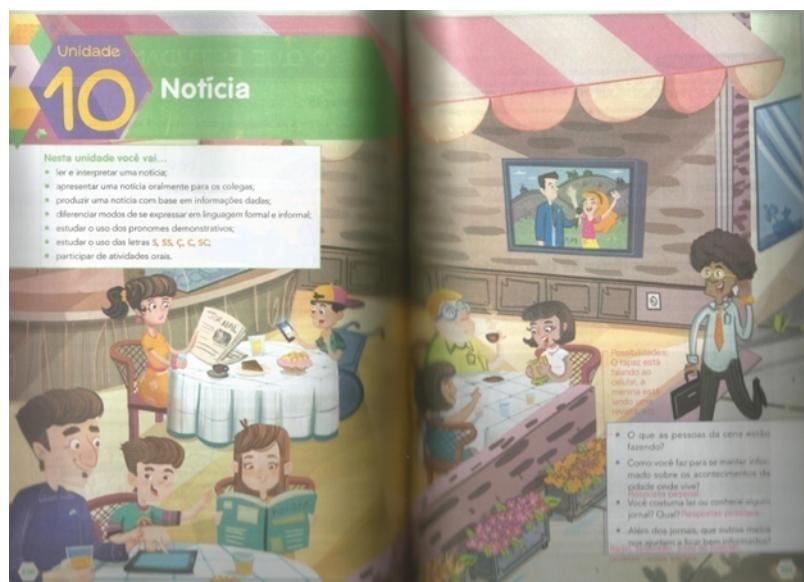
Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano**: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Figura 2: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 7.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano:** ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Figura 3: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 10.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano:** ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Nas figuras 1, 2 e 3, podemos ser despertados pela inquietação de vermos uma parcela maior de pessoas brancas. Nas três iconografias, temos grupos de pessoas e geralmente somente uma delas é uma pessoa negra. Nessa conjuntura, é importante refletir sobre o silenciamento da presença negra na produção didática, assim como a não representatividade nos espaços escolares. A apresentação dessas Unidades e a

pouca presença da criança negra explicita ainda hoje a concepção de supremacia branca na escola e o silenciamento do negro. É possível identificar que o preconceito e os estereótipos acerca do povo e da cultura negra ainda vêm sendo negligenciados e silenciados pela escrita e produção de saberes da educação brasileira.

O silenciamento sobre as questões afro-brasileiras implica pensar que a estratégia ideológica do silêncio é a reafirmação da presença branca como norma e como superior hierarquicamente, reflexo evidente não somente das heranças patriarcais da história do Brasil, mas também da reprodução do racismo velado presente na cultura escolar brasileira. Ainda nesse sentido, é o silêncio que mantém o discurso na escola, e que tenta construir uma ideia de igualdade entre os alunos a partir de um imaginário falso de democracia racial, ou ainda, do mito da democracia racial.

Ao inferirmos sobre o silenciamento histórico relacionado à presença negra na história da constituição da sociedade brasileira, o qual ainda impera na atualidade, seja por meio da exclusão social ou pela falta de representatividade nos livros didáticos utilizados em sala de aula, trazemos para o cenário os impactos sociais da política de silenciamento das questões étnico-raciais.

A política do silenciamento, na percepção de Orlandi (2007), pode ser considerada “tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)”. Nesse contexto analítico, especificamente sobre as questões étnico-raciais na escola, entendemos que há uma construção de uma política do silenciamento que reproduz práticas silenciosas de opressão, na mesma direção que também constrói uma narrativa de presença majoritariamente branca nos espaços de poder, em detrimento da presença negra em lugares secundários ou coadjuvantes.

Nas imagens 1, 2 e 3, podemos perceber a presença marcadamente branca na introdução de cada Unidade. Esse apagamento iconográfico nos impulsiona a pensar no apagamento histórico da representatividade negra e a consequente reprodução da política do silenciamento. De acordo com Orlandi (2007), o silêncio não é instantaneamente visível e interpretável, mas pode se tornar compreensível na medida em que a sua historicidade é problematizada. O silêncio adquire, assim, um estatuto explicativo do presente.

Mas afinal, a quem serve o discurso político do silenciamento do negro na sociedade brasileira e, em específico, nos espaços escolares e nos livros escolares? Não pretendemos, aqui, exaurir essa pergunta com respostas fechadas, mas sim, problematizar a manutenção de uma ordem social estabelecida aos moldes patriarcais da retórica colonialista de poder, construída no Brasil desde o século XVI. A negação do racismo, o silenciamento diante das práticas e ações opressoras sobre as diferenças étnico-raciais, fomentam um processo de legitimação da hierarquia entre as raças. Em outras palavras, reproduzir o imaginário da democracia racial por meio do silenciamento de questões sensíveis, contribui na manutenção e nas ações de grupos sociais de uma ordem social desigual e estimulada pela distinção dos grupos de pertencimento e de diferentes identidades, construindo assim universos simbólicos.

Destarte, o livro didático, como instrumento central no processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel fundamental na construção ou desconstrução do racismo nas escolas. Munanga (2005) aborda o modo como materiais didáticos, ao priorizarem narrativas eurocêntricas, frequentemente invisibilizam ou distorcem as contribuições de povos negros e indígenas na formação histórica, cultural e social do Brasil. Essa ausência ou representação estereotipada reforça preconceitos e perpetua a desvalorização de identidades racializadas. Por outro lado, o combate ao racismo na escola exige a reformulação desses materiais, com a inclusão de conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam o respeito às diferentes culturas. Assim, o livro didático pode deixar de ser um veículo de exclusão para se tornar um aliado na promoção de uma educação antirracista, comprometida com a equidade e a justiça social.

Na asserção de Berger e Luckmann (1985), a partir da construção do universo simbólico, é que se objetiva a realidade. Realidade essa que é legitimada pelos atores sociais carregados de subjetividades. O universo simbólico cria uma hierarquia da mais real até a mais fugitiva da realidade, estando em contínua transformação, desenvolvimento, crescimento ou empobrecimento, dependendo da qualidade da metamorfose quando se interioriza alguma coisa. Nessa direção, silenciar é interiorizar, é legitimar uma ordem social de segregação social e racial, tornando a escola um ambiente de reprodução da violência em suas diferentes esferas. Os mecanismos para manutenção do universo simbólico são ideias, instituições,

mecanismos e estratégias que trabalham para manter a realidade objetiva como ela é. Enfim, quer se trate de dominação ou opressão de determinados grupos sociais, culturais ou raciais, é pela historicidade e pela representatividade que podemos construir um processo narrativo marcado pela ruptura do silenciamento sobre a presença negra no Brasil, inclusive nos espaços escolares por meio dos livros didáticos.

Romper com esse silenciamento interfere na construção da memória e na cultura antirracista a ser desenvolvida na escola e pela escola. Por meio do professor e de sua abordagem, urge romper com essa visão consagrada e cristalizada muitas vezes pelos livros didáticos. É preciso construir outras narrativas, de modo que a presença negra não seja silenciada pela matriz cultural branca. Mais que intervir na construção da memória, a representatividade negra nos livros didáticos altera a forma pela qual a consciência crítica e antirracista é construída na escola.

Nessa linha de pensamento, a escola é um dos suportes para romper com a colonialidade do saber e do ser a partir do rompimento com a mentalidade do silenciamento. É preciso problematizar e inserir nas discussões em sala de aula a produção e presença do povo negro, principalmente por meio da iconografia que é tão importante na fase de construção da cidadania nas séries iniciais.

Figura 4: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 6.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano**: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Na Figura 4, apresentam-se os personagens de contos de fadas. Nessas representações percebemos a ausência da imagem da pessoa negra. De acordo como as contribuições de Peres, Marinheiro e Moura (2012, p. 11-13), as narrativas de livros infantis que apresentam como referencial o padrão branco e europeu causam “impactos profundos no processo de formação de identidade das crianças negras”, uma vez que não estão representadas nos grupos de pertencimento e não encontram fenótipos parecidos com os seus. Em outras palavras, a “ausência quase que absoluta” de personagens negros, “causa subjetivamente, um modelo de referencial branco, e a negação do corpo negro” (Peres; Marinheiro; Moura, 2012, p. 11-13).

Para além de silenciar a presença negra, elas negam a representatividade negra nos contos de fada. E compreendendo os contos de fadas como histórias transmitidas de geração em geração, apresentando textos que são relidos até a contemporaneidade, precisaríamos encontrar a pessoa negra sendo representada e apresentada nesse contexto narrativo de fantasia e imaginação. Afinal, a ausência da representatividade negra pode gerar a construção de um imaginário da não presença decorrente de uma cultura que tende a visualizar somente a presença da pessoa branca nos diversos setores da sociedade, inclusive na iconografia didática dos livros escolares.

Compreendendo que a representatividade apresenta contribuições para o campo social e cultural da população negra, Castilho (2004) afirma que:

Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia de superioridade e supremacia de sua “raça”, por outro lado, pode subestimar, estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra (Castilho, 2004, p. 109).

Na mesma direção, Santos (2017) também destaca que,

A construção estética dos significados em uma obra literária gera o prazer da leitura e constroem imagens que se integram e modificam a visão dos leitores. Desta forma, no tocante à obra literária infantil, é primordial na formação cidadã desde a infância, principalmente nas questões identitárias e étnico-raciais. Além de ser uma possibilidade

de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra (Santos, 2017, p. 52-53).

A ausência de negros e negras na abertura da Unidade 6 do livro didático interfere no imaginário infantil. O olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das iconografias nos remete a pensar no lugar de marginalidade que o negro ocupa na sociedade, desenvolvendo estereótipos e pensamentos que refletem olhares e perspectivas preconceituosas. A interação com livros didáticos que valorizem a cultura e a presença negra é essencial na construção do seu sentimento de pertencimento étnico-racial, a fim de desmistificar essa suposta superioridade/hierarquia do branco sobre o negro. Romper com esses paradigmas cristalizados pelo tempo em suas diversas ramificações estéticas, artísticas e históricas, fornece à criança negra modelos positivados e reais de representação tanto nas iconografias quanto na escrita dos saberes curriculares.

Todavia, percebemos também alguns avanços na perspectiva étnico-racial em alguns espaços do livro.

Figura 5: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 4.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano**: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Na imagem presente na Figura 5, no gênero história em quadrinhos, são apresentados os personagens em que há a representação da pessoa negra em um deles.

Dessa forma, podemos destacar a importante presença de um super-herói negro. O livro didático, ao expor a representatividade negra, está expandindo a concepção de que ambos, negros e brancos, integram e participam do cenário educacional. A iconografia associada ao trabalho do professor pode garantir que, a partir desta representatividade, tenhamos a promoção de uma educação antirracista, na qual se consume a construção de consciência crítica de sujeitos ativos e pertencentes a uma interculturalidade.

A representatividade negra nos livros didáticos pode viabilizar o trabalho que almeja a educação antirracista, pois a partir de uma representação podemos tirar conclusões, construir ou desconstruir conceitos. Por isso, a educação se caracteriza por vários suportes, que integrados formam uma contínua ação de combate ao racismo e ruptura do silenciamento presente na escola.

Figura 6: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 9.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano**: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Dentre os variados gêneros discursivos ou textuais e propostas de atividades presentes neste livro didático do 3º ano, as poucas abordagens sobre o racismo são apresentadas na Figura 6.

Apesar disso, o conteúdo abordado é referente ao gênero cartaz publicitário, que traz em si a intenção de anunciar, comunicar, conscientizar ou avisar algo. Os cartazes apresentados fazem parte de uma campanha que aborda a questão do racismo, no entanto, o objetivo desenvolvido está direcionado para o gênero textual abordado e não diretamente para a questão do trabalho contra o racismo.

Outra questão importante de ser problematizada aqui é o momento em que o negro é inserido na escrita dos saberes escolares. Representá-lo somente em conteúdos específicos sobre racismo e preconceito é não separar sujeito de objeto. Ou seja, pouco é tratada a presença negra nos demais processos históricos, culturais e sociais ao longo das páginas. Constrói-se um estereótipo de que somente o negro é antirracista, e que nesse tema ele é o protagonista como vitimização.

Segundo Pereira, (2015), ao tratar da Lei Federal nº 10.639/2003, há um pêndulo que oscila em duas direções. Por um lado, em direção à positivação, operação necessária, o que pode gerar a superação de abordagens marcadas por tons vitimizantes ou pautadas pela violência e sub-representação. Esse movimento de positivação pode gerar, na ação pedagógica, efeitos significativos para a elevação da autoestima de estudantes negros e a promoção de uma educação livre de estereótipos, com o objetivo voltado à afirmação e reafirmação de suas identidades.

Por outro lado, lembra Pereira (2015), também pode resultar em abordagens distorcidas e mitificadas da história africana e afro-brasileira. A reconfiguração do passado pautadamente por uma agenda do tempo-presente, restrita ao racismo e preconceito racial sem a relação estrutural que o envolve, vem resultando em silenciamentos e falta de debates mais amplos. É preciso estar atento para que o pêndulo oscile entre ambas as perspectivas, em que a positivação não se transforme em vitimização, mas sim, promova uma mentalidade de educandos ativos, conscientes e críticos.

Figura 7: Ilustração das páginas de abertura da Unidade 12.



Fonte: TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis, Língua Portuguesa, 3º ano**: ensino fundamental – anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

Na representação da figura 6 e 7, identificamos profissionais representados (enfermeira e professora) por pessoas negras. Isso faz notória a representatividade negra que deve compor a sociedade. Pessoas brancas e negras atuantes e inseridas em um contexto intercultural de trabalho, onde ambos exercem sua profissionalidade e atuam como sujeitos que conquistaram seus direitos.

Esta iconografia positiva à realidade presente na educação antirracista, pois mostra o que de fato deve ser perpetuado, ou seja, negros e brancos dividindo o mesmo espaço, no que diz respeito aos seus direitos em sociedade. A representatividade do negro no livro didático deve ser destaque no proceder metodológico, para assim, podermos alcançar um debate crítico que promova a percepção da pessoa negra em todo contexto que tange à escola; conduzindo os educandos a perceber e questionar essa representação da pessoa negra de modo integral e não somente parcial, como estamos habituados a ver.

Considerações Finais

Analizar a iconografia presente no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais motivou o desenvolvimento desta pesquisa que relata a educação antirracista, com lacunas ainda presentes no contexto

da escola, apontando silenciamento e resistência no desenvolvimento de ações antirracistas. Esta pesquisa contribuiu para a ampliação da visão acerca da socialização promovida na escola e o uso da iconografia representada no material didático como instrumento capaz de auxiliar na construção da cultura escolar antirracista entre os muros da escola e também fora dele.

A pesquisa resulta apenas em uma análise do referido livro didático e sua iconografia, abrindo possibilidades de compreender como a disciplina de Língua Portuguesa está diretamente envolvida na história cultural e é capaz de formar uma cultura escolar, principalmente quando se trata das séries iniciais de escolarização. Deste modo, esta pesquisa abre oportunidade para futuras pesquisas e contribuições na narrativa de uma educação antirracista.

A Lei Federal nº 10.639/2003 é uma política educacional que promove uma nova forma de trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa, como parte da práxis. A disciplina pode oportunizar, por meio do livro didático e suas iconografias, uma perspectiva decolonial das políticas públicas, fazendo o eterno movimento de historicizar as diferenças e as relações sociais, apresentadas também como relações de poder. É preciso decolonizar as epistemologias e processos de trabalho pedagógico: incluir, revitalizar e revalorizar os saberes ligados aos negros e negras.

Diante dessa breve pesquisa, pretendemos interromper este texto sem conclusões fechadas, terminadas. Concluir é fechar, acabar, enfim, de alguma forma, propor uma verdade. Assim, o interrompemos retomando a questão central do objeto de estudo, afirmando que ao abordar as políticas educacionais sobre as questões étnico-raciais e afro-brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em especial nas séries iniciais, força-nos a seu estudo, ao debate e à enunciação de diferentes abordagens pedagógicas. Vale-nos o registro da diversidade que orienta a prática educativa tanto nos muros escolares, quanto fora dele. É fundamental entender que não existe uma forma única de oposição ao preconceito, mas sim uma multiplicidade de estratégias.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-positões**, V. 28, N.1 (82), jan./abr. 2017.

BERGER, Peter Ludwing; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Em favor de igualdade racial**, São Paulo v. 1, n.1 – p. 137-146/ Fev-Jul, 2018.

COELHO, Mauro Cesar. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei nº 10.639/ 2015**. Capítulo 14, p. 283 – 303.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

DOMINGUINI, Lucas. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. In: **V CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - CINFE**, maio de 2010, Caxias do Sul.

FREITAS, Itamar. **Livro didático**. Dicionário de ensino de História, 2018, p.143-148.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora**: O racismo no livro didático de Língua Portuguesa. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de História da Rede Salesiana de escolas em SC: desafios na formação do pensamento histórico**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Brasília: UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, Talita de. **Da pressão jurídica à ação política: reflexões sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no CEFET/RJ**. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e

Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.409-434.

OLIVEIRA, Terezinha. NUNES, Meire Aparecida Lóde. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em história da educação. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Vol. 10 - n. 3 - p. 307-313 / set-dez 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6^a ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. **Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história.** 2015, p. 187 – 205.

ROSEMBERG, Fúlvia. BAZILLI, Chirley. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTOS, Fabiana dos. Identidade negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 24, p. 45-60, mai.-ago. de 2017.

SILVA FILHO, João Bernardo da. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história.** Faculdade de Educação / UFMG Belo Horizonte, 2005.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significados do livro didático na cultura escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 1., 2011, Curitiba. Anais CONEDU. Curitiba: PUCPR, 2011.

Notas

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), rosineyvale@uenp.edu.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), geaneks@hotmail.com.

***Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, professor do quadro municipal de Wenceslau Braz-PR, vieira.angel3108@gmail.com.