

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

PAOLA CLARINDA DE FREITAS ONIESKO

A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS

PONTA GROSSA

2018

PAOLA CLARINDA DE FREITAS ONIESKO

A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Professora Orientadora: Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

PONTA GROSSA

2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Oniesko, Paola Clarinda de Freitas
O58 A identidade negra nas imagens do livro
didático de história através do olhar
dos/as alunos/as/ Paola Clarinda de
Freitas Oniesko. Ponta Grossa, 2018.
169f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da
Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida de
Jesus Ferreira.

1. Identidade. 2. Livro didático. 3. Raça.
4. Ensino de História. I. Ferreira,
Aparecida de Jesus. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 410

PAOLA CLARINDA DE FREITAS ONIESKO

**A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 22 de março de 2018.

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutorado em Educação de Professores
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Ione Jovino - Membro interno
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Vanda Praxedes - Membro externo
Doutorado em História
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri - Membro interno suplente
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva - Membro externo suplente
Doutorado em Psicologia
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço à espiritualidade, por me permitir força e equilíbrio para chegar a esta fase de conclusão. Foram muitos os momentos de oração para que as barreiras fossem superadas e esta etapa chegasse.

Agradeço imensamente à Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pela dedicação, comprometimento e responsabilidade admiráveis. Pela paciência que teve comigo no decorrer deste tempo de orientação. Agradeço-lhe por sua sempre atenciosa disposição em nortear a escrita deste trabalho, elucidar dúvidas, sugerir leituras, adequações, e acreditar na minha capacidade de escrita, mesmo quando nem eu mais acreditava. O seu apoio foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos membros dessa banca de defesa: à Profa. Dra. Vanda Praxedes, à Profa. Dra. Ione Jovino, pela leitura atenciosa do texto. Seus apontamentos e sugestões de leitura contribuíram muito para a melhoria deste trabalho.

Aos membros suplentes: ao Prof. Dr. Paulo Vinicius da Silva, e ao Prof. Dr. Luiz Fernando Cerri.

À direção da escola em que realizei a pesquisa, e aos/às alunos/as que aceitaram participar e tornaram este trabalho possível.

À minha amiga Simone, pelo apoio desde o início dos estudos para entrada no mestrado. Obrigada pelas sugestões, correções, e apoio nos momentos de dificuldade.

Às minhas amigas Paola e Suzelaine pela divisão das frustrações e incertezas no decorrer destes dois anos. Vocês foram presentes que o mestrado me deu.

Às colegas do grupo de estudos GEPLIS (Jéssica, Keila, Michele, Rosana, Suzelaine, Susana, Amanda, Luana) pelas contribuições cuidadosas sobre a escrita.

Aos colegas de turma do mestrado.

Aos/às professores/as das disciplinas que frequentei, cujas leituras indicadas ajudaram também a constituir este trabalho.

À Vilma, secretária do Programa, pela ajuda sempre atenciosa.

Aos meus diretores, Wilson Aurélio Pianaro e Márcia Costa; e às minhas pedagogas Fabiola Carneiro e Silvana Miná, que não mediram esforços para me ajudar, seja nas adequações de horários para que eu pudesse frequentar as disciplinas, na dispensa para eventos, e nas palavras de conforto nos momentos de cansaço. Serei eternamente grata a vocês.

Aos meus amigos professores, que por muitas vezes aceitaram trocas de horários, de dias, me cobriram em muitos momentos. Jamais esquecerei.

Agradeço, em especial à minha família, ao meu pai Guilherme, que foi o grande incentivador dos estudos, à minha mãe Olavina, que sempre apoiou meus planos. Foi por vocês e graças a vocês que cheguei até aqui. Nas muitas madrugadas de estudo no decorrer deste processo de escrita, vocês foram minha inspiração para continuar.

Ao meu amado namorado Luciano, que me trouxe equilíbrio e paz, tornou os meus dias mais felizes, e me incentiva com seu exemplo a sempre dar o melhor de mim. Você foi a calma que me possibilitou terminar este trabalho com lucidez.

Aos meus irmãos Samanda e Guilherme. Ao meu sobrinho Enzo, que tornou minha vida mais leve e divertida.

Aos/às meus/as amigos/as Elis, Everaldo, Munike, Davi, Camila, Elaine, Andrea, Liliana, Márcia, Iri, Viviane, Emerson, Marta, Silionara, Bruna, Bhya, Mário, grandes psicólogos, que não me cobraram as muitas sessões de terapia que impediram que meus problemas pessoais afetassem a conclusão deste trabalho. Vocês foram muito importantes nesta fase da minha vida. São os melhores amigos que uma pessoa pode ter.

Cabelo Crespo, já tenho experiência

Negro Drama, Racionais
Duas pessoas com diferentes motivos raciais
Raciais, culturais e sociais
São diferentes motivos
Mas são sensacionais
Branco, preto ou violeta
Podem ter várias cores numa mesma borboleta
Cabelo liso ou crespo qual é a sua preferência?
Prefiro cabelo crespo porque já tenho experiência.
(Y.C.)

RESUMO

ONIESKO. Paola Clarinda de Freitas. A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR. Envolveu oito alunos/as do oitavo ano do Ensino Fundamental-anos finais. Os objetivos deste trabalho foram perceber como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história que utilizam; analisar a construção das identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLD 2017; e compreender os impactos que a análise do livro didático de história proporcionou nas identidades raciais dos alunos/as. Para isso, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa: Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais? Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná? Como a análise do livro didático de história pelos/as alunos/as impacta suas identidades raciais? Os aportes teóricos que respaldaram a fundamentação deste estudo sobre a construção de identidades foram: Woodward (2012), Silva (2012); Hall (2006), Bauman (2005), Gomes (2005) entre outros. Para falar de discurso, ideologia e poder utilizo: Hall (2012); Van Dijk (2010, 2008), Fairclough (2003, 2001), Lopes (2002). Para a compreensão dos assuntos sobre o livro didático: Ferreira (2016, 2014); Souza (2014), Oliveira (2012), Carvalho (2006), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003). A análise de imagens foi subsidiada pelos autores: Hall (2016), Burke (2004), Manguel (2001). Esta pesquisa pertence ao campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como de caráter qualitativo, interpretativista e documental; pesquisa quantitativa; análise crítica do discurso e análise de imagens. Os instrumentos de geração de dados foram: questionário; pré-teste; entrevista de grupo focal e diário de campo. Os resultados indicam que a recepção, por parte dos/as alunos/as integrantes desta pesquisa, diante dos discursos do livro didático caracteriza a identidade negra como subalterna em relação à branca. A análise imagética indicou uma construção identitária que apresenta a identidade racial branca como majoritária numericamente, de forma a mostrar as pessoas brancas como representantes da identidade padrão da sociedade brasileira. Outra característica observada foi a associação da identidade racial negra a aspectos negativos, ao estereótipo da escravização e pobreza, enquanto que a identidade racial branca é apresentada de maneira positiva, associada à nobreza, posições sociais de prestígio e riqueza, e na condição de liderança sobre as pessoas negras. A análise do LD de história corroborou para a confirmação de uma visão que estereotipa e inferioriza a identidade racial negra. Dessa forma, concluo que existe a necessidade da desconstrução de discursos que desqualificam a identidade negra e enfatizam estereótipos depreciativos. A pesquisa mostrou que as imagens componentes da narrativa do livro analisado estabelecem um perfil que inferioriza a identidade racial negra, causando sentimento de repulsa por parte dos/as alunos/as com esse pertencimento racial, havendo, dessa forma, real necessidade de mudança desse material pedagógico.

Palavras-chave: Identidade. Livro didático. Raça. Ensino de História.

ABSTRACT

ONIESKO. Paola Clarinda de Freitas. The black identity in the images of the didactic book worldwide through the eyes of the students / as. 2018. 169 s. Dissertation (Master's in Language Studies) – State University of Ponta Grossa, 2018.

This research was carried out in a public school in the city of Ponta Grossa / PR. It involved eight students from the eighth grade of Elementary School-final grades. The objectives of this work were to understand how the reception of the students in front of the imaginary composition of the didactic book of history that they use; analyze the construction of racial identities through the images of the 8th-year history textbook of the PNLD 2017 "History.doc" collection; and to understand the impacts that the history textbook analysis provided on the racial identities of the students. To do this, I tried to answer the following research questions: What is the students' perception of the imaginary composition of the history textbook regarding the construction of racial identities? How are racial identities constructed through the images of the 8th-year history textbook from the "História.doc" collection of PNLD 2017 from a state school in the city of Ponta Grossa-Paraná? How does the analysis of the history textbook impact the students' racial identities? The theoretical contributions that supported the foundation of this study on the construction of identities were: Woodward (2012), Silva (2012); Hall (2006), Bauman (2005), Gomes (2005), among others. To speak of speech, ideology and power I use: Hall (2012); Van Dijk (2010, 2008), Fairclough (2003, 2001), Lopes (2002). For understanding the subjects about the textbook: Ferreira (2016, 2014); Souza (2014), Oliveira (2012), Carvalho (2006), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003). The analysis of images was subsidized by the authors: Hall (2016), Burke (2004), Manguel (2001). This research belongs to the field of Applied Linguistics and is characterized as qualitative, interpretative and documentary; quantitative research; critical analysis of discourse and analysis of images. The instruments of data generation were: quiz; pre-test; focal group interview and field diary. The results indicate that the reception, by the students who are members of this research, before the speeches of the didactic book characterizes the black identity as subalternative in relation to the white. The image analysis indicated an identity construction that presents the white racial identity as numerically major, in order to show white people as representatives of the standard identity of Brazilian society. Another characteristic observed was the association of black racial identity with negative aspects, to the stereotype of enslavement and poverty, while white racial identity is presented positively, associated with the nobility, social positions of prestige and wealth, and in the condition of leadership over black people. The analysis of the LD of history corroborated to the confirmation of a vision that stereotypes and inferiorizes the black racial identity. Thus, I conclude that there is a need to deconstruct discourses that disqualify black identity and emphasize derogatory stereotypes. The research showed that the component images of the narrative of the book analyzed establish a profile that inferiorizes the black racial identity, causing a sense of disgust on the part of the students with this racial belonging, thus, there is a real need for the change of this pedagogical material.

Palavras-chave: Identity. Textbook. Breed. Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa	98
Figura 2 – Distribuição de alimentos para as vítimas do terremoto que aconteceu no Haiti em janeiro de 2010.	100
Figura 3 – Negra com criança na Bahia. Fotografia.....	103
Figura 4 - D. Leopoldina de Habsburgo e seus filhos. Pintura de Domenico Falutti, 1922.	103
Figura 5 - Cirurgião negro colocando ventosas,.....	104
Figura 6 - Gravura do séc. XIX representando uma sangria. Gravura James Gilray, 1804.	104
Figura 7 - Escravos cesteiros, Victor Frond, 1859.	106
Figura 8 – Karl Marx e Friederich Engels. Pintura de Hans Mocznay.	106
Figura 9 - À esquerda, Filipe Camarão; à direita Henrique Dias. Os dois retratos, pintados sobre madeira, foram feitos por artista desconhecido e não têm data.....	108
Figura 10 - Mercado de escravos. Pintura de Zacharias Wagener, séc. XVII.....	109
Figura 11 - Encontro entre africanos e militares ingleses na Jamaica.	111
Figura 12 - Detalhe de mural de Diego Rivera, 1930-1931.	114
Figura 13 - Ilustração presente no livro dos irmãos escoceses David e Charles Livingstone. Narrativa de uma expedição ao Zambeze e seus afluentes e do descobrimento dos lagos Shirwa e Nyassa. 1858-1864.....	115
Figura 14 - Lavagem de minério de ouro junto ao morro do Itacolomi. Johann Mortiz Rugendas, 1820-1825.	117
Figura 15 - Canoa com escravos na bacia do Congo. Desenho de 1890.	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências sobre estereótipos e preconceitos na literatura didática brasileira na década de 1950.....	23
Quadro 2 - Características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.	24
Quadro 3 - Procedimentos de busca e total de trabalhos encontrados.....	39
Quadro 4 - Ano, tipo de pesquisa, autoria, título do trabalho, resumo, objetivos ou perguntas de pesquisa e resultados.	39
Quadro 5 - Características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.	44
Quadro 6 - Cronograma da Geração de Dados.....	68
Quadro 7 – Quadro de geração de temas para sistematização dos dados.....	68
Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa	70
Quadro 9 - Contagem dos/as personagens e figuras de brancos/as e negros/as nas imagens do LD	96

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CIEL – Congresso Internacional de Estudos em Linguagem e Ciclo de estudos em
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
COEP – Comissão de Ética em Pesquisa
CONEX – Conversando sobre extensão
EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica
ECD – Estudos Críticos do Discurso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL - Instituto Nacional do Livro
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA – Linguística Aplicada
LD – Livro Didático
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
MEC - Ministério da Educação
NEABs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
OEDs - Objetos Educacionais Digitais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SEB – Secretaria de Educação Básica
SELES – Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras
SELM – Seminário de Ensino de Língua Materna
SENI - Seminário Nacional Integrado da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	14
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	15
JUSTIFICATIVA	18
OBJETIVOS.....	20
PERGUNTAS DE PESQUISA	20
ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1 O ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A INFLUÊNCIA IDEOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS	22
1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	22
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	28
1.2.1 Lei n. 10.639/03	29
1.2.2 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017	32
1.2.3 Documentos oficiais para o ensino de história e as questões étnico-raciais: PCN-História, DCN- Relações Étnico-Raciais, DCE-História.....	34
1.3 PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA APÓS PROMULGAÇÃO DA LEI 10.693/2003	38
1.3.1 Mudanças e Permanências	44
1.4 IDENTIDADES, IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA	45
1.5 DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER: PERSPECTIVAS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	50
2 METODOLOGIA	56
2.1 PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA.....	56
2.2 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E DOCUMENTAL.....	58
2.3 PESQUISA QUANTITATIVA	60
2.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	61
2.5 ANÁLISE DE IMAGENS.....	61
2.6 CONTEXTO DA PESQUISA	65
2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	65
2.7.1 Pré-teste.....	65
2.7.2 Questionário	66

2.7.3 Entrevista de Grupo focal.....	66
2.7.4 Diário de campo	67
2.8 PERÍODO DA GERAÇÃO DE DADOS	68
2.9 PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
2.9.1 Perfil da escola pesquisada.....	69
2.9.2 Perfil dos/as participantes da pesquisa	69
2.10 ÉTICA EM PESQUISA E QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM ADOLESCENTES.....	71
2.11 RETORNO DA PESQUISA.....	73
2.12 CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	73
3 ANÁLISE DE DADOS.....	75
3.1 A IDENTIDADE RACIAL NEGRA ATRAVÉS DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS ANTES DA ANÁLISE DO LD	75
3.1.1 “Ah, tinha que ser preta”: experiências vividas	76
3.1.2 “Olham pra mim e pensam que eu sou diferente”: a branquidade como norma	85
3.1.3 “Sempre servindo”: a inferiorização da identidade negra	91
3.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	95
3.2.1 “De cara a gente já vê que tem mais branco do que negro”: diferenças entre brancos/as e negros/as no LD.....	95
3.2.2 “Os negros sempre escravizados”: a associação da identidade racial negra à escravização	110
3.3 A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS DEPOIS DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....	120
3.3.1 “Os negros sempre tão em menor quantidade e sempre tão trabalhando”: o estereótipo do/a negro/a escravizado/a.....	120
3.3.2 “Quando aparece um Jason Derulo lá, e eles dizem assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho”: como os alunos/as negros/as querem se ver representados	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Sou professora de história da Secretaria da Educação do Paraná desde o ano de 2004. O despertar para a ideia desta pesquisa se deu em decorrência de algumas experiências que tive em sala de aula. Esses acontecimentos me mostraram que o racismo na escola é um mal que precisa ser combatido, e que os discursos veiculados pelos livros didáticos têm grande influência na vida dos/as estudantes.

A primeira situação que me fez refletir sobre a necessidade de aprofundamento de estudo sobre as relações étnico-raciais foi quando um aluno branco me relatou que determinada vez teve uma discussão com uma colega negra, em que a chamou de “macaca”. A menina o acusou de racismo e procurou a pedagoga. O estudante foi chamado, mas me confessou que convenceu a pedagoga de que não disse que a colega era uma macaca, mas sim que ela “estava com a macaca”. A pedagoga acreditou na versão dele e a situação de racismo ficou impune. Essa história me fez pensar em como a menina se sentiu, e foi a primeira vez em que percebi que o racismo na escola se fazia presente sim, e que eu como professora tinha o dever de buscar alternativas para interferir nesse processo, para aprender sobre como lidar com situações como essa. A opção por me tornar pesquisadora veio em decorrência da necessidade de busca por subsídios teóricos que me tornassem mais preparada para a realidade escolar.

As construções discursivas dos livros didáticos de história no tocante à representação negra começaram a me incomodar desde que participei de um minicurso sobre questões étnico-raciais, ministrado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira. Até esse momento eu não percebia a estigmatização de personagens negros nas imagens e textos do livro didático. A fala da pesquisadora me fez refletir sobre minha prática docente, e a ter um olhar mais crítico sobre os materiais que eu utilizava nas minhas aulas. O momento em que percebi a necessidade de aprofundar meus estudos sobre o livro didático foi quando, durante uma aula em uma turma de 8º ano, solicitei como tarefa que os/as alunos/as trouxessem imagens de pessoas negras que marcaram a história do Brasil. Tal foi a minha surpresa quando, na aula seguinte, eles apresentaram, majoritariamente, imagens de pessoas escravizadas, com predomínio de cenas de

castigo. Dali em diante eu percebi a minha responsabilidade como professora, e como perpetuadora ou não de um saber alicerçado num discurso que negativava a identidade racial negra e decidi que teria que fazer alguma coisa para tentar interferir naquela realidade. Foi a partir do dia dessa tarefa que compreendi que as construções ideológicas do livro didático poderiam ter consequências irreversíveis na vida dos/as estudantes.

Os/as alunos/as selecionados para participar da pesquisa foram todos/as meus/as alunos/as em anos anteriores. Durante as entrevistas, descobri uma outra versão deles/as. Os momentos da pesquisa me possibilitaram conhecê-los como sujeitos, que não são apenas alunos/as. São pessoas com sentimentos, frustrações, medos. E me surpreendi com as discussões, pois manifestaram interesse, conhecimento, e me apresentaram uma criticidade que eu, como professora deles desconhecia. Muitos/as se emocionaram durante os relatos, expuseram suas tristezas e clamaram por transformações. Cresci muito como professora durante o processo da pesquisa. Aprendi a ter um olhar mais humano, a enxergá-los como seres múltiplos, dotados de criticidade e sedentos por maior abertura para participação na construção do conhecimento, capacidades que na maioria das vezes são silenciadas pela escola.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Mesmo que a escola não explicita sua opção identitária de raças, essa já se faz através da demarcação de pistas. O aluno as percebe antes de o professor dizer, seja através dos recursos visuais integrantes do ambiente, ou do material escolar (TRINDADE, 1994). O livro didático é uma ferramenta de reprodução ideológica, e, imbuído de tamanha responsabilidade, deve ser utilizado de maneira responsável.

A escolha do livro didático de história como objeto principal de análise se deu em função da sua capacidade de reprodução de valores, ideologias, estereótipos e preconceitos (GASPARELLO, 1999), e também pelo fato de esse ser um dos principais, se não o único, instrumento de trabalho dos/as professores/as e alunos/as no processo educativo (SOUZA, 2001). Na realidade das escolas públicas, ele se configura, muitas vezes, como única fonte de leitura (SILVA, 2005, p. 22). Por isso é agente produtor e veiculador de sentidos, significados, saberes, conceitos, normas e valores (CARVALHO, 2006, p. 11). O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro (SOUZA, 1999, p. 28) e, dessa forma, delega-se a ele

importância fundamental no ensino. Sua autoridade estabelece paradigmas norteadores da transmissão do conhecimento no contexto escolar. De acordo com Silva (1996, p. 11):

[...] o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos indispensáveis, indicotomizáveis.

Essa atribuição do livro didático como detentor da legitimidade do ensino lhe assegura grande responsabilidade na transmissão dos discursos, de forma que é reconhecido como um dos principais instrumentos portadores de ideologia no ambiente pedagógico (SOUZA, 2014, p.49). Dentro dessa perspectiva, o livro didático se constitui em instrumento político, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído. Sua autoridade norteia a transmissão do conhecimento na escola.

Duas são as posturas geralmente adotadas com relação ao livro didático: o seu uso constante denota um apoio necessário, senão exclusivo. E para os professores uma forma de “lembrete”, do conteúdo do programa (CORACINI, 1999, p. 23). Essa atribuição de currículo ao livro didático pode ser muito prejudicial para a educação se não direcionada de maneira crítica. O livro didático pode se caracterizar em instrumento reprodutor de discriminação e preconceito, tanto de maneira silenciosa como explícita, de forma a excluir o considerado não integrante da hegemonia não só da história, como também da sociedade (CARVALHO, 2006, p. 11).

Sendo o seu emprego prática corriqueira na realidade escolar, o cuidado para que ele não sirva de instrumento disseminador de ideologia racista deve ser uma preocupação constante: “A educação antirracista ultrapassa um interesse na ‘cultura’ e na ‘diferença’, e implica um ativo desafio para os pressupostos negativos e tratamento desigual (seja por pares ou professores)” (GILLBORN, 1995, p. 154). Os negros, apesar de constituírem a maioria da população brasileira, não se veem representados numericamente, nem tampouco cultural e socialmente no livro didático. Se essa realidade não for bem trabalhada pelo professor, as consequências podem ser desastrosas no tocante à autoestima das crianças negras. Da mesma forma a percepção dos/as estudantes brancos/as com relação às crianças negras. É urgente uma reeducação

do olhar sobre a identidade racial negra. Uma reeducação não da superioridade branca, mas da igualdade racial.

Tendo em vista que o livro didático pode e deve integrar o material pedagógico escolar como instrumento democrático de informação, este estudo visa construir uma análise sobre a identidade racial negra no livro didático da disciplina de história do 8º ano do Ensino Fundamental – séries finais, do PNLD 2017, coleção “História.doc”, autores: Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Buono Calainho. A intenção deste trabalho é fornecer embasamento teórico acerca da constituição imagética representada nesse material pedagógico. A partir do estabelecimento da Lei Federal n. 10.639/2003, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira se torna obrigatório, e este estudo almeja também verificar o seu cumprimento. Conforme Rangel (2001, p.13), para que o livro didático contribua com efetividade na consecução de seus objetivos, faz-se necessário “que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno”. Nesse sentido, pesquisar sobre os discursos veiculados no LD se faz necessário para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

De acordo com Cavalleiro (2005, p. 13), os materiais didáticos utilizados na escola, ao apresentarem pessoas brancas como referência podem se transformar em mecanismos do processo discriminatório. Para a autora, a utilização de materiais pedagógicos com esse caráter configura um processo de socialização marcado pela ideologia branca- eurocêntrica como referência positiva em detrimento dos negros e do continente africano.

A problemática desta pesquisa centra-se na análise dos discursos imagéticos componentes dos livros didáticos da disciplina de história do PNLD 2017, adotados por uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-PR, para o entendimento das suas influências ideológicas na construção das identidades raciais dos estudantes. A fim de compreender os mecanismos constituintes da recepção desses discursos por parte dos/as alunos/as, foram realizadas sete entrevistas, como estratégia para dar voz aos estudantes, além de distinguir esta pesquisa de muitas outras que trabalham com a temática.

JUSTIFICATIVA

É urgente a necessidade de professores que construam práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano escolar. Para tanto, se faz necessário conhecer mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial (GOMES, 2002). A utilização do livro didático de maneira crítica pode ser uma estratégia de desconstrução de discursos racistas.

Apesar de vigorar desde 2003 a Lei Federal n. 10.639, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", ainda nos deparamos com a insistência na reprodução de discursos estereotipados dos negros nos livros didáticos (CARVALHO, 2006). Partindo desse pressuposto, acredita-se na necessidade de análise das coleções a fim de se entender a intencionalidade dos discursos presentes nos livros didáticos, que podem ter consequência trágicas para os alunos negros:

Os discursos racistas constantes nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes e causam constrangimento e mal estar, ou seja, atuam como uma das formas de racismo institucional presentes nas escolas e podem ter parcela de participação nos resultados piores que o alunado negro sofre no ensino. Novas pesquisas sobre tal impacto nos estudantes podem ajudar a compreender melhor sobre as matizes do fenômeno (SILVA, TEIXEIRA, PACÍFICO, 2014, p. 43).

Diante dessa constatação, justifica-se a importância da inserção da opinião dos/as alunos/as quanto à recepção dos discursos constituintes do LD que utilizam. Essa necessidade é reiterada também porque, entre os trabalhos utilizados para fundamentar este estudo, que tinham como foco o livro didático, percebeu-se a pouca inserção do entendimento dos/as estudantes quanto à construção identitária negra.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a autorrejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24). Como portador da legitimidade discursiva do ambiente educacional, o livro didático pode funcionar de diferentes maneiras:

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado pelos alunos [...]; na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de

exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe [...]. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68, grifo do autor)

Dentro dessa perspectiva, o livro didático se impõe, porque sua atribuição como disseminador de uma idealização social branca e de discursos estereotipados diante da identidade racial negra (SILVA, 2005; FERREIRA, 2012) se construiu historicamente e criou raízes profundas. Os materiais didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula geralmente apresentam pessoas brancas como referência positiva (CAVALLEIRO, 2005, p. 13). O grupo com menor representação configura o desempoderamento, e essa constituição foi e é construída socialmente, integrando as identidades negras, de maneira a ocasionar, por diversas vezes, tentativas de negação: “Identidade é algo realmente formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2002, p.24). O aluno negro precisa se ver representado no seu material pedagógico.

Levando-se em consideração que os negros representam 53% da população brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2014¹, este estudo objetiva, através da pesquisa qualitativa e quantitativa da composição imagética do livro didático de história, investigar se a representatividade dos personagens negros corresponde à realidade do perfil identitário da sociedade brasileira.

Pesquisadores como Moita Lopes e Rojo (2004) reiteram a importância da realização de maior número de pesquisas que promovam uma análise de materiais didáticos. Estudos dessa natureza podem contribuir para reflexões sobre a necessidade de transformações na construção do material pedagógico. Enquanto essas mudanças não acontecem, cabe ao professor a tarefa de mediar o conhecimento de forma a orientar seus alunos/as no despertar para a criticidade.

¹ Conforme dados atualizados do PNAD-2014 (FERREIRA, 2016, p. 144-145).

OBJETIVOS

- Perceber como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história que utilizam.
- Analisar a construção das identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLD 2017.
- Compreender os impactos que a análise do livro didático de história proporcionou nas identidades raciais dos alunos/as.

PERGUNTAS DE PESQUISA

- 1) Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais?
- 2) Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná?
- 3) Como a análise do livro didático de história pelos/as alunos/as impacta suas identidades raciais?

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação está organizada em três capítulos: O Capítulo 1: “O estudo do livro didático de história e a influência ideológica na construção dos discursos” faz uma revisão bibliográfica das pesquisas relacionadas com o livro didático num contexto geral das disciplinas. Aborda questões relativas à construção de identidades e identidade racial negra, e as influências da ideologia e poder dominantes na construção dos discursos dos livros didáticos. Trata também de uma análise documental do PNLD 2017, DCE de História, PCN de história e a Lei nº 10.639, e faz um levantamento e análise das pesquisas sobre a temática da identidade negra nos livros didáticos de

história. O capítulo 2 trata do percurso metodológico utilizado na pesquisa: Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006); Pesquisa Qualitativa Interpretativista e Documental (MOITA LOPES, 1996), (ANDRÉ, 1995), (LÜDKE E ANDRÉ, 2012); Pesquisa Quantitativa (SEVERINO, 2007); Análise Crítica do Discurso (VAN DIJK, 2010); Análise de Imagens (HALL, 2016, JOLY, 2007, BURKE, 2004, MANGUEL, 2001). Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: questionário; pré-teste; entrevista de grupo focal; diário de campo.

O Capítulo 3 traz as análises a respeito da coleta de dados, apresentando a visão dos/as alunos/as antes da análise do livro didático de história que utilizam nas aulas, a análise do referido livro didático, e por último os impactos que o estudo do LD causou nas suas identidades raciais. Por fim, trago as considerações finais, em que respondo as perguntas de pesquisa, e aponto sugestões de pesquisas futuras.

1 O ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A INFLUÊNCIA IDEOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS

Este capítulo traz, em sua primeira seção, uma revisão a respeito das pesquisas já desenvolvidas sobre o livro didático de história, além de algumas considerações importantes sobre livros didáticos de outras áreas. Esta seção também aborda questões relativas à construção de identidades e identidade racial negra. A segunda seção trata de uma análise documental do PNLD 2017, DCE de História, PCN de história e a Lei n. 10.639. A terceira seção consiste em um levantamento e análise das pesquisas sobre a temática da identidade racial negra nos livros didáticos de história. A quarta seção desse capítulo se constitui da construção das identidades, e a 5ª seção aborda a influência do discurso, ideologia e poder dominantes na construção dos discursos dos livros didáticos.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

No contexto brasileiro, as iniciativas de inserção do livro didático nas escolas iniciam-se a partir de 1930, quando os livros importados até aquele momento utilizados passaram a ficar muito caros. Em 1938, com a criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sua função era mais de controle político-ideológico do que de uma preocupação didática. A década de 60 marcou a assinatura dos acordos MÊS-USAID (que possibilitaria a distribuição de milhões de LDs no Brasil gratuitamente). Os resultados desastrosos desse acordo, estudados por Saviani (1980) e Ribeiro (1982), mostram o controle norte-americano na escola brasileira (CARMAGNANI, 1999, p. 46).

No início da década de 80, novas medidas governamentais centralizaram a seleção e distribuição de livros didáticos. Os problemas decorrentes desse processo são apontados por FREITAG (1989 apud CARMAGNANI, 1999, p. 45): distribuição inadequada de livros (desrespeito a prazos, quantidades, etc.); *lobbies* das empresas e editoras nos órgãos que selecionavam os livros; autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias estaduais nas escolhas (CARMAGNANI, 1999, p. 47). Na intenção de avaliar o livro didático utilizado, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático. Esse programa de avaliação teve início em

1996, com a análise e avaliação de 263 livros considerados inadequados para figurarem como material didático para o ensino público de 1ª a 4ª séries nas disciplinas: Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa. Segundo o MEC, os livros vetados foram avaliados levando-se em consideração “erros” de conceito, preconceito e desatualização. Importante lembrar que a própria comissão responsável pela análise dos livros, carregada de ideologias e mecanismos reguladores do Estado, estava longe da neutralidade (SOUZA, 2014, p. 16). Sendo assim, nesse formato, o livro didático exprimia o projeto de sociedade dos grupos ligados ao poder, estabelecendo o tipo de indivíduo que se quer formar e a educação que se quer ter (SOUZA, 2014, p. 16). Essa lógica se configura como dissonante da ideia de escola enquanto ambiente democrático de informação, capaz de subsidiar cidadãos com vistas à transformação social.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 134) sintetizaram estudos e pesquisas sobre a representação de negros/as em livros didáticos brasileiros. O quadro abaixo relaciona as pesquisas encontradas na década de 50, marcando o início dos estudos acadêmicos sobre os livros didáticos.

Quadro 1 - Referências sobre estereótipos e preconceitos na literatura didática brasileira na década de 1950

Autor	Pesquisa/Publicação	Resultados
Dante Moreira Leite (1950)	Preconceito racial e patriotismo Em seis livros didáticos primários brasileiros.	Chegou-se às seguintes formas assumidas de preconceito: caracterização de personagens negros em situação social inferior; superioridade da raça branca em beleza e inteligência; postura de desprezo e/ou piedade em relação aos negros e combate do preconceito por exemplos da História do Brasil.
Programa de Atividades do CBPE e UNESCO (1956 e 1957)	Projeto de análise do conteúdo de livros didáticos e de manuais utilizados por professores e alunos.	Avaliação do impacto desse material sobre as crianças leitoras. Como resultado desse projeto dois artigos foram publicados por Bazzanella e Holanda, em 1957.
Bazzanella (1957)	Valores e estereótipos em livros de leitura.	Análise de dez livros de leitura destinados à 4ª série primária, em busca de estereótipos e valores explícitos. Os resultados: incidência mínima de preconceito explícito (duas vezes). A partir de observações, detectou-se que a figura do negro estava associada a funções subalternas, escravidão e à figura do contador de histórias.
Hollanda (1957)	A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de	Análise de 20 manuais do antigo curso ginasial (quatro de História

	História destinados ao curso secundário brasileiro.	Moderna e Contemporânea; seis de História da América e dez de História do Brasil). Os resultados: cinco manuais referiam-se à escravidão como algo condenável; quatro aos maus-tratos durante o tráfico, sendo a figura dos donos de escravos positiva (não referido os maus-tratos por eles dispensados). A maioria dos manuais justificava a escravidão como uma necessidade econômica.
--	---	---

Fonte: Negrão (1988)

Quadro 2 - Características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.

§ Importância de personagens. Branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos frequente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (Triumpho, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (Silva, 1988).
§ Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Relata a diversificação de papéis e funções profissionais dos negros, e a representação dos mesmos com poder aquisitivo.
§ Crianças negras representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Silva, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.
§ Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas.
§ Apresentação dos negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).
§ Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura europeia (Triumpho, 1987; Silva, 1988a, 2000, 2001a; Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).
§ Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000).
§ Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou “introjetadas”, pelos personagens negros (Chinellato, 1996).
§ Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se a “polifonia” dos textos, que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).
§ Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão europeia (Triumpho, 1987, Negrão, 1988; Oliveira, 2000).
§ Oliveira (2000) e Pinto (1999) relatam que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do negro como participante em processos históricos. Mas ainda se encontraram, nos textos didáticos, afirmações

restritivas e abordagens simplificadoras. Relatam a ênfase na representação do negro escravo, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco tratada a diversidade de sua condição (Oliveira, 2000). No que se refere à resistência negra enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas.

Fonte: Negrão (1988).

No final dos anos 1970, e no transcorrer dos anos 1980, ocorreu uma nova onda de estudos que tratam direta, ou indiretamente, do tema, o que parece ser fruto tanto de novas tendências nos estudos sobre relações raciais no Brasil, quanto de movimentações no campo da educação (SILVA, 2002). Esse esforço de pesquisa só vai ser retomado de maneira considerável posteriormente ao ano 2003, possivelmente em função da alteração da LDB pela Lei n. 10.693/03, que insere a obrigatoriedade do trabalho com a história da África nas escolas.

O estudo intitulado “Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação”, publicado em 1987, pela Fundação Carlos Chagas, caracteriza-se na compilação do seminário: “O Negro e a Educação”, realizado em colaboração com o conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1971. Participaram dessa pesquisa militantes, pesquisadores, professores. O objetivo do estudo centrou-se em contribuir teoricamente na tentativa de se reduzir as desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais. A conclusão do trabalho enfatizou a necessidade de um esforço conjunto na educação para que as desigualdades raciais deixassem de afetar negativamente a vida dos/as muitos/as brasileiros/as que se viam marginalizados/as devido ao racismo. O seminário configurou-se numa denúncia da escola brasileira como reprodutora dos preconceitos raciais:

O silêncio nos livros didáticos nega a presença, a participação e a contribuição da população negra na sociedade brasileira. A distorção, a folclorização e a estigmatização em torno dos negros nos textos e ilustrações dos livros didáticos, além de criar nos alunos negros situações de constrangimento, colabora também para criar-lhes sentimentos de não pertencimento na sociedade brasileira. A ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode gerar sérios danos: aos alunos negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos alunos brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propicie o devido re (conhecimento) e respeito aos negros. (CARVALHO, 2006, p. 126)

A citação acima se refere a uma dissertação de mestrado em que a autora analisou imagens apresentadas sobre o negro nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental de 5ª e 6ª séries, adotados nas escolas no município de Florianópolis,

Santa Catarina, entre os anos de 1996 e 2004. A reprodução do preconceito racial já denunciada na década de 80 continua a existir na contemporaneidade. De acordo com a autora, se faz necessário mudar os “discursos, raciocínios, gestos e posturas” presentes na cultura escolar, cabendo essa tarefa especialmente aos professores, que devem estar abertos “às mudanças, atentos às práticas preconceituosas e discriminatórias em relação às diferenças étnico-raciais na cultura escolar, a exemplo dos programas de ensino, dos livros e currículos” (CARVALHO, 2016, p. 129). Diante dessa necessidade é que minha pesquisa visa contribuir, para servir de alerta aos professores e editoras do quanto pode ser prejudicial uma postura acrítica sobre os discursos veiculados pelos livros didáticos na construção das identidades raciais dos/as alunos/as.

O final dos anos 1980 marca também as discussões sobre o Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil. Apesar de decorridos cem anos da abolição, os/as negros/as brasileiros/as continuavam sendo os/as mais afetados/as pela desigualdade social e econômica. Nesse contexto, diversas atividades aconteceram para derrubar a falácia da democracia racial brasileira exaltada pelas comemorações oficiais. O final dos anos 80 representou a passagem de uma atuação com enfoque na denúncia para ações com proposição de reversão do estado de marginalização dos negros (REGIS, 2009, p. 29), já que os resultados das pesquisas dos anos em textos e ilustrações explicitavam um quadro de “depreciação sistemática” de personagens negros, em contraposição a uma “valorização sistemática” de personagens brancos (PINTO, 1981; SILVA, 1988).

Oliveira, em dissertação de mestrado defendida em 2000, analisou livros de História publicados entre 1978 e 1998. Segundo o pesquisador, mesmo em obras que se apresentavam como tentativas de romper com a chamada “história tradicional”, a condução eurocêntrica era predominante. Uma mudança no enfoque se fez sentir nos livros analisados, no tocante à temática do processo de escravização, que apresentou modificações na forma de abordagem dos conteúdos. Apesar desse “esforço” na tentativa de mudança no tratamento da identidade negra nos livros didáticos, ainda prevaleciam as narrativas que traziam os/as negros/as especialmente nas relações de trabalho, com ênfase na escravização, em detrimento da sua integração nos aspectos culturais e sociais. O enfoque dado ao negro escravizado remete a um estereótipo negativo desse pertencimento racial.

O combate ao racismo nos livros didáticos consolidou-se por meio de várias ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Negro², que voltou suas atenções para o livro didático e a reformulação curricular a partir 1979, com a constituição do Movimento Negro Unificado (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 137).

Em 1995, em decorrência da mobilização do Movimento Negro para a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi encaminhado um documento à Presidência da República que incluía, entre suas reivindicações relativas à área da educação, modificações nos livros didáticos e inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013, p. 130). O Movimento Negro tem conseguido, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o IBGE (GOMES, 2011, p. 134-135). Diante de tais conquistas:

Esse reconhecimento político tem possibilitado uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra (GOMES, 2011, p.135).

Diante das iniciativas e pressões do Movimento Negro, em 1996, foi adotado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), com proposta de “estimular que os livros didáticos enfatizassem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (BRASIL, 1996). Seis anos depois, foi lançado o PNDH II, ampliando as metas no campo dos direitos civis e políticos. Na parte que trata da garantia do direito à igualdade, dois artigos falam dos livros didáticos. Na esfera governamental, muitas das ações de combate ao racismo decorreram da adoção do PNDH (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 138). Dentro deste quadro, grandes eventos estimulam a realização de outros, além de produções teóricas, e à medida que ganham a mídia, adquirem visibilidade, de maneira a se constituírem em importantes aliados no combate à discriminação racial na educação.

A superação de discriminações raciais nos livros didáticos também foi objeto de estudo do Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação

² Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993).

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001 (BRASIL, 2001), cuja proposta foi a “revisão dos conteúdos dos livros didáticos visando a eliminar a veiculação de estereótipos” (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013, p. 130). A aprovação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, pode ser compreendida como um dos desdobramentos desse evento (RODRIGUES, 2005, p. 261), e significou impulso efetivo para o debate sobre as relações étnico-raciais nos currículos escolares (REGIS, 2009, p. 65).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incorporou os professores no processo de escolha (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126) e iniciou o processo de compra de livros através de editais. As pesquisas do início dos anos 2000 demonstram como o critério genérico de exclusão que era utilizado nos editais tinha pouca efetividade (SILVA, 2005). Essa ineficiência era decorrente do fato de as formas de discurso racista presentes nos livros serem implícitas. As políticas do PNLD se amparavam no discurso da ausência de desigualdades. Nas definições das políticas do PNLD, desde 1996, os movimentos sociais, inclusive o Movimento Negro, passaram a ser desconsiderados. Por outro lado, o Movimento Negro conseguiu maiores espaços de ação em outros pontos do aparato estatal (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013). Acredita-se que a exclusão do Movimento Negro do PNLD se configurou em uma perda quanto ao rigor do trato com a questão racial e escolha dos livros didáticos.

Tendo em vista a necessidade da regulamentação da Lei após a sua promulgação, foi instituído, em abril de 2003, um Grupo de Trabalho constituído por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares. Desse grupo resultou a aprovação do Parecer 03/2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamentou a alteração da LDB (RODRIGUES, 2005, p. 261).

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A relevância da reflexão sobre os documentos oficiais reside na ajuda que eles podem dar à prática pedagógica do professor no trabalho com a diversidade em sala de aula, além de caracterizarem-se em norteadores das práticas pedagógicas dos professores (FERREIRA, 2011, p. 33). Reitera-se a necessidade de análise dos impactos

causados por esses documentos no que concerne à realidade escolar e o cumprimento do seu papel como coadjuvante do processo de valorização das identidades e formação cidadã.

Esta pesquisa se embasa na Análise Crítica do Discurso, por considerar que a formulação, a descrição e explanação de teorias são sociopoliticamente situadas (VAN DIJK, 2010, p. 114). Esta seção se incumbirá da análise da Lei n. 10639/03, Guia de livros didáticos PNLD 2014 da disciplina de História (BRASIL, 2011), Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de história (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), e Diretrizes Curriculares Estaduais da disciplina de história (PARANÁ, 2008).

1.2.1 Lei n. 10.639/03

Foram necessários anos de luta para a efetivação da Lei n. 10.639/03, que finalmente instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. O aumento do número de pesquisadores/as negros/as inseridos em programas de pós graduação no final dos anos 90, possibilitado pela criação dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) têm desempenhado importância fundamental na implementação dessa lei (SISS, 2014, p. 183):

Os NEABs, enquanto atores sócio-históricos, vão demandar fortemente e de dentro das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuado, bem como nas modalidades presencial e a distância (SISS, 2014, p. 184).

Os NEABs vêm atuar nos processos de formação inicial e continuada de professores, realizando oficinas, cursos de extensão, especialização nas modalidades presencial e a distância, voltados preferencialmente para professores, com o objetivo de qualificá-los em uma perspectiva democratizante (SISS, 2014, p. 184).

Gomes (2011, p. 113-114) resume as principais ações que marcaram a trajetória de lutas e reivindicações que culminaram com a criação da Lei n. 10.639/03: A Marcha Zumbi dos Palmares, e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância:

- Marcha Zumbi dos Palmares realizada em Brasília, em 1995, durante as comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, foi importante para pressionar o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Como resposta a essa ação foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra em 27 de fevereiro de 1996. Também foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural. Neste, as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. Porém, a questão racial diluía-se no discurso da pluralidade cultural. Além disso, os PCNs têm invocação conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico.

- A realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Precedida, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse evento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas no Brasil.

Diante desses acontecimentos, entra em vigor em 09 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639/03, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que determina a obrigatoriedade da inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares. Dessa forma, se alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aqui cabe destacar a criação, em 21 de março de 2003, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), transformada em Ministério em fevereiro de 2008. A principal função da Secretaria era a formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial (LIMA, 2010, p. 83).

Apesar de a sociedade brasileira ser integrada por vários grupos étnicos, o predomínio no foco eurocêntrico de ensino só começou a ser efetivamente revisto depois da promulgação da Lei n. 10.639/03, que foi resultado da ação política de movimentos sociais organizados, destacando-se nesse cenário as lutas do Movimento

Negro (PEREIRA, 2011, p. 149). Mesmo na atualidade muitos livros didáticos em vários países ocidentais continuam a ser eurocêntricos, reproduzindo estereótipos sobre as minorias e sobre outros povos não europeus (VAN DIJK, 2010, p. 149). No Brasil, a Lei n. 10.639/03 possibilitou um olhar mais crítico para as construções discursivas das práticas escolares.

Para Jorge (2014, p.85) a Lei n. 10.639/03 “pode ser considerada uma política de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra”. Essa legislação veio para romper com o paradigma eurocêntrico da história. Ela provoca uma fratura na concepção hegemônica da história, que até então era predominantemente eurocêntrica.

Em março de 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei n. 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Com o caráter obrigatório da Lei, almejou-se o rompimento das noções de verdade que foram ensinadas ao longo do tempo nas escolas brasileiras, principalmente relativas ao sujeito negro e ao processo de colonização no Brasil (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 77). De acordo com Jorge (2014, p. 87), somente políticas públicas educacionais não irão resolver os problemas com os livros didáticos, sendo imprescindível que professores e pesquisadores possam compreender os editais e escolher os livros didáticos de maneira cuidadosa.

A partir do mapeamento de pesquisas já realizadas sobre a identidade racial negra nos livros didáticos de história, observou-se um esforço na tentativa de adequação dos discursos após a promulgação da Lei n. 10.639, além do aumento significativo no número de pesquisas sobre os livros didáticos. Para Ferreira (2014, p.113), as editoras e os avaliadores também necessitam de conhecimentos na área de sociologia, antropologia, história do povo brasileiro, de maneira a se fazer uso desse conhecimento nas imagens, vídeos, textos e discursos que circulam no LD. Pesquisas recentes (SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2012; RUSSO, 2012; SILVA, TEIXEIRA E PACÍFICO, 2012; RIBEIRO, 2013; VAN DIJK 2008; CARVALHO, 2006; CORRÊA, 2006; GOUVEIA, 2005; SILVA FILHO, 2005; BRANCO, 2005; SILVA, 2004; ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003) relacionadas aos livros didáticos indicam ainda a prevalência de discursos de desprestígio e subalternidade da identidade racial negra, mesmo passados 15 anos da publicação da Lei.

1.2.2 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado com essa denominação em 1985, é uma política educacional de Estado que propicia a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a Educação Básica em todo o Brasil. Iniciou-se, com outra denominação, em 1937, como Instituto Nacional do Livro. Em 1938, passou a se chamar Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1985, com a edição do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³. Reestruturado em 1993, o Programa passou por grandes modificações que impactaram a produção do livro e as práticas de ensino na escolarização básica (BRASIL, 2013, p. 9). O Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017 – apresenta as resenhas das coleções destinadas aos anos finais do ensino fundamental, aprovadas na avaliação do Programa. O Guia do PNLD é um documento com fundamental importância de análise para a escolha dos livros didáticos, pois nele se encontram os principais apontamentos de críticos em relação ao conteúdo de cada coleção.

Os livros didáticos adquiridos e distribuídos pelo PNLD seguem diferentes etapas de avaliação. O MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica e da Comissão técnica para o PNLD, que é composta por um grupo de especialistas de universidades para cada uma das áreas específicas, lança um edital público com os critérios que irão nortear a avaliação. Então as editoras apresentam as obras para avaliação. As Universidades públicas brasileiras participam de edital para avaliar os LDs. Para a disciplina de História, para o PNLD 2017 foi selecionada a Universidade Estadual de Londrina. A coordenação pedagógica de área, as coordenações adjuntas e a assessoria pedagógica, após definição da Universidade selecionada, preparam e coordenam todo o processo de avaliação, com a supervisão da Comissão Técnica do MEC. Duplas de avaliadores leem cuidadosamente cada coleção e emitem seus pareceres. Após um período de discussão entre pareceristas, coordenação de área e coordenação adjunta, as obras são classificadas em aprovadas ou reprovadas. As aprovadas têm suas resenhas lidas por um grupo de professores da rede pública. Esses professores avaliam a resenha

³ Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em 10 jan. 2018.

e, principalmente, sua condição de ser um instrumento que favoreça a leitura por parte de outros professores do país (BRASIL, 2016, p.17-18).

São seis os quesitos analisados: 1- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, que estabelece que a obra deva respeitar toda a legislação básica que orienta o funcionamento do Ensino Fundamental no Brasil. Entre essa legislação está a Lei n. 10.639 e 11.645.; 2- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, que visa excluir obras que veicularem: estereótipos e preconceito de qualquer espécie e que violem os Direitos Humanos; proselitismo religioso ou político; publicidade de produtos; circunstâncias gratuitas e descontextualizadas de violência e de ostentação de armas; 3- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados: não se pode prometer e não cumprir; 4- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos: a obra não pode conter erros ou desatualizações que impliquem prejuízos ao aprendizado e ao desenvolvimento do pensamento histórico. 5- Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada, que devem orientar o professor quanto à legislação priorizada, abordagens teórico-metodológicas, desenvolvimento das atividades, entre outros; 6- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção, que atenta aos erros de revisão e de editoração e “problemas importantes que comprometam a utilização didática da obra” (BRASIL, 2016, p. 19-20).

Entre os elementos apontados pelo Guia que podem levar uma coleção à reprovação e que se relaciona com a construção da identidade racial negra está o de número 1, que versa sobre o cumprimento das legislações, entre elas a Lei n. 10.639. O quesito 2 contempla a necessidade de as obras não veicularem “estereótipos e preconceito de qualquer espécie e que violem os Direitos Humanos essenciais”. O elemento 6 trata do projeto gráfico, mas de maneira que parece ser um pouco vaga: “Erros graves de revisão e de editoração, bem como problemas importantes que comprometam a utilização didática” (BRASIL, 2016, p. 20).

A resenha da coleção “História.doc”, que é objeto de análise desta pesquisa, estabelece no item “visão geral” de avaliação da obra:

A temática da História da África e afrodescendentes, desenvolvida nos quatro volumes, também acompanha a narrativa microanalítica com destaque para a

abordagem centrada na biografia de alguns personagens importantes na luta contra a discriminação racial” (BRASIL, 2016, p. 93).

As resenhas avaliam os seguintes temas: Análise da obra; Material do Professor; Manual do Professor Multimídia; Proposta Didático-pedagógica; Formação Cidadã; História da África, afrodescendentes e indígenas; e Projeto Gráfico-editorial. No tema: “A História da África, afrodescendentes e indígenas”, o Guia afirma que a coleção:

A História da África, afrodescendentes e indígenas está inserida nos quatro volumes e em diferentes recortes temporais. Sete capítulos da coleção abordam, de maneira praticamente exclusiva, o continente africano, conteúdo que também aparece inserido em outros capítulos da História do Brasil e dos Estados Unidos. Ao apresentar as populações do continente africano, enfatiza os grupos tribais rurais, os problemas sociais e os conflitos, tratando em menor grau dos povos africanos na contemporaneidade. Destaca-se a abordagem centrada na biografia de alguns personagens importantes na luta mundial contra a discriminação racial, como Nelson Mandela, Macon X, Martin Luther King, Rosa Parker e Abdias Nascimento (BRASIL, 2016, p. 97).

Ainda sobre essa temática, afirma que a abordagem sobre a história dos “afro-brasileiros”, é feita por meio da problematização de questões relacionadas à: “diversidade cultural, aos conflitos, às resistências e às situações de preconceito e de racismo” (BRASIL, 2016, p. 97). A respeito do projeto gráfico, estabelece que “as imagens evidenciam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social, regional e cultural do país”.

O Guia oferece a possibilidade de o professor vislumbrar os pontos fortes e fracos das coleções, através de críticas de especialistas, de forma a direcionar sua escolha de maneira fundamentada e de encontro com as principais necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isso tudo se as resenhas estiverem falando realmente a verdade a respeito das avaliações.

1.2.3 Documentos oficiais para o ensino de história e as questões étnico-raciais: PCN-História, DCN- Relações Étnico-Raciais, DCE-História

Os PCNs da disciplina de história indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de conhecer as características do Brasil nas

dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir a noção de identidade pertencente ao país. Apesar de o documento trazer a necessidade da criação de estratégias que fomentem a inserção de temas que corroborem para o desenvolvimento da cidadania, como: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade (BRASIL, 1998, p. 37), ele pouca aborda questões referentes ao racismo, e tampouco ações efetivas para o seu combate. Para Van Dijk:

[...] desde o Ministério da Educação, ao estabelecer parâmetros curriculares até os autores e editores ao produzirem livros didáticos ou os comitês de professores que os aprovam e, finalmente, os professores que os usam para ensinar, todos podem estar convencidos de que o que esses livros didáticos ensinam é bom para os alunos (VAN DIJK, 2010, p. 22).

Daí a necessidade do embasamento teórico dos professores sobre questões relativas à raça, para que não se reproduzam discursos estereotipados. Para Van Dijk (2010, p. 150), o racismo é uma característica apreendida, construída, e não inata. As ideologias e preconceitos étnicos não se desenvolvem espontaneamente, mas são adquiridos e aprendidos (VAN DIJK, 2010, p. 135), e esse processo de aprendizagem começa na escola muitas vezes.

Os PCNs definiram a “Pluralidade Cultural” como tema transversal a ser trabalhado no Ensino Fundamental, e direcionaram um capítulo do documento para o tema. Essa parte do documento estabelece medidas para o trato das questões étnico-raciais:

A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme [...] (BRASIL, 1998, p. 126).

O documento fornece sugestões a serem tomadas para a superação dessa visão homogeneizante, e trata da necessidade de reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos. De acordo com os PCNs, estudar a Pluralidade Cultural no Brasil possibilita aos alunos

oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos:

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1998, p. 137).

No tocante ao racismo, a sugestão dada pelo documento para as escolas é de se criarem outras formas de relação social e interpessoal, por meio da integração do trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se de maneira crítica e responsável. Sendo uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento da cidadania, o tema da Pluralidade Cultural se caracteriza na oferta de subsídios para que a escola possibilite que a criança estabeleça relações entre a “democracia, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida, no cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 156). Este documento sugeria uma mudança de postura no trato com as questões raciais, mas o teor de exigência desse quesito só passa a existir com a promulgação da Lei n. 10.639/03.

O parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foi aprovado em março de 2004. O documento procura oferecer um retorno à população negra, no sentido de criação de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2)

A justificativa para a elaboração do parecer se embasa na necessidade do cumprimento da Lei n. 10.639/03 e no Art. 205 da Constituição Federal, que assinala

como dever do Estado a garantia, por meio da educação, do oferecimento de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos. E declara que sem a intervenção do Estado, os setores marginalizados, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, por se pautar em critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados, fato comprovado por estatísticas (BRASIL, 2013, p. 498). Sendo assim, esse parecer se constitui em elemento norteador da prática docente para o encaminhamento de ações de combate ao racismo e representatividade negra condizente com a constituição social brasileira, e é um instrumento de extrema relevância para o tratamento das questões étnico-raciais na escola e combate ao racismo, sendo leitura obrigatória para profissionais da educação.

A finalidade da História, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do estado do Paraná: “é a busca da superação das carências humanas, fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas” (PARANÁ, 2008, p. 47). Esse documento se propõe a fazer uma reorientação na política curricular, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, em que as oportunidades sejam iguais para todos (PARANÁ, 2008, p. 14). Em relação à abordagem dos conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira, este documento dialoga de maneira consonante com os direcionamentos sugeridos pela DCNs, à medida que contempla os conteúdos sugeridos, a ideologia de construção positiva das múltiplas identidades integrantes da sociedade brasileira e o combate à discriminação:

Nestas diretrizes, objetiva-se superar a visão de que os sujeitos históricos de significância locais e nacionais seriam menos importantes do que os de significância mundial, criando uma hierarquia na qual o Brasil assumiria o papel periférico.

Propõe-se, então, uma abordagem de divisão temporal a partir das histórias locais e nacionais que torna possível analisar os componentes mais complexos das heranças africanas como, por exemplo, a reivindicação dos movimentos negros a respeito da inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de História. Essa nova perspectiva permitirá estabelecer relações entre a sociedade brasileira e as demais, como a indígena, a africana e a asiática, promovendo a reflexão sobre sujeitos até então negligenciados pela História.

[...] Estudar a História do Brasil e as histórias locais relacionadas à mundial, entendendo-a para além da História europeia, permite questionar com o estudante as ideias históricas permeadas de preconceitos que são difundidas pelos meios de comunicação de massa. A partir da valorização de novas narrativas históricas é possível construir ideias históricas sistematizadas em um diálogo cognitivo com o Outro (PARANÁ, 2008, p.74-75).

Dessa forma, as DCEs se adequam às exigências legais no trato às questões raciais, enfatizam a interdisciplinaridade, e configuram-se em um dos instrumentos norteadores do currículo da disciplina de história. O documento estabelece como meta que ao final do trabalho na disciplina de História os alunos possam identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder, e tenham condições de intervir no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História (PARANÁ, 2008, p. 83). Apesar de as DCEs se constituírem em documento para a Educação Básica específica do estado do Paraná, optei por trazê-lo pela relevância da sua representação na educação paranaense.

Os documentos analisados são requisitos fundamentais para o processo de embasamento teórico necessário à formulação de um currículo escolar que atenda às leis e esteja em harmonia com práticas educativas que respeitem as diversidades e corroborem para a construção de identidades positivas nos jovens.

1.3 PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA APÓS PROMULGAÇÃO DA LEI 10.693/2003

Como o enfoque dessa pesquisa centra-se no discurso imagético do livro didático de história, foi feito um levantamento de pesquisas já realizadas sobre representação negra nos livros didáticos da referida disciplina. Essa análise foi realizada no mês de abril de 2016, repetida em outubro de 2017 e em fevereiro de 2018. Em outubro foram encontradas duas novas dissertações no Banco de Teses da Capes (dois últimos trabalhos do Quadro 4). Foram utilizadas quatro bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES/MEC, Banco de Teses da CAPES, Google acadêmico (*Scholar Google*). Os termos de busca foram: “O negro nos livros didáticos de história”, “Representação negra nos livros didáticos de história”, “Identidade negra nos livros didáticos de história”, “Imagens dos negros nos livros didáticos de história”. O objetivo desse levantamento foi a análise das pesquisas acadêmicas realizadas a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e o que elas revelaram.

Quadro 3 - Procedimentos de busca e total de trabalhos encontrados

Ferramenta de busca	Procedimentos	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	– Os termos pesquisados não foram colocados entre aspas para ampliação da temática; – Os temas foram pesquisados em português.	19	03
Portal de Periódicos da CAPES/MEC	– Os termos pesquisados não foram colocados entre aspas para ampliação da temática; – Os temas foram pesquisados em português.	09	04
Google Acadêmico (Scholar Google)	– Os termos pesquisados foram colocados entre aspas (“ ”), para restrição da temática, tendo em vista o grande número de trabalhos mapeados, que fugiam à temática. – Os temas foram pesquisados em português.	03	02
Banco de Tese da CAPES	– Os termos pesquisados não foram colocados entre aspas para ampliação da temática; – Os temas foram pesquisados em português.	04	05
Total:		35	14

Fonte: Pesquisa eletrônica.

Quadro 4 - Ano, tipo de pesquisa, autoria, título do trabalho, resumo, objetivos ou perguntas de pesquisa e resultados.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	
Ano/tipo de pesquisa: 2005. Dissertação.	Título/autora/autor: O negro no livro didático de história do Brasil para o Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de ensino, no Recife. BRANCO, Raynette Castello.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa:	– Analisar o contexto social em que é produzido o livro didático, a trajetória do pensamento racista e sua relação com o livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II; Tendências de mudança que norteiam as concepções críticas das relações inter-étnicas no Brasil.
Metodologia da Pesquisa:	Pesquisa desenvolvida com base na análise de conteúdo dos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, na cidade do Recife, Pernambuco. Pesquisa Qualitativa. Análise por categoria (LAURENCE BARDIN, 1977).
Resultados	A escravidão é apresentada como uma consequência da colonização; como um recurso técnico para prover a colônia de mão-de-obra. Os diversos elementos da história africana não são considerados nos textos dos livros didáticos analisados; A denúncia da discriminação e do preconceito está presente na sociedade brasileira; A partir do século XX, não há mais referências ao negro brasileiro, suas lutas, suas reivindicações e seus direitos. Avanço na apresentação de fatos históricos relacionados aos negros, nos períodos Colonial e Imperial, nos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, dos autores Furtado & Villa, Piletti & Piletti e Schmidt. A grande exclusão neles encontrada é o silêncio sobre os negros a partir do século XX.

Ano/tipo de pesquisa: 2006. Dissertação.	Título/autora/autor: As imagens dos negros em livros didáticos de história. CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Apresentar as ausências e distorções acerca dos elementos culturais africanos no currículo e nos livros didáticos de história, e com isso motivarem a reflexão sobre a possibilidade (da não referência e/ou da referência negativa) desencadear numa baixa autoestima e a exclusão dos alunos negros no processo escolar.
Metodologia	Análise de discurso verbal e iconográfico sobre o negro nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental (5as e 6as séries), realizada em três edições – PILETTI, Nelson. <i>História do Brasil</i> . São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. <i>História & vida</i> . Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997; e PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. <i>História & vida integrada</i> . 7ª série. São Paulo: Ática, 2001 - adotadas nas escolas de Ensino Fundamental, em Florianópolis, entre os anos de 1996 e 2004.
Resultados	As imagens dos negros não tiveram (re) significações como previam as legislações do início da década de 90. Praticamente não houve mudanças nos conteúdos e temas dos livros didáticos no que diz respeito à História, às Culturas, ao Cotidiano e à Religião dos negros africanos e de seus descendentes na África e no Brasil. Os livros apresentam o negro exposto em situações de submissão e passividade diante da escravidão. Há uma insistência em reproduzir nos livros didáticos de História velhos estereótipos em torno da população negra, com o uso de imagens negativas, depreciativas, permeadas de situações humilhantes.
Ano/tipo de pesquisa: 2005. Dissertação.	Título/autora/autor: Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história. SILVA FILHO. João Bernardo da.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Qual história os livros didáticos, muito utilizados pelos professores em suas salas de aula, narram sobre os negros na conformação da história nacional? A partir dessa indagação central, buscaremos averiguar se, mesmo após a promulgação da “Constituição Cidadã” e o surgimento de novas produções historiográficas sobre a vida dos negros no Brasil, livros didáticos atuais de História, de grande penetração nas salas de aula, mantêm discursos escravistas.
Metodologia	Análise do discurso verbal e iconográfico sobre os negros no livro didático de História, realizada em três edições: História do Brasil; História & vida. Brasil: da Pré-História à Independência. E História & vida integrada, de Nelson Piletti. Utilizados autores como Michel De Certeau e Roger Chartier.
Resultados	Prevaleceram representações sobre o tráfico, a escravidão e a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam. Verificou-se que os negros sempre estiveram a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Permanência de representações que vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos da sua vida, para além da condição de escravos.
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC	
Ano/tipo de pesquisa: 2013. Artigo.	Título/autora/autor: Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história Brasil, segunda metade do século XX). RIBEIRO, Renilson Rosa.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Abordar as representações do negro forjadas pelo discurso histórico a partir do diálogo com os saberes da história acadêmica e escolar no período.
Metodologia	Análise de conteúdo; Pesquisa Qualitativa.
Resultados	Interpretações históricas sobre o negro permeadas pelo racismo, discriminação e preconceito nos livros didáticos de História do Brasil. Ausência de uma análise mais profunda no interior dos próprios textos didáticos de História do Brasil sobre as representações do negro. As afirmações são feitas sem oferecer dados de pesquisa.

	Não há o exercício de reflexão sobre como as imagens dos negros são construídas nos livros didáticos de História. Falta de aprofundamento do diálogo entre o discurso historiográfico e o didático
Ano/tipo de pesquisa: 2013. Artigo.	Título/autora/autor: Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara.
Metodologia	Análise de conteúdo e Análise Imagética. Pesquisa Qualitativa.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Discussão sobre as permanências e mudanças nos discursos dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As críticas sobre os discursos racistas presentes em livros didáticos brasileiros estão na pauta de pesquisadores (LEITE, 1950) e ativistas do movimento social negro há muitas décadas.
Resultados	Observaram-se mudanças muito tênues em livros didáticos de língua portuguesa (distribuídos em 2007), de história (distribuídos em 2008) e de geografia (distribuídos em 2010). Necessidade de pesquisas com amostras mais atuais. Pesquisa com livros didáticos de ciências (distribuídos em 2008 e 2011) discursos que valorizam personagens negros e que os apresentam ocupando lugares de cientistas, ilustrando outras posições socialmente valorizadas e figurando como representantes da espécie humana, em discursos que comunicam que é normal ser negro. Os discursos racistas constantes nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes e atuam como uma das formas de racismo institucional.
Ano/tipo de pesquisa: 2003. Artigo.	Título/autora/autor: Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Efetuar uma revisão de literatura acerca das expressões do racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate.
Metodologia	Revisão bibliográfica sobre racismo em livros didáticos. Análise documental. Baseando-se em estados da arte já publicados e no original (como o de Baptista, 2002), o artigo analisa a produção brasileira sob dois ângulos: Programa Nacional do Livro Didático Lei n. 10.639/2003.
Resultados	Os resultados das pesquisas dos anos 1980 e 1990, que analisaram representações contemporâneas no negro nos textos e nas ilustrações, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos (Pinto, 1981; Silva, 1988).
Ano/tipo de pesquisa: 2009. Tese.	Título/autora/autor: A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930). PINA, Maria Cristina Dantas.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Identificar o lugar que a escravidão negra ocupou na narrativa didática dos autores João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais utilizados no Ginásio da Bahia entre os decênios finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX e os seus desdobramentos.
Metodologia	Análise de conteúdo; Pesquisa qualitativa.
Resultados	O livro didático de história do Brasil funcionou, nesse período, como instrumento para organizar, consolidar e justificar a chamada nação brasileira. O escravo negro aparece como elemento formador, e não fundante, da nação brasileira, e ocupa um lugar “menor” “nesse processo pela inferioridade da raça e das civilizações africanas em relação à civilização europeia. Justificam a existência da escravidão em nome de um projeto maior – a construção da nação brasileira livre e soberana.
GOOGLE ACADEMICO (SCHOLAR GOOGLE)	
Ano/tipo de pesquisa: 2014. Artigo.	Título/autora/autor: Relações raciais e os livros didáticos de linguagens e Ciências Humanas: reflexões e apontamentos. ALMEIDA, Maureci Moreira de; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire.

Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Fazer uma reflexão que fomente o debate acerca de como o racismo está inserido no livro didático.
Metodologia	Análise de conteúdo. Pesquisa qualitativa.
Resultados	Nos livros didáticos analisados, colonizadores e seus descendentes estão sempre numa postura ativa e de afirmação positiva, enquanto negros e indígenas são estereotipados negativamente.
Ano/tipo de pesquisa: 2014. Dissertação.	Título/autora/autor: O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. SOUZA, Sueli dos Santos.
Metodologia	Análise imagética, de Erwin Panofsky, e Análise de Discurso, de Michael Pêcheux.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Analisar concepções ideológicas que denotam estereótipos, preconceitos, racismo e discriminação em relação ao povo negro, nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental utilizados na rede pública de ensino das coleções História Projeto Pitangá, História Projeto Buriti e História, Bahia.
Resultados	Os livros didáticos ainda veiculam discursos racistas e discriminatórios na medida em que silenciam em relação às imagens carregadas de ideologias racistas e não trabalham contextualizada e criticamente os conteúdos verbais na interseção com os conteúdos imagéticos. Isso mostra que não há preocupação e nem intenção das editoras em desconstruir concepções etnocêntricas.
BANCO DE TESES DA CAPES	
Ano/tipo de pesquisa: 2012. Dissertação.	Título/autora/autor: Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da Lei n. 10639/03. RUSSO, Mattos Franco Ralph.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Investigar os avanços e as permanências nos livros didáticos de História de Ensino Fundamental da coleção “História das Cavernas ao terceiro milênio”, dos elementos imagéticos relacionados às propostas verificadas pelas Diretrizes Curriculares de implementação da Lei 10639/03.
Metodologia	Análise imagética; Análise Documental; Pesquisa qualitativa. Pesquisa quantitativa.
Resultados	As permanências se mostraram muito superiores as alterações, a comodidade encontrada pelos editoriais didáticos em se enquadrarem no PNLD tornou as modificações pouco efetivas. Apesar dos planos, decretos e leis, as imagens veiculadas pela coleção estudada não consegue alcançar os objetivos que a diretriz curricular indica.
Ano/tipo de pesquisa: 2012. Dissertação.	Título/autora/autor: A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série. OLIVEIRA, Claudinéia da Silva Vargas.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Analisar como a escravidão e o escravo negro são representados nos principais livros didáticos de história da 6ª série do Ensino Fundamental utilizados nas escolas públicas do município de Cianorte-PR, verificando como esses livros divulgam suas ideias e contribuindo para direcionar uma leitura específica sobre a escravidão brasileira.
Metodologia	Pesquisa Qualitativa; Análise de conteúdo; Análise Imagética.
Resultados	Necessidade de se fazer uma análise mais criteriosa dos manuais por parte dos professores; de modo geral os novos objetos e as novas abordagens sobre a escravidão aparecem ainda timidamente em alguns manuais e que todos os livros didáticos que analisamos ainda trabalham com o clássico sobre a escravidão no Brasil; ainda predomina nos livros didáticos a visão que procura demonstrar a importância da escravidão enquanto instituição; a produção historiográfica das últimas décadas, que valoriza o ‘indivíduo’, ou seja, os escravos, aos poucos está sendo incorporada nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental.
Ano/tipo de pesquisa: 2011. Dissertação.	Título/autora/autor: As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. SANTOS, Karla de Oliveira.

Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, que equivale no município de São Miguel dos Campos - AL, às séries finais do ensino fundamental.
Metodologia	Pesquisa qualitativa; Análise documental; Análise de conteúdo (BARDIN, 2009).
Resultados	Percebidos alguns avanços através da problematização das questões étnico-raciais de acordo com uma perspectiva crítica, de questionamentos e possibilidades de diálogo, mas que ainda a coleção segue uma ordem histórica eurocêntrica.
Ano/tipo de pesquisa: 2010. Dissertação.	Título/autora/autor: A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de história. SOUZA. Cleonice de Fátima de.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Perceber a relevância dos textos e imagens dos livros disponíveis e em uso na escola escolhida para o estudo de caso
Metodologia	Análise documental, entrevista com alunos e professores.
Resultados	As imagens presentes em livros didáticos de História são fundamentais para explicar e reforçar a nossa relação com o mundo visual e conseqüentemente para o desenvolvimento intelectual das crianças em situação de aprendizagem.
Ano/tipo de pesquisa: 2015. Dissertação.	Título/autora/autor: História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental de Ladário-MS. Monteiro. SILVA, Elzanir Leandro Dandeira da.
Objetivos/ Perguntas de Pesquisa	Qual a abordagem apresentada nos livros didáticos referentes à pessoa negra? Como esses livros didáticos tratam das questões referentes à discriminação e/ou preconceito racial?
Metodologia	Pesquisa Qualitativa. Análise documental.
Resultados	As relações étnico-raciais retratadas nos livros envolvem situações de tensões, devido ao contexto do trabalho escravo, portanto ainda precisam se aperfeiçoar, para que contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Fonte: Pesquisa eletrônica.

A partir do levantamento destas pesquisas, foi possível o estabelecimento de características predominantes nos discursos dos livros didáticos no que se refere à construção e representação da identidade racial negra. A importância desse diagnóstico se dá pela necessidade de comparação desses trabalhos que analisaram livros mais antigos, com o livro didático que esta pesquisa traz, que é mais atual, para averiguação das mudanças e permanências nos discursos. O fato de haver poucos trabalhos listados deve-se possivelmente ao recorte da temática, que diz respeito apenas ao discurso imagético. Muitas outras pesquisas sobre livros didáticos foram encontradas, mas que tratassem especificamente de imagens foram poucas. Como o foco desta pesquisa é a representação negra através das imagens, optei por relacionar apenas os trabalhos associados diretamente ao tema.

1.3.1 Mudanças e Permanências

Após análise dos trabalhos relacionados no Quadro 4, sistematizei no Quadro 5 as características mais recorrentes citadas pelos autores destas pesquisas. O quadro contempla também as mudanças e permanências observadas pelos pesquisadores nos discursos dos livros didáticos estudados por eles.

Quadro 5 - Características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.

Apesar de haver uma maior representação dos negros nos livros didáticos, a sub-representação, estigmatização e estereotipia prevalecem nos discursos, e em se tratando de mudanças e permanências, houve muito mais permanências do que mudanças: “[...] sabe-se que os livros didáticos já começam a ser reformulados levando em conta a perspectiva racial, mas continuam a trazer estereótipos em relação a negros” (ALMEIDA, RODRIGUES, 2014, p. 87). Tal constatação se comprova pelos argumentos apresentados pelos outros trabalhos, que são unânimes quanto à reprodução do racismo, discriminação e estereotipia veiculada pelos livros didáticos. Carvalho (2006, p. 128) atesta que se insiste na reprodução de velhos estereótipos em torno da população negra, e esse fato contribui para a baixa autoestima dos alunos negros, já que as referências em relação aos seus iguais são carregadas de imagens negativas, já que remetem a situações humilhantes. A autora afirma que “essas questões se distanciam das finalidades do ensino de História no que diz respeito à formação de cidadãos partícipes, ao respeito às diferenças e à motivação para uma cultura de paz” (CARVALHO, 2006, p. 128).
Mesmo a Lei estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, de maneira a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política referentes à História do Brasil, os livros didáticos ainda não conseguiram se adequar de maneira satisfatória. Para Souza (2014, p. 175), o MEC, FNDE e PNLD não manifestam maiores preocupações, mesmo sendo os responsáveis pela fiscalização desses livros.
Aspecto reiterado pelos pesquisadores diz respeito ao enfoque dado para a perspectiva do trabalho como narrativa predominante, reduzindo a importância histórica dos africanos, à medida que os exclui do contexto social e cultural: “o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão” (FILHO, 2005, p. 127). Carvalho (2006, p. 127) compartilha do mesmo entendimento: “parece não haver nas obras analisadas uma preocupação (direta) em apresentar uma outra história desses indivíduos, a não ser aquela atrelada à escravidão”. Os discursos insistem na associação negro-escravo, desvalorizando as múltiplas formas de participação da raça negra na sociedade brasileira. Tal forma de reprodução é ainda enfatizada por Filho (2005), e Souza (2014): “As partes que compõem as unidades desses livros deveriam não somente apresentar a situação da escravidão e suas consequências, mas a situação política, social e econômica dos africanos antes da escravidão, suas lutas e sua resistência, como isso se reflete na sociedade hoje e ainda como o povo negro é importante para o país” (SOUZA, 2014, p.173); “[...] ao abordar o contexto da história do Brasil Colonial e Imperial, a autoria reconstruiu o tema escravismo. No discurso verbal e iconográfico, apenas foram apresentadas as relações entre dominantes e dominados; a autoria não se ateve à diversidade de atuação dos negros na construção da sociedade brasileira, prevalecendo representações sobre o tráfico, a escravidão e a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam” (FILHO, 2005, p. 126).
A partir do século XX, se nota um apagamento do/a negro/a nos livros didáticos. Portanto, a ênfase ao tema escravização se constitui em uma permanência nos discursos reproduzidos pelos livros didáticos, de forma a vincular a participação da população negra apenas à lógica do trabalho, menosprezando sua contribuição na constituição social e cultural brasileira: “As citações mais relevantes, referentes ao século XX, dizem respeito aos movimentos negros nos Estados Unidos da América ou na África do Sul. Depois de decretada a Abolição no Brasil, os negros brasileiros e também os índios parecem ter saído da história e não mais retornado a ela” (BRANCO, 2005, p. 139).
A invisibilidade dos valores históricos e culturais de um povo, e a sua inferiorização através de estereótipos, conduz, na maioria das vezes, a comportamentos de autorrejeição, tendo como consequência a negação dos seus valores culturais (SILVA, 2005, p. 22).
Os discursos racistas enraizados nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes, e assinalam uma das formas de racismo institucional presentes nas escolas (SILVA, TEIXEIRA, PACÍFICO, 2013, p.140). Essa percepção, por parte dos estudantes, do apagamento da identidade negra enquanto integrante da constituição social brasileira contemporânea, e sua vinculação com um passado de

depreciação, subordinação e humilhação, pode configurar-se como parte do processo de exclusão do/a aluno/a negro/a do ambiente escolar.

Souza (2014) reitera preocupação por parte das editoras com a manutenção de uma ótica etnocêntrica, além da falta de cuidado com a relação entre discurso escrito e imagético. O que se percebe é muito mais uma questão mercadológica, que apela para o visual, sem a devida contextualização. E essa estratégia tem dado certo, já que no momento da seleção dos livros pelos professores, a apresentação visual é que muitas vezes define a escolha: “Por maiores que tenham sido as lutas e análises no meio acadêmico e nos movimentos sociais negros, não obstante às intensas mobilizações sociais dos últimos tempos, as ideologias historicamente transmitidas ainda estão presentes na constituição dos livros didáticos. Esses instrumentos pedagógicos ainda veiculam discursos racistas e discriminatórios na medida em que silenciam em relação às imagens carregadas de ideologias racistas e não trabalham contextualizada e criticamente os conteúdos verbais na interseção com os conteúdos imagéticos” (SOUZA, 2014, p. 175).

A maioria dos livros didáticos analisados privilegia a histórica eurocêntrica, expondo desta forma, “uma visão de mundo dissociada dos grupos culturais e raciais que compõem a sociedade brasileira” (SANTOS, 2011, p. 109).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo como os trabalhos analisados, percebeu-se que houve significativo aumento das produções acadêmicas sobre o negro e o livro didático a partir do ano de 2003, fato possivelmente decorrente da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Observou-se também um esforço na tentativa de adequação da temática racial, apesar de se configurar ainda muito incipiente, pois continua perpetuando estereótipos negativos relacionados à população negra.

Se faz necessária uma maior fiscalização por parte dos órgãos responsáveis, como MEC, FNDE e PNLD quanto ao cumprimento efetivo da Lei n. 10.639. Produções acadêmicas, como as analisadas neste trabalho, que denunciam o descumprimento da Lei, deveriam servir de embasamento para possíveis adequações e maior rigor na qualidade do material didático que vem sendo disponibilizado para as instituições de ensino.

1.4 IDENTIDADES, IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

Para o estudo da construção de identidades na perspectiva da composição imagética do livro de história do 8º ano da coleção “História.doc”, utilizo o aporte teórico de Carvalho (2012), Woodward (2012), Hall (2006), Bauman (2005), entre outros. E para falar de discurso, ideologia e poder, me embaso em: Van Dijk (2010, 2008), Britto (2004), Fairclough (2003, 2001), Silva (2012), Moita Lopes (2008, 2006).

A importância do estudo da construção de identidades para esta pesquisa se dá em função da necessidade de compreensão dos mecanismos que inserem a escola e o livro didático nesse processo. Estudar as relações raciais que integram a vida dos jovens e a constituição das suas múltiplas identidades implica pesquisar as instituições que

fazem parte desse constructo. Nesse sentido a escola detém papel fundamental, tendo em vista que muito mais que instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos em estreita ligação (BAUMAN, 2005). Esse estudo se pauta na necessidade de entendimento de como ocorrem os processos discursivos e ideológicos que engendram as relações de poder que norteiam a construção das identidades na escola.

O indivíduo atual, fragmentado por muitas identidades, contraditórias muitas vezes, enfrenta em diversas situações um deslocamento, porque as identidades “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005, p. 19). As identidades atuais, segundo Bauman (2005), pertencem à época “líquido-moderna”, e são parte de um processo que congrega identificação e pertencimento. A escolha pela adoção ou não a determinadas identidades pressupõe um processo de identificação ou não com a ideologia propagada. Hall (2006, p. 10) classifica a construção da identidade da contemporaneidade como uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados. Para este autor, ao invés de falar da identidade como algo acabado, deveríamos falar de identificação, como um processo em andamento (HALL, 2006, p. 24). De acordo com Bauman (2005, p. 44), a identificação fragmenta, coloca em lados opostos aqueles que constituem suas identidades de modo mais ou menos autônomo aos que não podem manifestar suas preferências identitárias e são oprimidos por identidades atribuídas, das quais não têm opção de abandonar. Conforme o autor, essas identidades impostas estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam. (BAUMAN, 2005, p. 44). Se “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2012, p.7), na escola, o livro didático, e a sua importância nesse contexto, pode se constituir em instrumento de imposição de símbolos negativos atribuídos às identidades por meio da representação:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2012, p. 16-17).

Quando o aluno percebe a representação negativa do negro nos livros didáticos (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014; CARVALHO, 2012; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; CARVALHO, 2012), a negação dessa identidade se constitui em estratégia de proteção e resguardo da sua autoestima, já que ninguém quer ser visto de maneira negativa. Para que o/a aluno/a negro/a se reconheça como integrante dessa identidade, uma estratégia é ele construir símbolos positivos acerca dessa constituição: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (GOMES, 2005, p. 43).

As denominações “negros”, “negras” adquiriram no Brasil um significado positivo graças à luta dos movimentos negros, que ressignificaram essas identificações. O termo “negro” é utilizado para denominar as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O conceito de raça neste estudo diz respeito ao termo enquanto construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico:

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (GOMES, 2005, p.49).

De acordo com Hall (2003, p. 156), as marcas do significante “negro” na expressão “cultura popular” aparecem como impuras e ameaçadas pela incorporação ou exclusão, se caracterizando na marca da diferença dentro das formas da cultura popular, sendo, dessa forma, contraditórias. Embora a representação social da população brasileira negra seja maior que a branca (53%), de acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) de 2014⁴, o branco é majoritariamente representado no livro didático. A escola ainda deixa muito a desejar na construção positiva da identidade negra. Apesar de hoje ser bem mais comum homens e mulheres negras reafirmarem sua negritude na linguagem do seu corpo, cabelo, da sua música, vestes, comida (MUNIZ, 2010, p. 105), o/a estudante negro/a precisa se ver no seu

⁴ FERREIRA, 2016, p. 144-145.

material de ensino, suas experiências sociais e culturais, sua estética que compõe as identidades negras (JORGE, 2014, p. 84). A pouca representação da identidade negra como constituinte da sociedade brasileira se afirma como uma construção discursiva que estabelece a branquidade como norma:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2012, p. 83).

Os livros didáticos são um exemplo da divisão racial e do racismo na escola, pois muitos apresentam uma postura de representação da raça branca como norma (CAMARGO, 2014, p. 165). Os apagamentos das raças no livro didático contribuem para a reprodução e a manutenção da supremacia branca (ANDRADE, 2014, p. 155). A constante associação da imagem do/a negro/a atrelado à escravização vincula-o/a à marginalização e ao passado, desobrigando-nos de pensar sobre a população negra no tempo presente, naturalizando uma única forma de representação. A exclusão da sua real contribuição para a constituição social, cultural e econômica do Brasil aponta para o entendimento de que essa construção ideológica ainda carrega o sentido de tentativa de branqueamento das identidades sociais. Nesse processo, a escola poderia contribuir significativamente para um debate em prol da igualdade:

As discussões acerca das identidades sociais de raça precisam ser compreendidas como uma forma de conscientização, não restritamente ao ambiente escolar, mas na formação de toda uma sociedade mais crítica e unida na luta contra o racismo. Os próprios materiais didáticos utilizados pelos alunos podem reforçar “ideologias e concepções discriminatórias e racistas que ocorrem na sociedade”, as quais, uma vez absorvidas, promoverão maior desigualdade social e racial. (FARIAS; FERREIRA, 2014, p. 70).

Portanto, a justificativa para a importância da análise do livro didático se dá pela construção de estratégias de devolução do orgulho de ser negro/a, que se confrontam com as construções ideológicas ditadas por quem está no poder. Bauman atesta que a identidade é “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja”

(BAUMAN, 2005, p.45), e é preciso tomar cuidado para evitar o processo de estereotipização, desumanização, estigmatização, ou o pior deles, de negação da identidade (BAUMAN, 2005). A afirmação da identidade e a marcação da diferença incutem a ideia de incluir e excluir. Dizer “o que somos” significa dizer “o que não somos” (SILVA, 2012, p. 82). Na prática, algumas diferenças são mais aceitáveis que outras. E o/a negro/a, apesar de representar a maioria da população brasileira, ainda é associado à ideia de “outro”. O livro didático congrega os pertencentes como brancos, sendo os demais caracterizados como “forasteiros”, por não se adequarem à norma. É preciso que haja um esforço, por parte dos professores, no sentido de explicar como se fala, por que, e quem fala, motivado por quais objetivos.

A forma como nos tornamos o que somos tem implicações ideológicas, sociais e históricas. Somos constantemente influenciados pelos mais diversos setores da sociedade: família, escola, mídia, grupos dos quais participamos (SILVA, 2009, p. 219). Portanto, as relações que estabelecemos com esses meios é que vão formar o que escolheremos ser, de acordo com um processo contínuo de identificação. Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, pode-se atestar que as construções discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento das suas identidades (LOPES, 2002, p. 37).

Para além de um espaço de produção de conhecimento, de troca de experiências, a instituição escolar notabiliza-se na vida dos alunos por ser um ambiente de sociabilidade: “Se considerarmos que as identidades são modos de inscrição que vinculam as instituições e os seres ao meio e à cultura, a escola, querendo ou não, estará sempre presente no processo identitário dos adolescentes” (CARVALHO, 2012, p. 210-211). Dessa forma, a escola adquire um importante significado, posto que se constitui em espaço de intenções e operações de sentido. O papel desempenhado por essa instituição pode contribuir, tanto para a perpetuação de estigmas associados a determinados grupos, como para ajudar na superação da discriminação, formando novos vínculos e comportamentos. As histórias que se contam na escola têm papel central na construção de quem somos ao se defrontarem com as narrativas que se contam na família (LOPES, 2002, p. 74). O universo escolar possibilita uma mistura de grupos de diferentes tamanhos e referências sociais. Em comparação com o caráter quase obrigatório da família, na escola o estudante tem uma liberdade maior para formar seus próprios grupos (CARVALHO, 2012). Diante dessa pluralidade, a “escola poderia dar

uma importante contribuição se ampliasse caminhos, discutisse escolhas e nos ensinasse a conviver com a nossa irredutível diversidade” (CARVALHO, 2012, p.224).

Ao estudar como o racismo se estabelece nas sociedades, Van Dijk (2008, p. 25) aponta a necessidade de pesquisas para saber como acontece essa aquisição ideológica nas práticas sociais. Na concepção desse autor, as pessoas aprendem a ser racistas com a família, na igreja, nas escolas e na vida cotidiana no geral. Os estigmas reiterados pelos livros didáticos causam danos ao/à aluno/a, “que acha normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, ideias racistas dentro e fora da escola” (WATTHIER, 2015, p. 49). Se a identidade é o que somos na forma como nos tornamos, o que somos tem implicações ideológicas, sociais e históricas. Tornamo-nos “Nós” em um processo de influências: família, escola, mídia (SILVA, 2009, p. 219). A escola representa uma dessas instâncias de poder passíveis de problematização dos discursos racistas, mas não pode ser a única. Cabe a todos os setores da sociedade o reconhecimento do racismo latente, e a busca pela superação dessa prática. A pós-modernidade trouxe, além da multiplicidade de identidades, que se confrontam e se complementam, o fácil acesso à informação. Que saibamos utilizar esse benefício proporcionado pela internet para construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, que dê lugar a todos os indivíduos. A Constituição brasileira estabelece que somos todos iguais, mas na prática, “uns são mais iguais que os outros⁵”.

1.5 DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER: PERSPECTIVAS DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Van Dijk (2010, p. 17) conceitua poder social como o controle de um grupo sobre outros grupos, e afirma que o abuso de poder se dá quando o interesse daqueles que o exercem contraria os interesses dos que são controlados. Para o autor, que é estudioso da Análise Crítica do Discurso (ACD) (idem, p. 23), muitas formas de poder contemporâneo devem ser definidas como “poder simbólico”, e uma delas é o livro didático. A representação dominante nas construções discursivas dos livros didáticos configura uma estratégia de imposição ideológica de um pertencimento racial sobre o outro, denotando o estabelecimento de relações de poder que constituem uma realidade escolar excludente.

⁵ ORWELL, G, A Revolução dos Bichos, Companhia das Letras, 2007.

A ideologia representa a visão de um pensamento hegemônico, de forma que se representa a realidade por “vieses particulares (BRITTO, 2004, p. 136-137). Van Dijk (2008, p. 47) apresenta ideologia como a “consciência” de um grupo ou classe, explicitamente submetido às práticas socioeconômicas, políticas e culturais, de tal forma que seus interesses se materializam. Tanto a ideologia quanto as práticas ideológicas derivadas dela são frequentemente adquiridas, exercidas ou organizadas por meio das instituições (VAN DIJK, 2008). O poder impositivo da ideologia tende a enfraquecer-se quando ela se torna visível (BRITTO, 2004, p. 137). No âmbito escolar, a ideologia a ser “desnudada” e as relações de poder que fundamentam sua construção está presente nos discursos dos livros didáticos.

De acordo com Fairclough (2003), as ideologias pertencem ao campo simbólico do pensamento e das crenças, associados à ideia de cognição, sendo as ideologias de caráter social e associadas com interesses, conflitos e lutas de grupos e vinculadas ao uso da linguagem e do discurso. Para o autor, a ideologia é integrada por práticas sociais discursivas:

[...] um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64).

Representações ideológicas reforçam relações de poder e de dominação, de maneira que a análise textual é também social, por considerar os textos e seus efeitos nas relações de poder conforme Fairclough (2001). As relações étnico-raciais no Brasil resultam de configurações de poder que se construíram histórica e socialmente (SILVA, 2009, p. 97). Quando se pronuncia o enunciado “negro” ou “negra”, não se trata de uma simples constatação, mas sim da atribuição de uma identidade, que é “sócio historicamente” construída (MUNIZ, 2010, p. 268). Transpondo essa discussão para análise dos discursos do livro didático e a sua influência na construção identitária dos/as alunos/as, salienta-se a importância da análise crítica desses discursos:

O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER; GERGEN, 1989, p. IX).

A dinâmica de poder que vai atribuir maior importância a alguns discursos do que a outros evidencia um padrão de sociedade almejada, mas não real. A representação da identidade negra nos livros didáticos está longe de ser condizente com a realidade social brasileira. Sendo o discurso representado como um processo de construção (LOPES, 2002, p. 30-31), e as identidades construídas no discurso, “nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 108). Além disso, elas emergem no interior do jogo de poder e são produto da marcação da diferença e da exclusão (HALL, 2012, p. 109). Isso significa que “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres” (SHOTTER 1989, p 146). As que ocupam posições de maior poder nas relações sociais são mais aptas a serem as produtoras de outros seres.

Inserindo essa problematização na construção discursiva do livro didático, a diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são consideradas como “outros”. Ou pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, e vista como enriquecedora (WOODWARD, 2012, p. 49-50), destituída do sentido de diferença e atribuída à ideia de diversa:

O direito à diferença específica, aprofunda e amplia o direito à igualdade. Dessa capacidade de articular as múltiplas cidadanias e identidades, sobre a qual se trava hoje a luta pelos direitos, depende o futuro dos novos vínculos sociais que alicerçarão a construção de uma sociedade democrática. (CARVALHO, 2012, p. 224)

A identidade, assim como a diferença, é uma relação social. Sua definição discursiva e linguística está sujeita a relações de poder. Elas não são ingenuamente definidas, mas sim impostas (SILVA, 2012, p. 81). A escolha de nossas múltiplas identidades é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder (LOPES, 2002, p. 37). Para Hall, “o sujeito é ‘produzido como um efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria” (HALL, 2012, p. 119). Laclau (1990) também relaciona a constituição de uma identidade social a um ato de poder. A multiplicidade de identidades desempenhadas na sociedade “pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente” (LOPES, 2002, p. 55). Dessa forma, se faz

necessário escapar das verdades prontas que as dinâmicas de poder nos impõem e ajudar os/as estudantes a estabelecerem a sua própria versão, de maneira a desconstruir as estratégias discursivas de dominação e garantir que o direito à diversidade seja percebido de maneira positiva.

O discurso, como construção social, é percebido como uma forma de ação no mundo: “A relação entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais é dialética, porque o discurso internaliza essas práticas e é internalizado por elas” (SILVA, 2009, p. 96). Investigar o discurso é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e construindo a sua realidade social (LOPES, 2002, p. 31). Essa articulação com os discursos se desencadeia nos mais diferentes contextos:

O discurso em sala de aula, como igualmente em outros contextos, é determinado por contingências sócio-históricas particulares que definem como alunos e professores podem agir no discurso com base nas relações de poder exercidas ali e à luz de como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades sociais de gênero, raça, sexualidade, etc. (LOPES, 2002, p. 61)

A percepção do discurso como construção social tira as pessoas da esfera passiva da recepção e as redireciona como participantes nos processos de construção do significado na sociedade, permitindo a possibilidade de posições de resistência aos discursos hegemônicos (LOPES, 2002, p. 55). Dessa forma, o poder é questionado à medida que as pessoas aguçam o olhar para a percepção das intenções que estão por trás dos discursos. Nesse processo, os/as alunos/as podem compreender como suas identidades são construídas socialmente (LOPES, 2002, p. 55), e assim agir com determinação para afirmar suas identidades e seu pertencimento, de acordo com a sua subjetividade:

Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2012, p. 54-55)

Van Dijk (1998, p. 95) afirma que as ideologias podem ser usadas para “legitimar ou para velar o abuso de poder ou, contrariamente, para resistir ou denunciar a dominação ou a desigualdade”. Sendo assim, as ideologias orientam nossas práticas sociais de tal modo que podem servir a aos nossos interesses (SILVA, 2009, p. 211). No tocante ao trato com as identidades sociais de raça:

As questões de identidades sociais de raça precisam ser compreendidas como um veículo de conscientização não apenas dentro das escolas, mas na formação de toda uma sociedade mais crítica e unida na luta contra o racismo. Os próprios materiais utilizados para a formação crítica dos alunos podem reforçar ideologias e concepções discriminatórias e racistas que ocorrem na sociedade, as quais, se internalizadas, promoverão maior desigualdade social e racial. (FARIAS; FERREIRA, 2014, p. 70)

A atribuição do livro didático como detentor de verdade inquestionável é uma lógica que não mais se sustenta na época dos “tempos líquidos”. Mas é preciso que, para além de uma maior adequação dos materiais pedagógicos, se invista na formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que, uma vez preparados para lidar com as estratégias discursivas de dominação, possam formar cidadãos/ãs mais engajados/as politicamente com as questões que envolvam discriminação e preconceito. Para Ferreira (2014, p. 113), se faz necessário também que os autores de livros didáticos, as editoras e os avaliadores do PNLD também tenham conhecimento sobre sociologia, antropologia, história do povo brasileiro, e que esse conhecimento se mostre nas imagens, vídeos, textos que integram os materiais pedagógicos, de maneira que “os livros didáticos possam demonstrar a realidade do povo brasileiro e que não sejam disseminadas as questões ideológicas e de poder e que privilegiam somente um grupo de pessoas” (FERREIRA, 2014, p. 113). Segundo a autora, dessa forma, essas estratégias possibilitariam um diálogo entre professores e alunos, de maneira a não se privilegiar um perfil hegemônico, em que se pode atribuir o pensamento de que somente os brancos, heterossexuais e de classe média alta é quem terão condições de serem bem-sucedidos na vida.

O discurso racista e o discurso ideológico dos membros de um grupo enfatizam as características positivas de “Nosso” próprio grupo, e as supostas características negativas dos “Outros”, que seria o grupo de fora (VAN DIJK, 2010, p. 14). Sendo assim, “estruturas discursivas polarizadas desempenham um papel crucial na expressão, na aquisição, na confirmação e, portanto, na reprodução da desigualdade

social” (VAN DIJK, 2010, p. 14). Dentro do contexto escolar, essa lógica concretiza uma relação de exclusão social dos adolescentes considerados como “os outros”. O exame dos discursos componentes dos livros didáticos de história foram feitos à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), sob a perspectiva sociocognitiva de Teun Van Dijk (2010), pelo fato de sua atenção voltar-se aos problemas sociais, por seu enfoque multidisciplinar (VAN DIJK, 2010, p. 114). E por ser “um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2010, p. 115). Dessa forma, a ACD fornece o devido suporte para a averiguação das estruturas específicas dos discursos e análise crítica da sua influência na construção das identidades sociais dos alunos.

O próximo capítulo vai tratar da Metodologia utilizada para a realização da coleta de dados.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no campo da Linguística Aplicada (LA). Uma LA voltada para "as práticas sociais" (MOITA LOPES, 2008), escolha que será discutida na primeira subseção. Em seguida, explico a opção pela abordagem qualitativa e quantitativa, além dos critérios da análise documental. Na sequência, discorro sobre análise crítica do discurso e análise imagética. Depois, serão discutidos os pressupostos teóricos dos instrumentos de geração de dados, que compreendem questionário, entrevista de grupo focal, participantes da entrevista. E por fim, a ética em pesquisa e contribuições para o local pesquisado.

2.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Compreendendo a Linguística Aplicada como área de produção de conhecimentos vinculados às práticas discursivas produzidas socialmente, como área de pesquisa mestiça e ideológica (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Esta pesquisa se insere nesse campo de estudo. Moita Lopes (2006, p. 27) considera a LA como:

[...] possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. [...] É para essa agenda sociopolítica, informada pela sócio-história de nossos corpos, que espero a LA possa contribuir.

A LA dialoga com teorias que têm reconfigurado a produção do conhecimento em ciências sociais na tentativa de entender os novos tempos e abrir espaço para visões alternativas, e ouvir vozes que possam fortalecer nossa vida social ou vê-la compreendida por outros olhares (MOITA LOPES, 2006, p. 23). A sua configuração como área de investigação interdisciplinar e transdisciplinar, centrada na resolução de problemas do uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (MOITA LOPES, 1991) possibilita a análise do livro didático como componente de uma esfera discursiva, e, portanto, passível de investigação pelos caminhos da LA. Para Celani (1998, p. 131):

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial [...] se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados.

Dentro dessa perspectiva, estudar a construção da identidade racial negra no livro didático de história em um determinado contexto, e as reflexões acerca da visão dos/as alunos/as diante dessa construção, se encaixa no viés de interdisciplinaridade que caracteriza a LA contemporânea, considerando que esta pesquisa dialoga com a Análise Crítica do Discurso (ACD) como já mencionado anteriormente no capítulo do referencial teórico. A construção discursiva do livro didático, especialmente a sua constituição imagética, que é o foco deste estudo, e suas construções ideológicas, integram as relações humanas das salas de aula, justificando assim sua inserção no escopo da Linguística Aplicada. Para Ferreira (2014, p. 95), têm crescido os estudos na área da LA sobre identidade com ênfase nas questões de raça.

De acordo com Frota (2007, p. 155), a maioria dos estudiosos considera a adolescência como um período de mudanças, atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Sendo assim:

A releitura da psicanálise, por um lado, e o referencial sócio-histórico, por outro, tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo. Enfim, permitiram entender como os signos da cultura – a linguagem – não só marcam, mas constituem a consciência e o inconsciente (KRAMER, 2012, p. 44).

Dentro desse entendimento, a linguagem constitutiva dos discursos de sala de aula, tanto do livro didático, quanto do professor, tem papel primordial na construção das suas identidades, e para que essa constituição ocorra de maneira positiva, no que concerne à identidade negra, se faz necessário uma investigação acerca de como acontece essa construção, e a recepção dos/as alunos/as enquanto sujeitos desse processo. Sendo a linguagem um campo de estudo da LA, a escolha por esse encaminhamento metodológico é de crucial importância para o entendimento das referidas questões.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA E DOCUMENTAL

A pesquisa de base interpretativista integra a área da LA de investigação por se adequar de um modo particular à “natureza subjetiva das Ciências Sociais” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). A Pesquisa Qualitativa visa à compreensão do mundo social, constituído por significados, fazendo da realidade múltipla e complexa (DE GRANDE, 2007, p. 108). Os métodos qualitativos procuram contemplar as visões de todos os participantes, independente de poder ou privilégios (ANDRÉ, 1995, p. 21). É preciso atentar para as relações de poder presentes no trabalho etnográfico, no tocante à aproximação entre pesquisador e grupo pesquisado. O trabalho deve ser colaborativo, em parceria (ANDRÉ, 1995, p. 12):

A pesquisa qualitativa, ou interpretativa, está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. No entanto esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências [...] a pesquisa qualitativa está atenta para apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social, envolvendo questões realistas a poder, ideologia, história e subjetividade. (GRANDE e KLEIMAN, 2007, p. 102)

Compreende-se assim que a pesquisa interpretativista é uma perspectiva teórica que se contrapõe ao Positivismo, já que desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica. Para Esteban (2010, p. 58) “A perspectiva Interpretativista surgiu como reação à tentativa de desenvolver uma Ciência Natural dos fenômenos sociais”, considerando três correntes principais que deram lugar ao seu nascimento: a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. Dessa forma, o interpretativismo refuta a ideia de que os métodos das ciências sociais devem ser idênticos aos das ciências naturais, e também pela busca da compreensão do significado dos fenômenos sociais e não apenas a sua explicação. Para a autora (2010, p. 61), enquanto o positivismo almeja a descrição e explicação, “a tradição interpretativista defende a necessidade de compreendê-lo interpretativamente”. No que concerne à figura do/a pesquisador/a, o interpretativismo se opõe ao princípio de neutralidade no processo de pesquisa, e acredita que é através da interação com a comunidade que se amplia o entendimento sobre o fenômeno. Nessa perspectiva, o pesquisador é parte do mundo

que ele pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008), e portanto, deve agir com ética e responsabilidade.

Observa-se que há um reconhecimento de que o olhar do pesquisador interfere no objeto observado, e ainda que não seja possível observar o mundo independente das práticas sociais e seus significados. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), o olhar do pesquisador já é um filtro que está associado à sua própria bagagem cultural. Por isso mesmo entendo que fazer uma pesquisa é, de alguma forma, olhar para lugares que já foram visitados, mas que cada um tem sua maneira de olhar e refletir e interpretar sobre esse lugar, pois “[...] não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN e LINCON, 2006, p. 36).

Para Lüdke e André (2012, p. 26), a pesquisa documental integra os métodos de coleta de dados que fazem parte da pesquisa qualitativa. Segundo essas autoras, entende-se por análise documental todo documento e quaisquer materiais escritos, que podem ser leis, normas, decretos, arquivos e, entre outros, os livros escolares, e apresentam informações sobre um determinado contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 38-39). Nesse sentido o foco de análise desta pesquisa é o livro didático do 8º ano, integrante da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, utilizado por uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Para tal estudo, se faz importante também a análise dos documentos que estabelecem os critérios desse material pedagógico no que se refere à construção da identidade racial negra. Entre eles estão: Lei n. 10.639/03, o Guia do PNLD de 2014, e os documentos oficiais para o ensino de história e as questões étnico-raciais: PCN-História, DCN- Relações Étnico-Raciais, DCE-História.

Conforme Lüdke e André (2012, p. 39), uma vantagem da análise documental é que os documentos podem durar muito tempo, possibilitando acessibilidade duradoura de consulta, o que, para as autoras, possibilita estabilidade aos resultados obtidos (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 39). Para elas, o valor dos documentos também está no fato de que eles são uma fonte que legitima as afirmativas as constatações do/a pesquisador/a. Lüdke e André (2012, p. 40) afirmam ainda que o uso dos documentos selecionados não é casual, já que existe um propósito que guiará a escolha, de forma que ela nunca é neutra.

Considerando-se que a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade à nossa volta e os vários discursos (DE GRANDE, 2011, p. 103), a escola é parte integrante do universo ao qual pertencemos, e os discursos constitutivos dessa esfera

perpassam pelo livro didático. Dentro deste quadro, a pesquisa qualitativa se propõe a apreender a realidade complexa e as várias vozes constituintes do mundo social (DE GRANDE, 2007, p. 103). Uma vez que integro minha pesquisa sob o jugo interpretativista, não se faz possível à simplificação dos dados (DE GRANDE, 2011, p. 105), já que a realidade construída é múltipla e complexa. Como as identidades são construções históricas e sociais, e sendo as influências do livro didático nesse processo objeto deste estudo, a opção pela pesquisa qualitativa interpretativista e documental se faz necessária para o entendimento dos mecanismos que interferem nessas construções, uma vez que essa metodologia vai fornecer os subsídios para uma interpretação cultural e histórica dos dados.

2.3 PESQUISA QUANTITATIVA

Para a análise da composição imagética referente à construção da identidade racial negra nos livros didáticos de história, se faz importante a quantificação dos personagens negros componentes das narrativas, para que, atrelado à análise qualitativa, se estabeleça um perfil de identidade majoritária representada. A análise quantitativa fornecerá subsídios para o estabelecimento de um padrão representativo racial no livro didático de história que compõe o corpus de análise deste trabalho.

A escolha pelo método quantitativo se deveu à necessidade de quantificação da composição imagética vinculada à representação negra no livro didático de história, de maneira que esse tipo de investigação vai complementar a análise qualitativa. Para Severino (2007, p. 118), é importante utilizar em conjunto os métodos quantitativo e qualitativo, um complementando o outro. Para o estabelecimento de uma análise sobre a questão identitária, a contagem dos personagens negros em comparação aos brancos pode explicitar, de maneira empírica, a desvantagem de representação. De acordo com Gatti (2004, p. 13), os métodos de análise de dados quantitativos podem ser muito importantes para a compreensão dos problemas educacionais. A combinação desse tipo de dados combinados aos de metodologias qualitativas pode enriquecer a compreensão, desde que demandem o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

2.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Há mais de trinta anos Van Dijk vem desenvolvendo pesquisas acerca da reprodução do racismo na sociedade por meio do discurso, caracterizando-se como um autor de expressiva relevância para a temática desenvolvida nesta pesquisa. A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem como objetivo opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2010, p. 112). O controle exercido pela escola sobre os/as alunos/as, numa perspectiva de dominação discursiva, somada aos diversos elementos legitimadores de um discurso que pode ser segregacionista e excludente, pode contribuir para aumentar ainda mais essa desigualdade, quando deixa de cumprir seu papel social de igualdade. A Análise Crítica do Discurso (ACD), como já discutido anteriormente no capítulo do referencial teórico, tem como foco as propriedades do discurso associadas com a “expressão, confirmação, a reprodução ou o confronto do poder social do (s) falante (s) ou escritor (es) enquanto membros de grupos dominantes” (VAN DIJK, 2010, p. 14). Os Estudos Críticos do Discurso⁶ (ECD) estão especialmente interessados no estudo crítico de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e no papel do discurso, do uso da linguagem e da comunicação (VAN DIJK, 2010, p. 15). Diante dessas considerações, para a análise da identidade racial negra no livro didático de história, é imprescindível entender os elementos constituintes do discurso escolar, tanto no que diz respeito a problemas sociais, quanto às relações de poder que circundam esse processo, e a ACD subsidia teoricamente essas esferas.

Analisar as relações de poder presentes nas representações imagéticas constituintes das narrativas dos livros didáticos se configura em um dos caminhos para o desenvolvimento de estratégias que visem à positivação da identidade negra. O uso crítico do livro didático pode ser uma importante iniciativa para uma quebra no enfoque da branquidade normativa e o reestabelecimento das construções identitárias raciais na escola.

2.5 ANÁLISE DE IMAGENS

Para o estabelecimento da representação da identidade racial negra no livro didático através da composição imagética, utilizei a técnica de leitura da imagem.

⁶ Tradução de *Critical Discourse Studies* (CDS): movimento científico interessado na formação de teoria e na análise crítica da reprodução discursiva de abuso de poder (VAN DIJK, 2010, p.9).

Analisar o discurso imagético através do olhar da Linguística Aplicada foi um dos motivos da escolha pelo Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem. Para Manguel (2001, p.20) “a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras – ambas são matérias de que somos formados”. A linguagem para Hall (2016, p. 18) “é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. E quando ocorrem encontros entre culturas, “é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada” (BURKE, 2004, p. 155). Sendo assim, a elaboração do sentido que damos às coisas nos possibilita ter noção de nossa própria identidade.

Para Burke (2004, p. 17), “as imagens, assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”, se constituem em evidências do passado. O autor trata da importância do recurso visual no trabalho historiográfico e oferece subsídios para o uso de imagens como fontes de pesquisa:

os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos. É verdade que, especialmente no caso da história dos acontecimentos, elas frequentemente dizem aos historiadores que conhecem os documentos algo que essencialmente eles já sabiam. Entretanto, mesmo nestes casos, as imagens têm algo a acrescentar. Elas oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam (BURKE, 2004, p. 233).

Para Burke toda imagem conta uma história (BURKE, 2004, p. 175), de modo que a composição de uma imagem comunica, se expressa, significa, transmite mensagens. As imagens auxiliam a percepção do que podem despertar e produzir a partir do que já se tem interiorizado em nosso convívio social e histórico. Aumont (1990, p. 77) reitera que o espectador mantém uma relação complexa com a imagem. Dessa forma, muitos fatores devem ser considerados, como a capacidade perceptiva, o saber, os afetos, as crenças, que estão diretamente ligadas a uma classe social, de uma determinada época, vinculada a uma cultura. Portanto, entende-se que a comunicação e a transmissão de conteúdos simbólicos fazem parte de um processo cultural, e a troca desses conteúdos significativos acontece por intermédio de sistemas de comunicação, desenvolvida pelas pessoas.

A ilustração e o projeto gráfico são partes constituintes do universo semântico dos livros didáticos, em conjunto com o texto verbal. Nesse sentido, se faz importante o entendimento acerca dos pressupostos norteadores da leitura imagética, para assim

poder incitar nos alunos o despertar para um entendimento crítico dessas composições. As imagens podem exercer, em relação ao texto verbal, diferentes funções, podendo ou não legitimar os significados do texto.

Para Jouve (2002), a leitura é um processo que envolve cinco dimensões: a neurofisiológica, que contempla a percepção, identificação e memorização de signos; a cognitiva, relacionada ao esforço de abstração que converte palavras em elementos de significação; a argumentativa, que analisa o texto enquanto discurso; a simbólica, que trata da interação da leitura com os esquemas culturais dominantes de um meio e de uma época; e a afetiva, relacionada ao processo de identificação emocional.

Uma vez que o destinatário tenha o olhar treinado para decifrar a linguagem simbólica constituinte das imagens, ele sai da esfera passiva da recepção, passando a questionar essas construções discursivas. A própria obra tem elementos que possibilitam essa leitura. Para Jouve (2002), a leitura apresenta-se como “antecipação, estruturação e de interpretação”. O sentido que se tira da leitura vai afetar o contexto cultural onde cada leitor evolui: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22).

As relações étnico-raciais no Brasil resultam de configurações de poder que se construíram histórica e socialmente (SILVA, 2009, p. 97). O enunciado “negro” ou “negra” carrega uma concepção identitária, que é sócio historicamente construída (MUNIZ, 2002, p. 101). A interpretação que se faz de textos e os sentidos que lhes são atribuídos resultam da formação do leitor, de maneira que o conhecimento acumulado, a postura diante do mundo, a história de vida influenciam nessa construção dos sentidos (SÁ, REMAEH, 2010). É preciso perceber os elementos de composição das imagens, que se tornam meios de veiculação de mensagens:

Entender, então, um pouco dessa composição proporciona uma noção de interpretação, mesmo que primária neste trabalho, pois há necessidade de aprofundamento desse conhecimento, de como uma obra é pensada e arranjada e como transmite suas mensagens e sentidos a partir da manipulação dos elementos visuais, sem o uso de palavras, mas simplesmente de símbolos que chegam ao cérebro por meio dos olhos do observador. (SOUZA, 2014, p. 137)

Se o/a aluno/a for capaz de ler os códigos que dão sentido aos discursos e conseguir perceber os elementos simbólicos que estigmatizam a identidade negra, o processo de perpetuação da imagem negativa associada ao negro pode ser interrompido.

Para Umberto Eco (2009), os códigos são sistemas de significação, e a noção de signo percorre processos de transformações (operações com signos), que se caracteriza como semiose (funções sígnicas), partilhados culturalmente. Dessa forma, a mediação semiótica é resultante da capacidade do ser humano em usar signos para classificar suas experiências pessoais. De acordo com Joly (2007), se denomina signo apenas quando este exprime ideias e suscita no receptor uma atitude interpretativa. Todo signo, enquanto processo semiótico, depende tanto do contexto da sua aparição como da expectativa do seu receptor. Segundo o autor, os signos são distinguidos pelo tipo de relação existente entre o significante (a face perceptível) e o referente (o representado, o objeto) e não o significado. Joly cita Peirce (1978) na classificação dos signos em três grandes tipos: ícone, indício e símbolo:

O *ícone* corresponde à classe dos signos cujo significante mantém uma relação de analogia com aquilo que ele representa, ou seja, com o seu referente. Um desenho figurativo, uma fotografia, uma imagem de síntese representando uma árvore ou uma casa são ícones na medida em que eles se *assemelham* a uma árvore ou a uma casa. [...] O *indício* corresponde à classe dos signos que mantém uma relação causal de contiguidade física com aquilo que eles representam. É o caso dos signos ditos naturais como a palidez para a fadiga, o fumo para o fogo, a nuvem para a chuva, mas também a pegada deixada por um caminhante na areia ou pelo pneu de um carro na lama. Por fim, o *símbolo* corresponde à classe de signos que mantém com o seu referente uma relação de convenção. Os símbolos clássicos, tais como as bandeiras para os países ou a pomba para a paz, entram nesta categoria, o mesmo sucedendo com a linguagem, considerada aqui como um sistema de signos convencionais (JOLY, 2007, p. 38-39).

Dentro dessa concepção, para Souza (2014), as imagens históricas utilizadas nos livros didáticos comunicam as concepções ideológicas através de sua composição, do uso de elementos que transmitem mensagens por meio de simbolismos que ocasionam interpretações diversas e influenciam as consciências. Importante ressaltar que, através da dinâmica com que o conteúdo imagético alcança os olhos e as consciências dos adolescentes, ainda não atentas à análise crítica, esses conceitos são apreendidos e reproduzidos.

Para Joly (2007, p. 47), “a tarefa do analista é precisamente a decifração das significações que a aparente naturalidade das mensagens visuais implica”. No contexto escolar e em se tratando da decodificação das narrativas imagéticas do livro didático, o papel de analista é atribuído, num primeiro momento, ao professor. A ele é direcionada a função de tirar os alunos da esfera passiva da recepção e os redirecionar como participantes nos processos de construção do significado na sociedade, permitindo a

possibilidade de posições de resistência aos discursos hegemônicos (LOPES, 2002, p. 55) e o estabelecimento da sua própria versão dos fatos, escapando das verdades prontas que as dinâmicas do poder os impõem. A percepção, por parte dos/as alunos/as, do discurso como construção social, possibilita a sua atuação crítica na recepção discursiva, e assim agir com determinação para afirmar o seu pertencimento.

Além da análise crítica acerca das imagens integrantes do livro didático, foi realizada uma investigação quantitativa dos personagens negros (constante no modelo do Anexo E), de maneira a tornar mais concreta a avaliação sobre a construção discursiva. A referida tabela, além de quantificar os personagens negros e brancos, ainda os segmentou por profissões representadas, para poder se estabelecer um diagnóstico acerca das intenções dessas constituições.

2.6 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual, localizada num bairro periférico da cidade de Ponta Grossa – Paraná, com oito alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais, selecionados entre as três turmas de 8º ano da escola. A geração de dados da pesquisa se deu por meio dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista de grupo focal e diário de campo.

Dentro de uma abordagem qualitativa, os contatos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa são parte integrante do material de análise, de forma que se faz importante registrar as formas como são estabelecidos esses contatos, a maneira como o entrevistador é recebido, a postura diante da coleta dos depoimentos, sinais corporais – tudo fornece elementos para a compreensão da esfera investigada (DUARTE, 2002, p. 145). Com relação à análise de dados qualitativos, depois de classificado e organizado o material coletado, a próxima etapa foi à análise profunda dos textos, a fim de responder as perguntas que motivaram a investigação.

2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

2.7.1 Pré-teste

Os dados coletados no pré-teste não serão utilizados nesta pesquisa. Esse instrumento serviu como estratégia de readequação do questionário que foi aplicado nas

entrevistas de grupo focal. A análise dos dados possibilitou a visualização de falhas, como: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas que poderiam causar embaraço; perguntas muito numerosas, etc. Verificadas as incongruências, o questionário foi reformulado. A realização do pré-teste foi essencial para a reformulação de algumas questões, exclusão de outras e readequação de procedimentos metodológicos, como o tempo de pausas e readequações de perguntas a partir das respostas dos/as alunos/as. O pré-teste me possibilitou o vislumbre das falhas nas questões das entrevistas, e consequente otimização da coleta de dados.

2.7.2 Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p. 88), questionário é um instrumento de coleta de dados, formado por uma série ordenada de perguntas, que precisam ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Quanto ao vocabulário, as perguntas dever ter uma linguagem acessível ou usual do entrevistado, para serem compreendidas com facilidade (idem, p. 96). O questionário será utilizado como estratégia para conhecer o grupo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo B).

O questionário foi elaborado com questões abertas e de múltipla escolha, para a coleta de informações a respeito da recepção dos alunos diante das construções discursivas das narrativas imagéticas constituintes dos livros didáticos de história. O questionário se configurou em instrumento de grande relevância para a seleção dos alunos que integraram a pesquisa, tendo-se em vista que as respostas fornecidas por eles possibilitaram a indicação dos jovens que apresentaram interesse pela temática e foram escolhidos para integrar a pesquisa.

2.7.3 Entrevista de Grupo focal

A entrevista constitui uma técnica de interação social e interpenetração informativa, que pode quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à diversificação de vozes e à distribuição igualitária da informação. A escolha por esse tipo de entrevista se deu pela necessidade de estímulo das discussões sobre a temática da pesquisa, já que, por serem adolescentes e estarem fora do seu grupo

de afinidade, poderiam apresentar dificuldades de expressar seus posicionamentos (Anexo C). Para Miguel (2010), a eficácia da entrevista está ligada à concepção de linguagem e discurso estimada, não só durante a análise, mas também no desenvolvimento da troca com o entrevistado. É importante também que o entrevistador inicie suas perguntas de maneira a conduzir as falas dos entrevistados, procurando pedir esclarecimentos ao que não foi compreendido. Ao fazer uma pergunta aberta, o pesquisador deve permitir que o participante a conduza da maneira que desejar, mas sem perder de vista a finalidade e o foco da entrevista, pré-ajustando e redirecionando a conversa quando convier. Outra sugestão é que o entrevistador evite interromper os participantes durante suas falas. Uma dica é que o entrevistador anote a palavra-chave para retomar a conversa posteriormente ou numa próxima oportunidade (MIGUEL, 2010).

Para Lüdke e André (1986, p. 33), na entrevista, a relação que deve criar é a interação, de maneira a haver uma “atmosfera de influência recíproca” entre quem pergunta e quem responde. A entrevista permite adaptações que a tornam especialmente eficiente na obtenção de informações.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um gravador de voz, para que o registro e captação de elementos de comunicação estivessem disponíveis para o esclarecimento de dúvidas no momento da análise dos dados, e também para a investigação dos motivos das pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, de maneira a se aprimorar a compreensão dos dados. As reflexões obtidas pela realização das entrevistas foram de fundamental importância para o entendimento da recepção dos discursos constituintes do livro didático na construção das identidades raciais dos/as alunos/as.

2.7.4 Diário de campo

Os diários de campo constituem um momento importante no trabalho de campo porque articulam os diversos métodos adotados em uma pesquisa particular, integrando percepções e interpretações associadas aos vários momentos da pesquisa (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 84). Utilizar um diário de campo possibilita a captação apurada dos detalhes ocorridos no desenvolvimento da pesquisa, como as pausas, expressões faciais, entonação da voz, entre outros aspectos observados na linguagem corporal dos alunos. Bortoni-Ricardo (2008), aconselha deixar uma margem à esquerda, espaço que

poderá ser utilizado para anotações, observações ou lembretes. O diário de campo se configurou em um aliado para a complementação das informações obtidas com a entrevista, já que alguns aspectos essenciais poderiam ter passado despercebidos ou esquecidos se não fossem prontamente anotados.

2.8 PERÍODO DA GERAÇÃO DE DADOS

Quadro 6 - Cronograma da Geração de Dados

Instrumento de Geração de dados	Abr/17	Mai/2017	Jun/2017
Pré-teste	X		
Questionário		X	
Entrevista de Grupo focal		X	X
Diário de campo	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 7 – Quadro de geração de temas para sistematização dos dados

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Temas e categorias de análise dos dados gerados
1) Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais?	Questionário Entrevista de Grupo focal Diário de campo	A identidade racial negra através das imagens do livro didático de história: a visão dos/as alunos/as antes da análise do LD • “Ah, tinha que ser preta”: experiências vividas • “Olham pra mim e pensam que eu sou diferente”: a branquidade como norma • “Sempre servindo”: a inferiorização da identidade negra
2) Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná?	Análise documental	Análise do livro didático de história • “De cara a gente já vê que tem mais branco do que negro”: diferenças entre brancos/as e negros/as no LD • “Os negros sempre escravizados”: a associação da identidade racial negra à escravização
3) Como a análise do livro didático de história pelos/as alunos/as impacta suas identidades raciais?	Entrevista de Grupo focal Diário de campo	A visão dos/as alunos/as depois da análise do livro didático • “Os negros sempre tão em menor quantidade e sempre tão trabalhando”: o estereótipo do/a negro/a escravizado/a • “Quando aparece um Jason

		Derulo lá, e eles dizem assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho”: como os alunos/as negros/as querem se ver representados
--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

2.9 PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

2.9.1 Perfil da escola pesquisada

A escola pública em que foi realizada a pesquisa está localizada em uma região distante das moradias dos alunos, porque a instituição não tem sede própria e empresta um prédio da prefeitura da cidade de Ponta Grossa para manter suas atividades. Os/as alunos/as vão de ônibus, transporte custeado pela Prefeitura da cidade, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A região em que no passado a escola funcionou é um bairro periférico. A comunidade escolar é composta por estudantes oriundos de famílias de médio e baixo poder aquisitivo.

2.9.2 Perfil dos/as participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos e alunas do 8º ano do ensino Fundamental-anos finais de uma escola pública de Ponta Grossa/PR. Segue o percurso feito para que essa geração de dados pudesse acontecer.

Antes de iniciar a pesquisa, no dia 28 de novembro de 2016, solicitei a autorização do diretor da escola, que assinou o “termo de ciência do responsável pelo campo do estudo”. Foram enviados à Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) todos os documentos solicitados para a realização da pesquisa com os alunos no dia 19 de dezembro de 2016. A autorização do COEP saiu em 20 de março de 2017. A aprovação no COEP era regra necessária para envio de pedido de realização de pesquisa com alunos de escola estadual da Secretaria de Educação do Paraná. A referida aprovação saiu em 25 de abril de 2017. Na semana seguinte iniciei o pré-teste com alunos de outra escola, que finalizou em 23 de maio de 2017, e então iniciei a pesquisa com os sujeitos definitivos.

O primeiro instrumento de geração de dados utilizado foi o questionário. Inicialmente imaginei que poderia aplicar o questionário, para posterior escolha dos

alunos, através da análise das suas respostas a esse questionário. A ideia era selecionar a mesma quantidade de meninos e meninas e também de brancos e negros. Porém, em conversa com os professores da escola, já descobri que a quantidade de alunos negros é pequena na instituição. Dessa maneira, resolvi ir até as salas e selecionar aleatoriamente, mas mantendo o mesmo critério para ter uma visão mais equilibrada nas respostas.

A partir da escolha dos participantes da pesquisa, foi aplicado o questionário no dia 29 de maio de 2017, que estabeleceu o seguinte perfil:

Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa

Alunas	Idade	Sexo	Cor	Tempo que estuda na escola	Responsáveis
P	13	M	Pardo	0 a 2 anos	Mãe e Pai
E	14	M	Preto	3 a 4 anos	Mãe e padrasto
Y R	15	F	Parda	3 a 4 anos	Mãe e padrasto
Y	12	F	Preta	3 a 4 anos	Mãe e Pai
R	13	M	Pardo	3 a 4 anos	Mãe e Pai
G	13	M	Branco	3 a 4 anos	Mãe e avós
E	13	F	Branca	3 a 4 anos	Mãe
M	13	F	Branca	3 a 4 anos	Mãe e Pai

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível observar, os alunos têm entre 13 e 15 anos. Dentre eles, apenas uma com 12 anos, cinco com 13 anos, um com 14, e uma com 15 anos. Três alunos se autodeclararam pardos, dois pretos, e três brancos. O aluno R se autodeclarou pardo, mas não apresenta características fenotípicas de pessoa parda. Na minha concepção, ele é branco, e foi classificado como branco nas análises das entrevistas. Quatro deles têm como responsáveis mãe e pai, dois mãe e padrasto, um mãe e avós e uma só a mãe. A escolha dos/as estudantes teve a preocupação quanto ao gênero e pertencimento racial, tendo a mesma quantidade de meninos e meninas, e também de alunos/as negros/as e brancos/as para se chegar a uma coleta de dados que pudesse ser o mais neutra possível. Foram agrupados como negros os/as estudantes pardos e pretos⁷.

⁷ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos censos demográficos agrupa na denominação “negros” as pessoas autotclassificadas como pretas e pardas.

2.10 ÉTICA EM PESQUISA E QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM ADOLESCENTES

Como um dos objetivos desta pesquisa é investigar a visão dos/as alunos/as diante da identidade negra na constituição imagética dos livros didáticos de história, e tendo-se em vista que “toda a ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos” (BARBOSA, 2014, p. 236), senti a necessidade de buscar embasamento teórico acerca dos procedimentos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos.

Diante da necessidade de entender a recepção dos alunos diante dos discursos dos livros didáticos, se faz necessário o entendimento de postulados éticos no trabalho com adolescentes. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. A denominação “adolescente” se encaixa melhor para a maioria dos sujeitos desta pesquisa⁸.

A Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, estabelecia as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo os seres humanos. A Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) substituiu a Resolução 196/96 do CNS. Essa nova versão confirma a necessidade do cuidado em respeitar a dignidade e a autonomia de crianças e de adolescentes na participação de pesquisas, por meio da informação e da autorização dos seus responsáveis legais, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹. O referido documento é uma das estratégias desenvolvidas para tentar garantir os interesses e a proteção dos sujeitos da pesquisa. De acordo com essa resolução, toda pesquisa que envolva ser humano deve atender às exigências éticas e isso significa tratá-lo com dignidade, respeitá-lo na sua autonomia e não deixá-lo vulnerável; examinar os riscos individuais ou coletivos; respeitar seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, hábitos e costumes.

Existe na infância dos jovens um estado de dependência, principalmente dos pais e da família. Com o passar do tempo, essa dependência tende a diminuir e o adolescente vai perdendo a identidade infantil. Pouco a pouco, passa do estado de

⁸ BRASIL, Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2017. Disponível em: < http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf>. Acesso em 11 jan. 2018.

⁹ Modelo disponível no Anexo I.

dependência total para uma autonomia crescente ao longo dos anos, caso encontre ambiente favorável. Passada essa fase, os adolescentes começam a procurar relações fora da família, os amigos. Esse fato caracteriza o aspecto da juventude. Assim, esse novo grupo desempenha papel importante, agindo como elo entre a família e o mundo exterior, sendo esse fato determinante para o seu modo de vida futuro (VELHO; QUINTANA; ROSSI, 2014, p. 78).

É na adolescência que começam a aparecer os primeiros comportamentos de contestação. Esse processo é importante para enfrentar o novo e o desconhecido e para que as pessoas possam, no futuro, afirmar-se como indivíduos adultos e independentes. Nesse caminho, se bem conduzido e vivido, os adolescentes começam a construir seu próprio mundo de valores, crenças e habilidades para afirmar suas identidades como indivíduos independentes (VELHO; QUINTANA; ROSSI, 2014, p. 78). A escolha por estudantes adolescentes como sujeitos desta pesquisa não teve apenas a intenção de analisá-los, mas também de interferir na realidade. Esses estudantes fizeram parte de discussões que podem despertar um senso mais crítico no enfrentamento das discriminações cotidianas.

Para Celani (2005, p. 107), as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser expostas indevidamente. Elas precisam sentir-se seguras com relação às garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, seja de posturas, como de procedimentos considerados não éticos. A perda da confiança na pesquisa pode representar danos irreparáveis. A proteção dos participantes é essencial, sendo indispensável o consentimento informado e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador assegurar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa e os seus papéis como participantes, deixando clara a possibilidade de desistência a qualquer momento.

O pesquisador deve primar sempre por evitar danos e prejuízos a todos os participantes, garantindo direitos, interesses e suscetibilidades (CELANI, 2005, p. 110). A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os sujeitos passam a ser participantes, parceiros (CELANI, 2005, p. 109). As obrigações éticas devem garantir o estabelecimento do respeito mútuo, de apoio e de tolerância, de maneira a garantir um lugar seguro de aprendizagem. As pesquisas com adolescentes podem oferecer um espaço de transformação para esses interlocutores, que saem da esfera de seres frágeis, incapazes, para chegar à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que possuem potência.

A investigação com os/as adolescentes teve como objetivo o vislumbre de como eles/as recebem os discursos escolares a respeito da identidade negra. Para tanto, optei por preservar os seus nomes, já que poderia haver a exposição de integrantes do ambiente escolar e possíveis represálias para os sujeitos envolvidos.

Indagando-se sobre o que torna humano o ser humano, a antropologia mostra como diversidade e pluralidade formam as subjetividades dos seres humanos, apesar de continuarem sendo articuladas formas sutis ou explícitas de tentativa de eliminação das diferenças. Escutar os/as adolescentes e analisar como eles/as recebem e são influenciadas pelo discurso escolar é uma forma de empoderá-los/las. Enxergá-los/las como atores sociais de forma a possibilitar que se apresentem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos é legitimar suas formas de comunicação. Dar visibilidade às suas opiniões e entender os mecanismos da sua construção identitária pode ser um caminho para o despertar da sociedade para o estabelecimento de estratégias que busquem uma sociedade mais justa e igualitária.

2.11 RETORNO DA PESQUISA

A devolução dos resultados desta pesquisa já se manifesta nas formações pedagógicas, que são momentos de partilha de informações a respeito das leituras e da importância de um olhar mais crítico e cuidadoso acerca das questões que norteiam a aprendizagem. Além disso, será deixada na biblioteca uma cópia da dissertação, para possível leitura e participação ativa da Equipe Multidisciplinar, que possibilita o repasse dos conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa foi também apresentada em eventos, os resultados da análise compartilhados em conversas com professores e demais interessados no tema.

2.12 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem credibilidade, pois foi apresentada nos seguintes eventos:

14.º CONEX - Conversando sobre extensão (UEPG) – Apresentação Oral: A identidade negra nos livros didáticos de história do PNLD 2014: reflexões teóricas.

EDUSOPARANÁ – XXIV Semana de Educação, II Encontro de Educação Social – Pedagogia do Paraná e IV Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa: Pôster: A identidade negra nos livros didáticos de história do PNLD: reflexões teóricas.

IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI) – Comunicação Oral : O livro didático, o professor e a construção de identidades sociais de raça.

I SETEDI UEPG – I Seminário de Teses e Dissertações em andamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Resumo Expandido: A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos /as alunos/as.

XXV SEMANA DE EDUCAÇÃO E I SEMANA ACADÊMICA DA PEDAGOGIA EAD – Comunicação Oral: A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as.

IX CIEL - Ciclo de Estudos de Linguagem e II CIEL – Congresso Internacional de Estudos de Linguagem: Participação em Simpósio: Análise imagética da identidade negra no livro didático de história do 8º ano do PNLD 2017.

Publicação de artigo em livro: 12 estudos sobre Identidade: Literatura, Cinema, História: Construção da identidade social negra na escola.

IX Seminário Nacional de Didática da História – Comunicação Oral: A identidade negra nas imagens do livro didático de história

Entre as contribuições que a participação nos referidos eventos trouxe para o desenvolvimento desta pesquisa figuram as trocas de experiências com os pesquisadores dessa mesma temática, sugestões de adequação teórica e fechamento de lacunas na pesquisa apontadas pelos participantes dos eventos. Os artigos publicados

possibilitaram maior visibilidade ao trabalho, além de mais estudo e aprimoramento na escrita.

O próximo capítulo vai tratar da análise dos dados coletados através das entrevistas com os/as participantes da pesquisa. Será apresentada também o estudo do livro didático de história, além das análises das falas dos/as alunos/as diante da sua recepção a respeito dos discursos do LD.

3 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está dividido em três seções, e cada uma responde uma pergunta de pesquisa. Na primeira seção, para responder à pergunta 1, foi feita uma série de três entrevistas de grupo focal com os/as alunos/as antes da análise do livro didático de história. Na segunda seção, para responder à pergunta de pesquisa 2, foi analisado o livro didático de história pelos/as alunos/as e pesquisadora, também em entrevista de grupo focal. A terceira seção responde à terceira pergunta de pesquisa, e abrangeu as respostas de três entrevistas de grupo focal. O contexto geral deste capítulo contempla as falas dos/as estudantes captadas em uma série de sete entrevistas. Os instrumentos utilizados na geração de dados foram: análise documental, questionário, entrevistas de grupo focal e diário de campo. As seções foram divididas por temas, que foram gerados a partir da percepção após leitura dos dados gerados.

Os/as alunos/as são identificados pelas iniciais dos seus nomes, como forma de preservar suas identidades. As falas estão organizadas por extratos, com a identificação, pertencimento racial, gênero, e classificação da entrevista. Foram mantidas as falas dos/as alunos/as na íntegra, preservando-se a variante falada pela faixa etária, para conservar a originalidade dos depoimentos. Tendo em vista que foram feitas entrevistas de grupo focal e os dados foram gerados a partir das falas dos/as alunos/as, as entrevistas foram conduzidas de maneira a deixar os/as estudantes se expressarem de maneira livre. A escrita das suas considerações foi mantida de acordo como eles/as se expressam verbalmente.

3.1 A IDENTIDADE RACIAL NEGRA ATRAVÉS DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS ANTES DA ANÁLISE DO LD

Esta seção contempla as vozes dos oito participantes da pesquisa, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais, de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa. Sendo assim, esta seção visa responder à primeira pergunta de pesquisa: Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais? As entrevistas de grupo focal foram realizadas em três etapas, todas com as mesmas perguntas. A primeira etapa de entrevistas foi feita antes de os participantes analisarem o livro didático de história, e diz respeito às entrevistas n. 1, 2 e 3. A entrevista número 1 foi realizada no dia 29 de maio de 2017, com os/as alunos/as negros/as (ANEXO B). Dia 02 de junho de 2017 foram feitas as entrevistas números 2 (com alunos/as brancos/as – ANEXO C) e 3 (com alunos/as brancos/as e negros/as juntos – ANEXO D). O objetivo da repetição foi analisar as diferenças de respostas dadas entre um grupo e outro. Esta seção está dividida de acordo com cada grupo de alunos/as, de maneira a facilitar a visualização da recepção dos discursos das imagens do livro didático.

3.1.1 “Ah, tinha que ser preta”: experiências vividas

O objetivo destas primeiras entrevistas foi o entendimento de como se dá a recepção dos/as estudantes antes de aprimorarem o olhar crítico sobre os discursos do LD de história, possibilitado pela análise das imagens na quarta entrevista.

Extrato 1	<i>todo mundo tipo... conversa com a gente e respeita a gente normalmente (Y/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 2	<i>nunca fizeram racismo. [...] na outra escola que eu estudava faziam racismo (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 3	<i>quando eu estudava lá no município, eles ficavam falando do meu cabelo que eu era pobre, que eu era preta. É que eu era criança né, não ligava. (YR/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 4	<i>tipo assim, a gente ia sentar com alguém, e eles falavam: não, você não pode sentar aqui porque você é preto (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

De acordo com os dados gerados, foi possível observar que os/as participantes da pesquisa se consideram acolhidos/as na escola, conforme extratos 1 e 2. Apesar de relatarem situações de racismo em suas vidas na escola das séries iniciais (extratos 3 e 4), e afirmarem que são respeitados/as e nunca foram vítimas de racismo na atual escola, conforme extratos 1 e 2, dando a impressão de que a discriminação racial não se

faz presente nesta instituição, falas posteriores contradizem a ausência do racismo. Portanto, a percepção que as alunas Y, YR e o aluno E manifestaram de ausência de racismo institucional¹⁰ (extratos 1 e 2) se restringem apenas às suas experiências pessoais. Nesse sentido, quando o racismo se torna ‘invisível’, as pessoas começam a pensar que ele está relacionado apenas a atos específicos. Dificilmente o racismo é visto como presente nas nossas vidas diárias (LÓPEZ, 2003, p. 69-70).

Os/as alunos/as expressam sentimento de amor e respeito em relação à escola, conforme os extratos 1 e 2. O extrato 3 entrega atitude de discriminação por redução dos negros a características “simplificadas, redutoras e essencializadas”. Os negros são muitas vezes reduzidos aos significantes de sua diferença física: lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largos (HALL, 2016, p. 174). Nesse caso, o significante da diferença predominante é a cor da pele e o cabelo (extratos 3 e 4).

Extrato 5	<i>tem uma menina também à tarde que chamam ela de “cuca” por causa do cabelo dela ser muito grande, e muito pequeno. Ela disse pra mim que ela usou muita tinta, fez muita coisa. Esses dias quando teve a páscoa, ela pintou de azul pra ver se ficava parecida com a “Arlequina” (risos). Ela levanta, pega o rabicó e vai (risos) (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 6	<i>o cabelo dela é curto, só que...é porque é bem armado, daí ficam chamando ela de “cuca”. O cabelo dela é parecido com o meu, só que eu cuido. Quando eu era criança eu também arrumava. Minha mãe arrumava pra mim. Se alguém falar do meu cabelo, vou lá e já meto a boca: Tá com inveja, querida...(YR /negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 7	<i>com E., que no ano passado a mãe dele precisou vir até a escola porque alguns alunos começaram a chamar de negro, de asfalto ele se sentia muito mal que ele chegava a chorar na escola. E quando faziam isso ele ficava quieto e chorava. Eu e as meninas sempre falamos pra ele que deveria contar para os pais dele. Mas demorou muito tempo. Passaram meses e ele não contava. Aí nós falamos que íamos contar para os pais dele. Ele falou que não, porque às vezes poderia piorar a situação dele. Os pais dele vieram na escola e mudaram ele de sala. (E/branca/entrevista com alunos brancos e negros antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 8	<i>os piás da escola, qualquer coisa falam: ah, tinha que ser preta, não sei o que (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

Os/as estudantes mencionam várias situações de racismo sofridas por colegas, conforme extratos 5, 6 e 7. A aluna referida como “cuca” nos extratos 5 e 6 é estudante do contra turno, mas vai algumas manhãs à escola porque faz parte da sala de apoio, por

¹⁰ O racismo institucional diz respeito ao fracasso de uma organização em oferecer serviços apropriados para as pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. Isto pode ser descoberto em “processos, atitudes e comportamento” que culminam em discriminação (MACPHERSON, 1999, p. 321).

isso teve contato com os integrantes desta pesquisa, que estudam no período matutino. Houve certo riso por parte dos/as adolescentes em torno do caso dessa menina, conforme dados coletados no diário de campo, principalmente pela forma com que o estudante E trata o assunto. Ele dá um tom que parece ser bem-humorado aos relatos, ri das situações, mesmo das que são tratadas com tristeza.

Apesar de a menina apelidada pelos colegas como “cuca” (extrato 5) ser negra, não houve nenhuma identificação das meninas integrantes desta pesquisa com ela. Parece que as químicas que ela utilizou no cabelo para ficar parecida com a personagem “Arlequina”, conforme extrato 5, resultem de uma tentativa de embranquecimento, já que a referida personagem é branca e tem cabelo liso. Dessa maneira, na medida em que a menina tenta embranquecer, alisando o cabelo, pode ocorrer a chamada “ideologia do embranquecimento ou branqueamento” (SILVA, 2004), promovendo a raça branca pela predominância das suas representações, e maximizando o sentido de inferioridade da negra (ANDRADE, RODRIGUES, 2014, p. 155). Segundo Gomes (2006, p. 21), para “entender o 'tornar-se negro' num contexto de discriminação, é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico", no qual são considerados valores, crenças, rituais, mitos e linguagem. Moita Lopes (2002, p. 37) atesta que “as identidades sociais são construídas no discurso”. Dessa forma, as identidades sociais “não estão nos indivíduos”, mas surgem da “interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. A linguagem pode padronizar, estereotipar, e subalternizar a identidade racial negra. Estereotipar significa “reduzir a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas” (HALL, 2016, p. 173).

A situação de discriminação da aluna apelidada pelos colegas de “cuca” foi denunciada, e uma das alunas opressoras foi remanejada de turma, portanto, não houve silenciamento. Mas o mais triste é a percepção de que não são casos isolados, mas rotineiros na vida dos/as estudantes negros/as. O enfrentamento cotidiano muitas vezes causa a evasão desses alunos/as. Carvalho (2006, p. 08) relaciona a baixa autoestima dos alunos negros à evasão escolar:

[...] fiz novas incursões bibliográficas que abordavam a exclusão dos negros na educação brasileira e o que me chamou atenção nessas pesquisas foi a associação entre a baixa-estima dos alunos negros e a evasão escolar. Nesse caso, não me refiro ao acesso à escola, mas sim à permanência desses alunos no ambiente escolar. [...]. Sendo assim, entendo que: se, em diferentes regiões do Brasil, pesquisadores apontam a baixa-estima como uma das

causas da evasão escolar dos alunos negros, então, não é exatamente um problema dos alunos, mas sim da escola.

Diante disso, o cuidado com as situações de discriminação na escola deve ser redobrado, e os professores e gestores precisam estar cientes da gravidade dessa situação. A luta cotidiana contra situações de racismo só é sentida pelas vítimas, que, muitas vezes se cansam de pedir ajuda e não obter resposta, e acabam silenciando e por fim, desistindo de estudar.

Extrato 9	<i>tem um piá pequenininho lá. Eu não escuto, mas a Y. escuta. Ele é criança. A criança nunca vai inventar. Eles escutam e querem falar (E. /negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 10	<i>é que nem aquele pequenininho que mora na minha vila. O E. às vezes vai na minha casa me chamar, e os piás grandes que mandam. Eles ficam falando as coisas do E. Mas é tudo os piás grandes que mandam, ele nunca vai fazer sozinho (Y /negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>

Apesar de serem inúmeros os casos de racismo na escola citados pelos estudantes, eles atestam que o preconceito racial é mais sentido na rua do que na escola (extrato 9 e 10). O extrato 9 traz uma história de discriminação racial sofrida pelo aluno E, que é negro. A aluna Y salienta que o menino portador do discurso racista apenas reproduz o que escuta dos meninos maiores, conforme extrato 10. Para o aluno E, vítima de racismo, a atitude é praticada por uma criança, que no entender dele, não tem culpa. Tanto para E, quanto para Y (extratos 9 e 10), a criança é manipulada pelos mais velhos, sendo apenas porta-voz do discurso racista dos maiores. Van Dijk (2003, p. 10) assegura que a “análise detalhada do discurso revela aspectos da reprodução do poder e da dominação”. Neste caso, a criança é reprodutora de um discurso racista. O problema disso é que ela está aprendendo a ser criminosa, transformada em agente de perpetuação do racismo, não porque escolheu, mas porque está sendo condicionada a isso. O aluno E justifica a atitude da criança, alegando que a culpa é dos maiores, que ela é apenas uma interlocutora.

Extrato 11	<i>tem um rapaz na vila, que é bem preto, as pessoas ficam olhando pra ele (YR/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 12	<i>ele é preto, preto mesmo, chamam ele de “petróleo”. Esses dias ele estava com uma cueca preta e falaram: “vá vestir uma cueca, que tua bunda tá aparecendo”. Esses dias atrás acabou a luz lá na vila, e ele tava com um calção branco (risos). Daí eles falaram assim: “olha um calção andando”. Se ele anda sem camiseta dizem: “nossa, que massa a camiseta dele, barriga de tanquinho”.</i>

	<i>E ele nem tava usando camiseta (risos). Se ele escutasse saía na briga (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 13	<i>eu odeio que chame alguém de “piche” (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 14	<i>esses dias eu escutava indo pra minha casa, voltando da escola. Daí passou uma mulher e os piás falaram: “ó a ‘gorila’ mãe, ‘gorila’ tia” risos (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 15	<i>não aconteceu comigo, aconteceu com a minha vizinha. A criança tinha acabado de nascer, ele falou bem assim: “nasceu o ‘gorilinha’? E o ‘gorila’, saiu da gaiola?” (E/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

Nos extratos 11 e 12, o aluno E e a aluna YR tratam de um homem negro, que é ex-presidiário, chamado por eles de “ex-cadeeiro”. Esse homem, de acordo com relato dos integrantes da pesquisa, é vítima de racismo constantemente, apesar de não se dar conta, porque as pessoas fazem os comentários discriminatórios de maneira que ele não perceba. Na concepção dos/as estudantes, se esse homem notasse que é vítima de racismo, poderia agir de maneira violenta.

Expressões pejorativas para associação com o negro, como “petróleo, piche, gorila” são citadas pelos alunos como rotineiras nos extratos 12, 13, 14 e 15. E eles têm ciência da carga de preconceito que a utilização desses termos carrega. Nesse sentido, “dissimulações, piadas, ironias” encobrem o “preconceito latente e favorecem a cristalização de ideias preconceituosas” (CAVALLEIRO, 2014, p. 64). A utilização desses termos pejorativos parece ter a intenção de diminuir, de subalternizar, escancarando a face racista dos discursos.

Extrato 16	<i>isso vem de família, vem da casa. É a mãe que tem que falar. Que nem tem um vizinho da Y, que a mãe dele não deixa ela andar com pessoa negra. Ela tem um filho, e ele foi brincar com um piazinho negro, e ela pegou e falou que não era pra ele brincar. Com o piazinho branco ele podia (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
------------	--

O extrato 16 conta a história de uma mãe que impede seu filho de brincar com crianças negras. Nesse extrato, ao afirmar que “Isso vem de família”, a aluna YR culpabiliza os/as responsáveis pelas crianças pela perpetuação do racismo. Para Souza (2002, p. 29), “é na família que se processa a construção da identidade”. A educação pode ser uma ferramenta antirracista, mas, muito frequentemente acontece o contrário, o próprio sistema de ensino corrobora com os problemas já existentes (GILLBORN, 2002, p. 1). De acordo com Troyna e Hatcher (1992, p. 131), racismo e antirracismo provém de fontes de experiência como: família, televisão e comunidades locais. Partindo-se dessa

premissa, a reponsabilidade pela construção de uma bagagem discursiva carregada de preconceito é atribuída, em grande parte, à família mesmo, conferindo à aluna YR, estudante negra, uma visão crítica sobre a constituição identitária das pessoas.

Extrato 17	<i>eu já vi preconceito com a F. Porque ela é negra. Ficam chamando ela de “Maria Joaquina chocolate” (G/branco/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 18	<i>ela não enfrenta, tenta desviar do assunto, ela tenta pegar outro assunto pra ver se aquilo passa (E/branca/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 19	<i>mas quem é criança escuta aqui e solta ali, mas quem já é grande, já entende, isso vem da cabeça (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 20	<i>sabe o João? Ele chama o B de “petróleo” (M/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 21	<i>só que o B já tinha chamado ele assim antes. No que o B entrou na sala, não sei o que o J fez pra ele, e o J respondeu mal ele, mas não falou nada demais, e o J foi, tentou se mostrar pros outros piás e começou chamar o B de “petróleo” (E/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 22	<i>o J começou a chamar ele de “negro”, de “carvão”, “asfalto”, e ficou por isso mesmo (M/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>

A indagação sobre preconceito fez suscitar um debate sobre racismo e também relacionado aos diversos tipos de preconceito que eles já observaram na escola, como quando chamam o estudante B de “petróleo” (extrato 20). Os/as alunos/as descreveram sofrimentos de colegas vítimas de racismo nos extratos 18, 20, 21 e 22. A subalternidade da identidade negra foi histórica e culturalmente construída, e através de depoimentos como esses, que explicitam o racismo ainda muito presente na escola, percebe-se que essa construção vem sendo perpetuada nesse ambiente, que deveria ser de combate à discriminação.

O uso de xingamentos como “Maria Joaquina chocolate, petróleo, carvão, asfalto” citados nos extratos 20, 21 e 22 entregam posturas racistas por parte dos/as alunos/as opressores/as. O extrato 18 conta uma história de silenciamento do racismo pela vítima. O enfrentamento de situações como essa devem fazer parte da rotina dessa aluna. O silêncio “facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (CAVALLEIRO, 2014, p. 10). De acordo com Gonçalves (1971, p. 29), a produção e transmissão do conhecimento na escola devem ser mediados pela particularidade cultural da população negra. Caso contrário, as

práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu excluir, e o resultado imediato é o silenciamento da criança negra, em curto prazo, e o do cidadão, para o resto da vida. Para Nascimento (2001, p. 119), as crianças negras no Brasil são incentivadas por pais e professores a não reagirem quando agredidas com xingamentos e apelidos racistas. A continuidade das atitudes racistas acontece porque os malfeitores não são educados para compreender que suas atitudes são discriminatórias, e nem punidos, de maneira que suas atitudes criminosas são encaradas como brincadeiras. No extrato 19, o aluno negro E afirma que crianças não se abalam tanto quando são vítimas de racismo porque ainda não entendem, diferentemente de quando são maiores.

Extrato 23	<i>eu tinha acabado de chegar da escola, e atrás da minha casa tinha uma mulher que não gostava muito da gente, e a gente tinha bastante cachorro. E os cachorros da mulher passaram para o quintal da minha casa. E teve um dia que o cachorro da mulher passou para minha casa, e meu cachorro foi atrás dele, e eu fui atrás para evitar que meu cachorro machucasse o cachorro dela. Daí na hora em que eu cheguei lá, a mulher falou: “Viu, prenda teus cachorros, porque eles ficam aqui e pulam para o meu quintal. Mas meus cachorros não tinham como passar pra lá, só os cachorros dela que passavam para o meu quintal. A minha cachorra é grande, não passava. Os dela que eram pequenos. Daí ela falou pra eu prender os cachorros, porque eles passavam pro lado dela e pisavam nas coisas que ela tinha lá plantadas. Daí eu falei pra ela assim: mas não é os cachorros da gente que passam pra aí, são os teus cachorros que passam pra cá, e eles ficam pisando aqui, e a minha mãe disse que não dá pra eles ficarem fazendo isso, porque ela também tem coisas plantadas e tá crescendo. Daí ela falou bem assim: Ah, mas eu não quero saber, ‘preta encardida’. Ela falou bem assim pra mim. Daí eu falei: sai pra fora... risos... e fui lá pra fora. Daí eu comecei a chorar, e minha mãe denunciou ela. Fez boletim de ocorrência (Y/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 24	<i>é bem constrangedor falar assim né. Eu já contei já (Y/negra/entrevista com alunos brancos e negros antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 25	<i>teve uma vez também, que minha mãe tinha acabado de chegar (risos), e o varal dela tava cheio de roupa, (risos), e ela pediu para o vizinho apagar o fogo, porque o varal estava cheio de roupa. E o vizinho: eu não vou apagar, ô ‘preta encardida’, ele falou pra ela. E minha mãe; “é ‘preta’, é, então apague essa bosta, se não eu vou aí”. Aí ela pegou uma mangueira e foi apagar (risos). Ela: apague isso aí. Ele disse: não vou apagar ‘preta’, ‘pobre’, ‘nojenta’(E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

As situações de preconceito racial cujos envolvidos são familiares dos integrantes da pesquisa foram relatadas detalhadamente nas entrevistas com alunos negros apenas, conforme extratos 23 e 25. No grupo geral, com alunos negros e brancos, alguns casos foram omitidos. O extrato 24 explicita a sensação de desconforto

da aluna quando a pergunta da entrevista propõe relatar a situação de racismo que no primeiro grupo ela já havia narrado e repete no extrato 23.

Os casos trazidos pelos estudantes nos extratos 23 e 25 refletem a luta diária das pessoas negras no enfrentamento do racismo. Situações de discussões por motivos adversos pendem para a questão racial de maneira a explicitar o comportamento discriminatório muito presente na vida dessas pessoas. As questões de identidades sociais de raça devem ser compreendidas como “um veículo de conscientização não apenas dentro das escolas, mas na formação de toda uma sociedade mais crítica e unida na luta contra o racismo” (FARIAS; FERREIRA, 2014, p. 70).

No extrato 24, a aluna Y manifesta sentimento de vergonha ao tratar do assunto que já havia relatado na entrevista realizada apenas com alunos/as negros/as. Este é um indicativo de que nesse grupo de alunos/as, há maior abertura para a discussão de assuntos que envolvem racismo. Isso acontece muito possivelmente pelo fato de esse grupo de estudantes partilharem das mesmas dores e frustrações no que diz respeito ao seu pertencimento racial. Há um sentimento de identificação e solidariedade, fato observado e registrado no diário de campo.

Extrato 26	<i>a minha mãe, ela é adotada. Quando ela era mais pequena, não sei se eles julgavam ela por ela ser adotada ou por ser negra. Por causa que ela era escravizada que nem loca. No caso que, antigamente eles amarravam a ponta do pano de prato, e davam na bunda dela. Não sei se por ela ser negra ou ser adotada. Minha mãe começa a contar sobre isso e chora. Porque, não sei se por causa da cor dela ser negra, e os filhos brancos. Porque ela não podia ter filhos, a minha vó, daí, como ela adotou, daí no começo era tudo...minha filhinha... daí quando ela teve o filho dela, que foi branco, ela (mãe) foi escravizada, tipo... (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 27	<i>o nosso vô é negro. Acho que foi por ela ter sido adotada mesmo. Porque a minha mãe conta pra nós que ela só adotou ela porque as amigas dela tavam tudo grávidas, e ela não podia engravidar. Daí dois ou três meses depois de ela ter pegado a minha mãe, ela conseguiu engravidar. Depois ficou bem diferente minha mãe disse. Uma vez a minha mãe disse que ela não era ruim assim por tirar nota baixa, ela era ruim por qualquer coisa. E não era com chinelo. Minha mãe diz que apanhava com toalha molhada, diz que o pai dela fazia uns nós assim, na corda, e dava nela. Com tricô de porta, aqueles trincos bem antigos, e por nada. Canhavam comida. Ela esquentava o ferro e colocava perto do rosto da minha mãe, por ter pegado bolacha, uma bolacha. Minha mãe conta que eles não passavam necessidade, que quando ela era pequena meu vô era ferroviário, então eles não passavam necessidade, eles eram bem de vida. Só que ela canhava as coisas dela. Que nem bolacha, ela não deixava comer porque tinha que deixar</i>

	<i>para os irmãos pequenos. Ela falava bem isso. E minha mãe tinha 8 anos (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
--	--

Os estudantes YR e E são irmãos, e relatam situações de enfrentamento da mãe diante de atitudes racistas nos extratos 26 e 27. Eles apresentam uma mãe forte, que tem uma história de vida marcada pela discriminação racial praticada pela própria família, conforme relatado nesses extratos. A maneira como os filhos retratam a mãe, trazendo uma imagem de heroína, é explicada por sua história de sofrimento e resistência. Ser uma menina negra, adotada, em uma família cujo sonho de ter um filho foi alcançado depois de ela já estar nesse convívio familiar, sofrer a rejeição da mãe diante da sua não mais necessidade afetiva possivelmente foi um processo doloroso de crescimento pessoal e de construção identitária. De acordo com Hasenbalg:

Ser negro no Brasil é uma das coisas mais cruéis que existe na face da terra, porque é viver em conflito permanente: dentro da família, no meio social, no meio cultural, no meio profissional. É muito difícil conseguir se sair bem, conciliando vida pessoal social e profissional (HASENBALG, 1971, p. 38).

E quando o conflito já começa no ambiente familiar, na infância, o enfrentamento e as lutas dessa mulher se mostram ainda mais admiráveis. Entende-se a reverência dos filhos por essa mãe diante da sua história de vida.

Extrato 28	<i>é aquele dia que teve o desfile, tinha um pessoal que dizia: “ô de ‘neguinho lá. De ‘neguinho’, tá cheio de ‘neguinho’”. Ficavam, tipo, dando risada, levavam na brincadeira. Mas se levar a sério, daí é prejuízo (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 29	<i>eu sei identificar quando é na brincadeira, e quando a pessoa...por mais que seja brincadeira, mas é de mau gosto. Tipo quando a pessoa fala: ah, ‘sua preta’. Eu não gostei dessa brincadeira. Toda brincadeira tem um fundo de verdade (YR/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 30	<i>às vezes eu rio. Eu dou risada sim. Eu prefiro rir antes dos outros. Às vezes a gente dá risada e diz: nossa cara, pare de ser burro. Nada a ver esse negócio aí. E continua dando risada. E continua dando risada. Mas a gente sempre fala: pare com isso que é paia! (Y/negra/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 31	<i>professora, se a gente levar isso de uma maneira séria, assim, a gente só vai sofrer, então é melhor levar na brincadeira do que ficar sofrendo (risos). (Y/negra/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

O extrato 28 denuncia atitudes racistas na escola, tratadas como “brincadeira” pelo aluno E. No Brasil as expressões “negro” ou “preto” são utilizadas para referência

de pessoas afrodescendentes. Com base nas informações do diário de campo, a aluna E (branca) usa o termo “preto” para se referir às pessoas negras, e tampa a boca, como se tivesse usado uma expressão muito errada. O fato é a palavra preto, quando utilizada fora do sentido político, é geralmente atribuída a atitude racista. O movimento negro estabeleceu o termo “negro” como o mais adequado para o tratamento das pessoas pretas e pardas, de acordo com a classificação do IBGE. Porém, ocorre que grande parte da população brasileira usa os termos “negro, preto, nego” de maneira pejorativa (FERREIRA, 2017, p. 46). Isso ocorre porque o termo negro começou a ser usado pelos senhores donos de terras para denominar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo se mantém ainda hoje. O Movimento Negro ressignificou esse termo, “dando-lhe um sentido político e positivo” (BRASIL, 2005, p. 15-16).

No extrato 29, a aluna YR relata o seu descontentamento com esse tipo de atitude racista, chamada por ela de “brincadeira”. A aluna YR é negra, e não repete essa censura na entrevista realizada com todos/as os/as alunos/as juntos (negros e brancos). Ela trata do assunto apenas na entrevista com os alunos negros, demonstrando maior confiabilidade e identificação com eles. A utilização do termo “nego” ou “preto” durante as entrevistas causava risos por parte dos/as alunos/as negros, conforme dados do diário de campo.

Os extratos 30 e 31 apresentam as justificativas da aluna Y a respeito de dar risada dos personagens negros no LD. No extrato 30, a aluna Y afirma que prefere rir “antes dos outros”. O Extrato 31 apresenta uma visão que parece de conformismo com a situação. As falas dos extratos 28 e 29 parecem informar que o enfrentamento de piadinhas relacionadas aos personagens negros no LD ocorre recorrentemente. O problema é que quando riem, estão sendo coniventes com a perpetuação do racismo. Mesmo que as práticas discriminatórias dos membros de grupos e instituições dominantes criem manifestações visíveis e tangíveis do racismo cotidiano, essas práticas também possuem uma base mental que alicerçada em modelos tendenciosos de interações e eventos étnicos, se encontram enraizados em preconceitos e ideologias racistas (VAN DIJK, 2010, p.134-135). De acordo com Ferreira (2017, p. 46), o racismo na escola comunica aos alunos negros que eles não têm uma posição privilegiada nesse ambiente, nem na sociedade.

3.1.2 “Olham pra mim e pensam que eu sou diferente”: a branquidade como norma

A percepção dos integrantes desta pesquisa, mesmo antes da análise do livro didático, já indicava uma recepção ciente da posição do negro como inferior quantitativamente e também socialmente em relação ao branco no LD. A recepção também já denotava entendimento a respeito do estabelecimento de uma norma trazida pelas imagens constituintes do LD, uma norma branca. Para Van Dijk (2010, p. 50), “[...] os livros didáticos são formulados com valores e interesses dos grupos da elite, com ideologias simbólicas que controlam o discurso educacional e que detêm o controle sobre os modos de exercer influência sobre a reprodução ideológica”. No que diz respeito às percepções dos alunos sobre o livro didático de história em relação às identidades raciais, seguem as respostas:

Extrato 32	<i>normalmente todas as imagens aparecem os brancos numa classe social mais alta do que as outras classes. Tipo pessoas que fizeram alguma coisa pra ajudar a sociedade, você não vê pessoas negras. Aí um exemplo de uma pessoa que prejudicou a sociedade. Aí aparecem pessoas negras. Eu só vejo brancos e negros, não vejo todas as raças (E/branca/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 33	<i>no livro didático aparecem mais pessoas brancas. Eu acho que todas as raças devem ser tratadas iguais. Então não é normal (G/branca/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 34	<i>traz imagens de pessoas negras, mas é bem pouco (Y/negra/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 35	<i>a gente nunca vai olhar para o livro e vai achar assim: nossa, esse livro aqui só tem gente negra. A gente sempre vai abrir o livro, e onde você olhar assim vai ter grande parte das pessoas brancas (Y/ negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>

Conforme os extratos 32, 33, 34 e 35, a inferioridade da identidade negra era relatada pelos/as alunos/as já antes da análise do LD. Durante a contagem dos/as personagens negros/as e brancos/as do LD, os/as estudantes confirmaram a hipótese levantada nos extratos 33, 34 e 35, de que a quantidade de pessoas negras era muito inferior à de pessoas brancas. Eles/as constataram que a identidade padrão apresentada pelo LD de história do 8º ano da coleção “História.doc” é branca. O estabelecimento de uma raça apresentada de maneira majoritária na quantidade de imagens entrega uma tentativa de normatividade, que carrega um discurso de determinação de um padrão racial branco, que é percebido pelos/as alunos/as negros/as: “O branco foi por toda história (auto) representado como o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio que é legitimada na sociedade até os dias atuais”

(JESUS, 2012, p.2). Ainda há o predomínio hegemônico da cultura europeia, de forma que “os outros são construídos como fora do padrão” (BARROS, 2013, p. 108).

A aluna E, branca, atribui grande culpa ao livro didático no que concerne à subalternização da identidade negra (extrato 32). Nesse caso, o negro não se encaixa na norma, que é branca, sendo vinculada à sua imagem apenas ao papel de subordinado do branco. Essa construção discursiva inferioriza as pessoas negras. Sendo assim, a educação pode tanto contribuir para o antirracismo, como para piorar os problemas já existentes (GILLBORN, 2002, p. 1). Os extratos 32 e 35 parecem indicar que o LD está atuando no sentido de negatizar a imagem das pessoas negras, de maneira a intensificar ainda mais o racismo presente em nosso país.

Extrato 36	<i>achavam que os índios e os negros não eram criados por Deus, eram criados pelo diabo (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 37	<i>aparece uma imagem sofrida dos negros. Assim apresenta nosso livro: que os negros não têm tanta importância na nossa sociedade quanto os brancos (E/branca/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 38	<i>brancos ricos. Com dinheiro, com mais condição de vida (E/negro/entrevista com alunos negros antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 39	<i>branco bem sucedido, com um bom trabalho (M/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 40	<i>vão olhar pro branco e vão pensar: ah, eu sou igual a ele. E olham pra mim e pensam que eu sou diferente (Y/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

Conforme os extratos 37, 38 e 39, mais do que notada, a normatividade branca apresentada pelo LD causa desconforto nos/as alunos/as negros/as. Dessa forma, a recepção das imagens pelos estudantes demonstra que eles são capazes de reconhecer que existe uma associação do branco a uma identidade positiva, ligado a bons postos de trabalho, com bom poder aquisitivo (extrato 38, 39), caracterizando-o como superior ao negro. De acordo com o extrato 37, enquanto os negros ocupam posições desprestigiadas, associados à pobreza e ao sofrimento, remetendo à estigmatização e inferiorização dessa identidade racial, os brancos ocupam posições sociais de prestígio (extratos 38 e 39).

O extrato 40 demonstra que a aluna Y não se sente pertencente ao grande grupo, por ter características físicas consideradas diferentes da maioria. O mais incompreensível é que, em uma população majoritariamente negra, essa identidade racial é representada como a diferente, e não como norma. O discurso racista e o discurso ideológico dos membros de um grupo enfatizam as características positivas do

Nosso grupo, e as supostas características negativas dos Outros (VAN DIJK, 2010, p. 14). O outro é tido como o contraste de mim, como inversão do eu. Uma vez que as imagens de pessoas negras causam vergonha, sentimento de inferioridade, se estabelece uma relação de negação, de não aceitação de identificação com a identidade.

Extrato 41	<i>se cortar o braço de uma pessoa negra, e cortar o braço de uma pessoa branca vai sair a mesma cor de sangue, não vai sair diferente, não vai ver...pode ser um DNA diferente, mas vai ser a mesma cor, vai ser do mesmo jeito. Que nem... as pessoas acham que Jesus é branco. Que tal se ele vim aqui na Terra e ele é negro, e daí? As pessoas acham que ele é branco, do cabelo grande, olhos verdes. Até esses tempos ninguém sabe como que é Jesus (Y/ negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 42	<i>eu nunca vi Jesus representado negro (G/branco/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 43	<i>gente não vê. Nem mesmo com o olho escuro. Até na religiosidade, sempre. Você vê algum santo negro? Ainda tem pessoas que ficam meio assim com isso. Tem gente que pensa que tudo tem que ser dentro do padrão. Que se eu e a M somos da mesma cor, todo mundo tem que ser assim. A gente tem que pisar nos outros pra... não tem que fazer isso. Principalmente nos livros sempre o branco tá pisando nos negros (E/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>

Os extratos 41, 42 e 43 abordam a depreciação das pessoas negras no aspecto religioso. Essa construção discursiva não veio do livro didático do 8º ano que foi analisado nesta pesquisa. Esse conceito apresentado nos referidos extratos é fruto da carga discursiva que as alunas trazem de acordo com suas vivências pessoais. Dessa forma, a positividade com que os/as alunos/as percebem a identidade racial branca, além da predominância numérica da sua representação no LD conferem um caráter de superioridade da identidade branca em detrimento da negra. Sendo assim, “os apagamentos da existência de raças diferentes no livro didático contribuem para a reprodução e a manutenção das relações raciais com a supremacia e superioridade brancas” (ANDRADE, RODRIGUES, 2014, p. 155).

Os/as alunos/as brancos/as integrantes deste estudo têm noção da sua situação de favorecimento, e relatam descontentamento diante das construções discursivas do LD que estabelecem o branco como norma, conforme extrato 43 e anotações no diário de campo, cujas observações expressaram sentimento de indignação manifestado durante as entrevistas.

Até o sagrado é branco (extrato 41, 42 e 43). A normatividade branca é percebida e criticada pelas alunas nos extratos 41 e 43. Analisando por esse viés, é muito compreensível a negação da identidade negra pelos estudantes. São muito mais significativos os fatores que os levam a negar sua identidade racial do que aceitá-la. Dessa maneira, as imagens associadas ao branco são vistas pelos alunos como positivas. Para Van Dijk (2012), os livros didáticos “influenciam as mentes dos alunos e tornam possível a difusão das ideologias de grupos ou poderosas organizações da sociedade, o que impede que os alunos desenvolvam um potencial crítico” (VAN DIJK, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um olhar mais atencioso dos/as alunos/as diante destas construções discursivas se caracteriza em estratégia de desconstrução desses discursos.

De acordo com Piza (2005), o termo branquitude deve ser pensado como um movimento de negação da supremacia branca, em oposição à branquidade, termo ligado à negritude. Sendo assim, branquitude é um movimento de reflexão de nossa própria experiência enquanto brancos: “É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista” (PIZA, 2005, p. 7). Branquitude seria o esforço de compreender a constituição da branquidade para estabelecer uma ação consciente desvinculada do comportamento hegemônico, de maneira a se adotar uma postura política anti-racista e, de ações que se se manifestem em discursos sobre as desigualdades e os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos e em ações de apoio à igualdade (PIZA, 2005, p. 7). A branquitude não diz respeito apenas aos discursos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”, ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que os outros”, e reverte o processo de se colocar no espaço dos mais iguais para pleitear igualdade plena e de fato, para todos (PIZA, 2005, p. 6).

Para Schucman (2014, p. 136) consideração importante para se pensar a branquitude vai além do estabelecimento de uma fronteira externa entre brancos e negros, mas que “há fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo”. É preciso pensar sobre o poder da branquidade, que se manifesta como uma rede na qual os brancos estão exercendo-o por meio de mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais (SCHUCMAN, 2014, p. 136). Para Camargo e Ferreira (2014):

A branquitude normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas ratificam a complexidade e o racismo velado, em trazer os negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte. Essa ideologia somente vem a fortalecer a crença de que os negros não são parte constituinte da história e da cultura do país, deixando-os sempre marginalizados, como aponta Teixeira (2009) (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 171-172)

É notável nas falas dos/as alunos/as, o incômodo diante da discrepância na forma de representação das identidades raciais branca e negra no LD de história. Eles percebem que há um padrão identitário branco (extrato 43). A branquitude propõe a construção de identidades raciais positivas, através de ações como o reconhecimento de que existe o privilégio da brancura na sociedade:

[...] as discussões a respeito da branquitude propõem construção de identidade de raça positiva, que, por meio de ações como o reconhecimento de que existe o privilégio da brancura na sociedade, enfrenta o conceito de branquidade, que aparece de forma negativa, na parcela de pessoas brancas que acreditam no privilégio de ser branco sem questionar devido a um processo histórico de naturalização dessa crença (FERREIRA, 2016, p. 112-113).

Para Edith Piza, deve haver um esforço do branco no sentido de negar a posição de superioridade, de forma a alcançar uma branquitude. Na adolescência, os questionamentos sobre pertencimento identitário são frequentes: “o que sou e o que não sou” (PIZA, 2005, p. 07-08). O livro didático, constituído por imagens depreciativas das pessoas negras, ajuda a fomentar a negação desse pertencimento racial, tendo em vista que não há identificação dos/as alunos/as negros/as com as imagens de pessoas negras. Para Piza (2005):

Este movimento exige que nos questionemos em termos não apenas de relação, mas de interação, pois só na interação, não mediada pelos mecanismos institucionais e pela racionalização em torno dos nossos processos conscientes e inconscientes, é que poderemos observar o quanto, na branquidade, nos deixamos enganar pelos jogos de espelho, nos quais sempre aparecemos maiores e melhores do que realmente somos (PIZA, 2005, p. 07-08).

Os/as estudantes brancos/as que integram esta pesquisa manifestaram ter conhecimento dessa condição de privilégio da identidade racial branca (extrato 43). O estabelecimento de um padrão social, de uma norma identitária branca no LD explicita um discurso que caracteriza a identidade racial negra como “O Outro”, e nas falas dos/as alunos/as, essa percepção fica evidente. Discussões acerca da necessidade do

entendimento de que os/as brancos/as não devem permanecer negligentes diante de discursos que defendem a branquidade como norma são de suma importância, pois:

[...] enquanto indivíduos brancos que reconhecem que a supremacia branca não tem razão de existir permanecem omissos no processo, o privilégio destes e daqueles brancos que acreditam na branquidade como condição ideal de ser humano é mantido, o que faz com que negros sem qualquer conhecimento sobre seus valores culturais e sociais encontrem no processo de branqueamento a única forma de integração social (MOREIRA, 2014, p. 85)

Espera-se que o trabalho com as questões raciais que permearam esta pesquisa possam ter despertado o sentimento de crítica com relação às construções discursivas que inferiorizam a identidade negra e valorizam a branca, e que tanto os/as estudantes brancos/as como os/as negros/as possam reconstruir suas identidades, de maneira a abolir essa ideia de superioridade da identidade branca.

3.1.3 “Sempre servindo”: a inferiorização da identidade negra

A associação de pessoas negras como serviçais de pessoas brancas é uma característica predominante na fala dos/as alunos/as. Esse tipo de construção carrega um discurso de inferioridade, de perpetuação do estereótipo do/a negro/a apenas para a lógica do trabalho, de maneira a contribuir para “dar suporte a interiorização normativa na classe subalterna, sob a forma de fé, da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação” (CURY, 1985, p. 94).

Extrato 44	<i>sempre tem um padrão diferente, que nem uma pessoa negra, você vê trabalhando, descalça. E a pessoa branca tá no topo lá. Tudo bem vestidos (YR/negra/entrevista com alunos brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 45	<i>eles batendo nas pessoas negras, ou eles bem vestidos, e os negros bem mal arrumados. Sempre os brancos num padrão alto (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 46	<i>branco limpo. Os negros aparecem tudo sujos. Pessoas nobres, bem vestidas (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/29-05-2017).</i>

A vinculação da imagem do/a negro/a associado ao trabalho escravizado (extratos 44 e 45) gera incômodo por parte dos/as alunos/as, que veem sua identidade racial em situação de submissão em relação ao branco. A construção da negação da identidade negra é um processo. A associação da pessoa negra a situações de

desprestígio e humilhação contidas nas imagens do LD atuam no sentido de gerar a negação dessa identidade, uma vez que os/as estudantes negros/as não querem ser associados às mesmas situações de desvalorização. Para Bauman (2005), a identidade é uma faca de dois gumes, então é preciso um cuidado para não tornar a abordagem desse tema num instrumento de estereotipização, de desumanização, de estigmatização, ou o pior deles, de negação da identidade. Sendo a escola também instrumento de socialização, ela poderia dar uma importante contribuição se ensinasse a conviver com a diversidade da população.

A roupa também foi observada pelos/as alunos/as como elemento constituinte da inferiorização da identidade negra (extratos 44, 45 e 46). A percepção dos/as alunos/as de que os brancos aparecem “bem vestidos” e os negros “mal vestidos” (extratos 45 e 46), descalços, demonstra que a vestimenta que constitui essas identidades raciais também é portadora de um discurso. O símbolo roupa tem muito a dizer sobre a intenção na composição dos personagens, quando de estabelece um padrão de qualidade superior para uns, em detrimento da baixa qualidade para outros.

Extrato 47	<i>esses dias eu vi até a imagem de um negro com um uniforme de presidente no livro de história (Y/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
------------	---

Tamanha é a situação de inferiorização da identidade negra no LD, que quando aparece uma pessoa negra em situação de prestígio social causa surpresa, conforme extrato 47. A roupa é elemento forte de diferenciação social na concepção dos/as alunos/as negros/as, conforme anotações do diário de campo. Aqui a cultura visual permite pensar que tamanha é a diferenciação pelo vestuário que parece haver um padrão de roupa, como se fosse um uniforme para determinadas posições sociais. A substituição de imagens negativas para positivar a identidade racial negra pode ser uma estratégia de desconstrução dos estereótipos associados à identidade negra. De acordo com Silva (1995, p. 43), os estereótipos influenciam negativamente a auto percepção das pessoas. E essa interferência certamente atua negativamente na construção do pertencimento racial dos/as alunos/as.

Extrato 48	<i>é verdade. Até na peste negra que nós já estudamos... era os escravos...era gente negra com aquelas bolha. Branco nunca vi. Eu vi mais gente negra com aquelas bolhas (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da</i>
------------	---

	<i>análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 49	<i>eu também acho bem estranho... tudo que é doença que é ruim, é peste negra, ebola, tudo pessoa negra. Tudo que é ruim é dos negros (YR/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 50	<i>sim, mas nas figuras do livro não tinha bastante representação. Até nisso, pra pegar uma doença, quando a gente vê as figuras do livro, não é uma pessoa branca que pegou a doença. Sempre é uma pessoa negra (M/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
Extrato 51	<i>daí chega lá, aparece lá, quero ver, a pessoa rica... é branca! Não pegou a peste negra, é branca, quem não pegou. Aí apareceu a máscara lá, daí o homem tirou a máscara. Eu vi num vídeo, era um branco que não tinha pegado, e o negro lá..., na cama lá, com a bolhonas nos pés, na bunda, embaixo da axilas (risos) (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>

Componente também observado pelos/as alunos/as diz respeito à vinculação de elementos negativos, como a peste negra, doença que, além de carregar no nome uma associação à identidade negra, ainda aparece manifestada nas imagens principalmente nas pessoas negras (extratos 48, 49, 50 e 51). Esses extratos mostram a indignação dos/as estudantes diante da composição das imagens do LD na associação direta da peste negra às pessoas negras. Como se os brancos fossem tão melhores que estivessem imunes até às doenças. Bento (2005, p. 40) explica que quando já existe preconceito em relação a determinado grupo de pessoas, é esperado que se construa uma imagem negativa sobre esse grupo. Ela afirma que quando se ouve falar desse grupo, há a projeção de imagens depreciativas e negativas na mente das pessoas.

Os livros didáticos podem ser agentes reprodutores de crenças preconceituosas e discriminatórias. Sendo o racismo aprendido e não natural, esse processo de aprendizagem já começa na escola (VAN DIJK, 2010, p. 150). Além da construção histórica que deprecia a identidade negra pela sua vinculação com a escravidão, o LD, à medida em que associa elementos ruins (como o caso das doenças às quais os extratos 48, 49 e 50 se referem) às pessoas negras, contribui para a perpetuação do estigma da negatividade.

Extrato 52	<i>eu discordo de muita coisa do livro didático por causa dessa discriminação com as pessoas negras. Porque não tem necessidade de fazer isso. Poxa, não é qualquer livro, é um livro didático. É uma coisa que os alunos vão sair da escola com o pensamento do livro. E no livro eles discriminam totalmente as pessoas negras. Porque normalmente a gente fala: o que tá na escola tá certo. Se tá no livro então eu posso fazer para as outras pessoas porque tá certo (E/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
------------	---

Extrato 53	<i>é daí veem bullying, eles veem no livro também. Vê no livro e sai fazendo pra tudo que é lado. Não vai dar nada, tá no livro. Esses dias eu mostrei uma imagem do livro de história do ano passado pra uma criança da tarde, e ela começou dar risada. Ela: “nossa, esse cabelo dessa aí, dessa negra” (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
------------	---

O discurso do LD é apresentado na fala dos/as alunos como detentor de valor de verdade (extrato 52). De acordo com os extratos 52 e 53, o LD se caracteriza em instrumento de perpetuação de racismo, à medida em que compõe uma identidade racial branca positiva, e uma identidade racial negra negativa. Essa construção discursiva pode causar, além da negação dos/as alunos/as negros/as na identificação com seu pertencimento racial, uma também tentativa de embranquecimento, devido ao fato de essa identidade racial estar associada a elementos positivos no LD. Para Gomes (2005, p. 52), o racismo é “[...] uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação a pessoas que possuem pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo”. Segundo Ferreira (2016, p. 43), a discussão sobre embranquecimento é importante porque pode trazer uma consciência de identificação com o pertencimento racial das pessoas.

Extrato 54	<i>uma criança de 14, 15 anos, não vai sair fazendo o que tá no livro pra todo mundo, assim, mas se a gente pegar um livro da nossa idade, e ir lá na escola municipal e mostrar pra eles, e não explicar, só mostrar ali, e falar assim, que os brancos escravizaram os negros, eles vão sair de lá e começar a fazer isso na rua, como se fosse normal. E ninguém vai explicar pra eles se é certo, se é errado. Daí vai ficar por isso mesmo (Y/negra/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-2017).</i>
------------	---

A percepção dos/as estudantes desta pesquisa indica que o LD de história pode ser instrumento disseminador de racismo (extrato 54), por apresentar os/as negros/as de maneira negativa e o livro didático como portador de valor de verdade. O extrato 54 apresenta uma situação de estigmatização de elementos do corpo negro, nesse caso, o cabelo, associado à feiura e inferioridade em relação ao corpo branco. A aluna Y demonstra na sua fala preocupação quanto ao uso não crítico do LD, de maneira que, no seu entendimento, o discurso de submissão do negro ao branco pode vir a ser repetido pelas crianças como se fosse natural. De acordo com anotações no diário de campo, os/as alunos/as atribuem legitimidade ao LD, e para eles/as, esse material é reproduzidor de discurso racista à medida em que traz muitas imagens de pessoas negras em situações de desprestígio social.

3.2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Esta seção propõe o estabelecimento de uma discussão sobre a importância da leitura das imagens constituintes dos livros didáticos de história na construção das identidades sociais de raça. Sendo assim, visa responder a segunda pergunta de pesquisa: Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná? Para isso, esta seção foi dividida em duas subseções, que apresentam as seguintes temáticas: I Diferenças entre brancos/as e negros/as no LD; II A associação da identidade racial negra à escravização. Os dados aqui analisados foram coletados durante a segunda etapa de entrevistas de grupo focal, que corresponde à entrevista de n. 4 (ANEXO E), realizada no dia 05 de junho de 2017. A análise do livro didático foi alicerçada no estudo feito pela pesquisadora, em consonância com as considerações estabelecidas pelos/as oito alunos/as integrantes desta pesquisa.

As seções foram divididas por temas. A importância desta análise se embasa na necessidade de se entender a composição imagética como parte importante na constituição discursiva do livro didático e as influências ideológicas desse processo na construção das identidades sociais de raça dos/as alunos/as.

3.2.1 “De cara a gente já vê que tem mais branco do que negro”: diferenças entre brancos/as e negros/as no LD

As imagens são produzidas dentro de um contexto sócio histórico e cultural, e este estudo almeja entender como essas construções discursivas podem ser recebidas pelos/as alunos/as. “Toda imagem conta uma história” (BURKE, 2004, p. 175). Para Jouve (2002, p.18), o sentido que se tira da leitura vai afetar o contexto cultural onde cada leitor evolui: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22). Considerando isso, esta análise se pauta nas considerações da pesquisadora e estudantes

integrantes da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma contagem geral das pessoas representadas no LD de história¹¹.

O quadro abaixo mostra a contagem dos/as personagens negros/as e brancos/as e suas respectivas diferenças de representação na composição de imagens:

Quadro 9 - Contagem dos/as personagens e figuras de brancos/as e negros/as nas imagens do LD

Papeis sociais	Pessoas representadas: negros/as	Pessoas representadas: brancos/as	Quantidade de figuras (quadros, pinturas, gravuras)	Total % Pessoas negras	Total % Pessoas brancas
	223	931		19,3%	80,6%
Escravidados/as	185	0	20	100%	0%
Nobres	4	147	82	2,6%	97,3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base nessas informações, pode-se observar que a maioria das imagens de pessoas negras está associada à escravidão, especificamente 20 imagens, com total de 185 pessoas negras escravizadas. Já entre as pessoas brancas, a maioria está associada à nobreza, sendo contabilizadas 82 imagens em que os/as brancos/as aparecem como nobres. De acordo com esses dados, pode-se afirmar que os/as brancos/as correspondem à identidade racial prestigiada no LD do 8º ano da coleção “História.doc”, pois o número de pessoas brancas representadas (80,6%) é muito superior ao de pessoas negras (19,3%). Tendo em vista o fato de a população brasileira ser constituída por 53% de pessoas negras¹², pode-se argumentar que essa quantidade de imagens de pessoas negras representadas nesse LD está muito longe da representatividade ideal. O justo seria se houvesse ao menos paridade entre as imagens de pessoas negras e brancas, de maneira que os/as alunos/as negros/as pudessem se ver representados/as nesses materiais de maneira significativa. Sendo assim, essa composição imagética reflete uma visão preconceituosa, marcada pela ideologia do branqueamento, porque estabelece o/a branco/a como a norma humana. Dessa forma, “através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido” (MOREIRA, 2014, p.78). Portanto, o desenvolvimento do olhar crítico diante dessas construções discursivas, que

¹¹ Tal contagem foi realizada a partir do modelo de tabela presente no anexo E, em entrevista de grupo focal, com todos/as os alunos/as juntos, no dia 05 de junho de 2017, mediados pela pesquisadora. Trago o total de imagens de pessoas negras e brancas desempenhando atividades.

¹² FERREIRA, 2016, p. 144-145.

estabelecem o branco como norma, se faz necessário para que esse cenário mude, tanto na perspectiva de chamar a atenção das editoras para a necessidade de reformulação dos livros didáticos, quanto para positivar a identidade racial negra, e assim possibilitar uma maior identificação com os/as alunos/as negros/as.

O preconceito manifestado na prática pedagógica pode ter como consequência uma autorrejeição e rejeição ao seu grupo social, comprometendo a construção das identidades (SILVA, 2005). Uma vez que o destinatário tenha o olhar treinado para decifrar a linguagem simbólica constituinte das imagens, ele sai da esfera passiva da recepção, passando a questionar essas construções discursivas. Se o/a aluno/a for capaz de ler os códigos que dão sentido aos discursos e conseguir perceber os elementos simbólicos que estigmatizam a identidade negra, o processo de perpetuação da imagem negativa associada ao negro pode ser interrompido. A interpretação que se faz de textos e os sentidos que lhes são atribuídos resultam da formação do leitor, de maneira que o conhecimento acumulado, a postura diante do mundo, a história de vida influenciam nossa construção dos sentidos (SÁ; REMAETH, 2010). É preciso perceber os elementos de composição das imagens, que se tornam meios de veiculação de mensagens:

Entender, então, um pouco dessa composição proporciona uma noção de interpretação, mesmo que primária neste trabalho, pois há necessidade de aprofundamento desse conhecimento, de como uma obra é pensada e arranjada e como transmite suas mensagens e sentidos a partir da manipulação dos elementos visuais, sem o uso de palavras, mas simplesmente de símbolos que chegam ao cérebro por meio dos olhos do observador. (SOUZA, 2014, p. 137)

Dentro dessa concepção, para Souza (2014, p. 137), as imagens históricas utilizadas nos livros didáticos comunicam as concepções ideológicas através de sua composição, do uso de elementos que transmitem mensagens por meio de simbolismos que ocasionam interpretações diversas e influenciam as consciências.

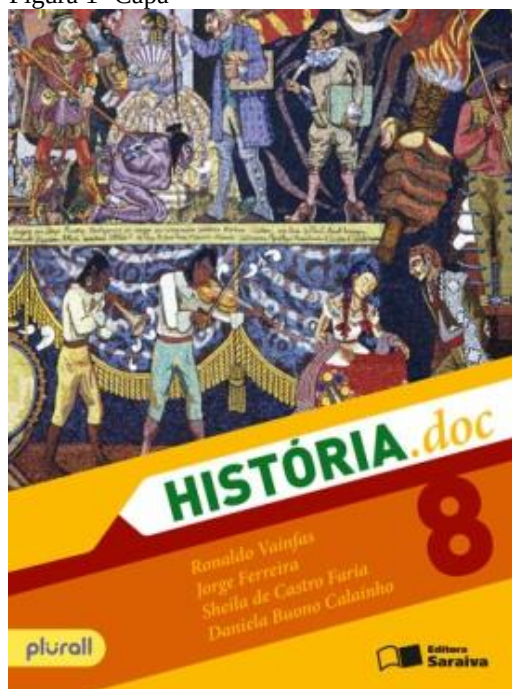
Extrato 55	<i>e os negros, sempre escravizados. O branco aparece se divertindo na praia...na nossa contagem foi bem mais brancos, porque negros só aparece eles trabalhando (M/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
------------	--

A ideologia representada no extrato 55 manifesta expressões de racismo, de discriminações, de preconceitos e estereótipos que atingem de forma direta os grupos negros e promovem a exclusão. De acordo com Silva (2003, p. 17), os estereótipos “rotulam negativamente o sujeito, ou o grupo, produzindo o preconceito: a intolerância

ao diferente”. Para Burke (2004): “os estereótipos muitas vezes tomam a forma de inversão da auto-imagem do espectador [...]. Dessa forma, os outros são transformados no “Outro”. Eles são transformados em exóticos e distanciados do eu” (BURKE, 2004, p. 157). O outro é, muitas vezes, o contraste de mim, e no caso da construção das identidades raciais pelos adolescentes, negar essa identidade, que é apresentada como negativa, é a atitude mais recorrente.

A fala da estudante M parece demonstrar que os/as estudantes percebem e se incomodam com a maneira como a identidade negra é representada no livro didático. Através da dinâmica com que o conteúdo imagético alcança os olhos e as consciências dos/as alunos/as, ainda não atentos/as à análise crítica, esses conceitos podem ser apreendidos e reproduzidos. Nesse sentido, se faz de extrema importância a análise crítica das imagens dos livros didáticos, já que os adolescentes, imersos nos mais diversos contextos familiares, sociais, econômicos, estão em processo de formação identitária. Os seus conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento. A sua vida social é constantemente influenciada pelos padrões impostos. No material escolar, a ausência de representação da identidade negra de maneira positiva pode gerar a negação dessa identidade e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta. Vejamos, a partir de algumas imagens, a situação do/a negro/a:

Figura 1- Capa



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA, CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, capa.

No tocante à representação negra, a figura 1 mostra duas pessoas negras, descalças, tocando instrumentos musicais para um casal, de maneira a associar diretamente o negro à situação de subserviência ao branco. Aqui a vestimenta também se caracteriza em elemento de diferenciação. Os negros estão descalços, e com roupa muito mais simples se comparada às dos/as brancos/as da mesma imagem. Pesquisas de Andréa Carvalho (2006), João Silva Filho (2005), Ralph Russo (2012), Marco Antônio de Oliveira (2011) já denunciavam o livro didático como veiculador de imagens hegemônicas, na medida em que “constrói e transmite valores culturais, sociais, signos, imagens, estereótipos, estigmas, generalizações e preconceitos em relação a vários temas, em especial, ao segmento negro” (CARVALHO, 2016, p. 81). Sendo assim, o indicativo é o de que o livro didático contribui para a exclusão social dos negros.

A distorção, folclorização e estigmatização em torno da identidade negra, veiculados pelo discurso dos livros didáticos, além de criar nos/as alunos/as negros /as situações de constrangimento, corroboram também para despertar-lhes sentimentos de não pertencimento à sociedade brasileira (CARVALHO, 2016, p. 81-82). Portanto, a capa do livro analisado nesta pesquisa já carrega um discurso que reproduz o estereótipo do negro-escravizado, submisso ao branco:

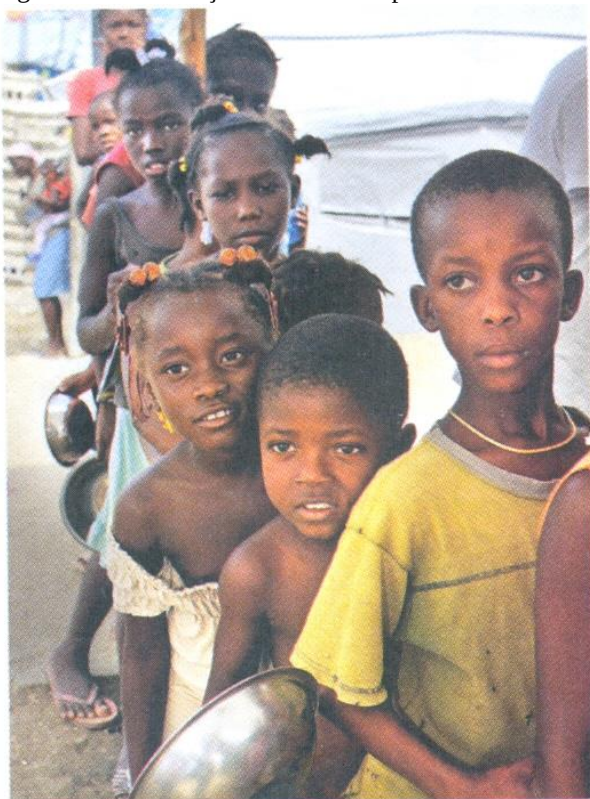
Extrato 56	<i>tem um negro na capa do livro, que aparece ele tocando violino. Tocando para as outras pessoas. Ele fala: não tô bem vestido que nem os outros. Escravos, sempre serviam (Y/negra/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 57	<i>ele ainda tá descalço (M/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 58	<i>de cara a gente já vê que tem mais branco do que negro. Eles se divertindo, e os negros lá trabalhando (E/negro/ análise do LD/05-06-2017).</i>

A situação de depreciação em relação ao branco foi denunciada pelos/as alunos/as, conforme mostram os extratos 56 e 57. A fala dos/as estudantes demonstra o quanto o desprestígio associado à identidade dos negros da imagem é percebido por eles. Argumentos apresentados por outros trabalhos também denunciam a reprodução do racismo, discriminação e estereotipia veiculada pelos livros didáticos:

Há uma insistência em reproduzir nos livros didáticos de História velhos estereótipos em torno da população negra e isso só contribui para a baixa auto-estima dos alunos negros, uma vez que as referências em relação aos seus iguais são carregadas de imagens negativas, depreciativas, permeadas de situações humilhantes. Além disso, essas questões se distanciam das finalidades do ensino de História no que diz respeito à formação de cidadãos partícipes, ao respeito às diferenças e à motivação para uma cultura de paz. (CARVALHO, 2006, p. 128).

De acordo com Hall (1997, p. 258), os estereótipos reduzem uma pessoa a algumas características, as exageram, simplificam e as fixam. A invisibilidade dos valores históricos e culturais de um povo, e a sua inferiorização através de estereótipos, conduz, na maioria das vezes, a comportamentos de autorrejeição, tendo como consequência a negação dos seus valores culturais (SILVA, 2005, p. 22). A sub-representação, estigmatização e estereotipia ainda prevalecem nos discursos imagéticos, e, conforme os extratos acima reportados, são sentidos pelos/as alunos/as. A capa do livro já havia sido questionada em outros momentos anteriores à quarta entrevista, conforme anotações no diário de campo. Os/as estudantes manifestaram revolta ao citarem essa situação, em que já na capa o livro didático apresenta um discurso de inferiorização das pessoas negras em relação às brancas.

Figura 2 – Distribuição de alimentos para as vítimas do terremoto que aconteceu no Haiti em janeiro de 2010.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 175.

A figura 2 faz parte do capítulo: Movimentos de independência americanos. Ela propõe um exemplo de sub-representação da identidade racial negra. A legenda explica que elas estão aguardando a distribuição de alimentos, depois do terremoto que aconteceu no Haiti em janeiro de 2010. Os potes nas mãos das crianças já demonstram

que estavam com fome, esperando para receber comida. Então, independentemente da legenda, é notável que na imagem essas crianças estejam associadas ao estigma da pobreza. Essa é a única imagem do livro que apresenta crianças negras não vinculadas à escravidão. Porém, estão em situação de desprestígio social. O problema reside no fato de não haver, nesse livro didático, fotos ou imagens de crianças brancas em situação semelhante. Esse fato demonstra haver, no discurso imagético desse LD, a ideologia do branco como representante de classes sociais privilegiadas, e do negro ao desprestígio.

Outro grave problema reside no fato de o livro didático não dar à Revolução do Haiti a importância que esse conteúdo merece. Em nenhum momento se exalta a contribuição dessa população negra para a independência do seu país. O texto nem menciona os desdobramentos que essa revolução causou no Brasil, à medida em que fez estremecer o latifúndio brasileiro pelo medo de uma onda revolucionária a exemplo do Haiti. O discurso do livro didático dá mais ênfase à miséria no Haiti do que à revolução, tendo um subtítulo que trata especificamente da miséria: “Miséria no Haiti”. Esse fato parece demonstrar que não houve nenhum esforço na tentativa de evitar os estereótipos negativos associados à população negra, de contar uma outra versão. A preferência se repete aqui mais uma vez pela sub-representação, sendo que outra versão dos fatos poderia ser trazida, exaltando o fato de o Haiti ter sido a primeira república negra americana.

Extrato 59	<i>queria ver eles comendo comida boa, não gororoba. Eles tinham que aparecer com garfo, e não comendo com a mão, assim. A mão era garfo, era prato. Eles comiam assim porque não tinha prato. Eles tinham que comer daquele jeito mesmo. E os brancos tinham prato, garfo, faca, tudo, do bom e do melhor. Aqueles paninhos... (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
------------	---

Não se vê talheres nas mãos das crianças. Apesar de ser uma imagem atual, que data do ano de 2010, não foge ao estereótipo da pobreza. A fala do extrato 59 reforça que os/as estudantes, principalmente os/as negros/as têm a percepção da associação da identidade negra a situações de sub-representação. Essa percepção, por parte dos/as estudantes negros/as, da vinculação da identidade negra a um passado de depreciação, subordinação e humilhação, pode configurar-se como parte do processo de exclusão do/a aluno/a negro/a do ambiente escolar. A marginalização dos negros não é vista

como um processo histórico. Para Jovino (2014, p. 135), “ver uma criança negra representada fora dos estereótipos clássicos [...] é uma positividade [...] de valor simbólico que merece consideração”. Entende-se aqui por valores simbólicos clássicos as imagens de crianças negras sempre carecendo de cuidados, em situações de desprestígio social. Quando se encontra uma fotografia como a dessas crianças haitianas, que é atual (2010), vinculada às situações de depreciação, o discurso que associa o/a negro/a à pobreza gera, entre os/as estudantes negros/as o processo de negação dessa identidade. Sobre os estigmas que rondam os/as negros/as:

Nós negros, somos considerados malandros, preguiçosos, com pouca inteligência, pobres e infelizes... Essa negatividade contra nós, negros, foi e ainda está sendo transposta para os livros didáticos, justamente por ser o pensamento da sociedade dominante (PINTO, 1971, p. 93).

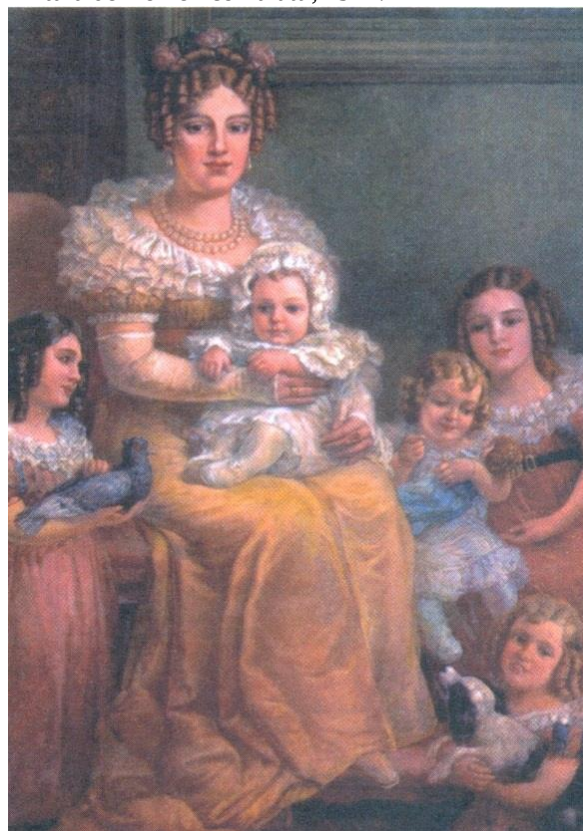
Nenhuma pessoa quer se ver representada como pobre, preguiçosa, escravizada. A ausência de referenciais positivos associados à identidade negra nos livros didáticos pode causar consequências bastante negativas aos estudantes em geral. Carvalho (2006, p. 82) afirma que danos que abalam a autoestima desses alunos podem construir sentimento de inferioridade, e levá-los ao fracasso escolar e abandono.

Figura 3 – Negra com criança na Bahia. Fotografia de Alberto Henschel, 1870.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 257.

Figura 4 - D. Leopoldina de Habsburgo e seus filhos. Pintura de Domenico Falutti, 1922.



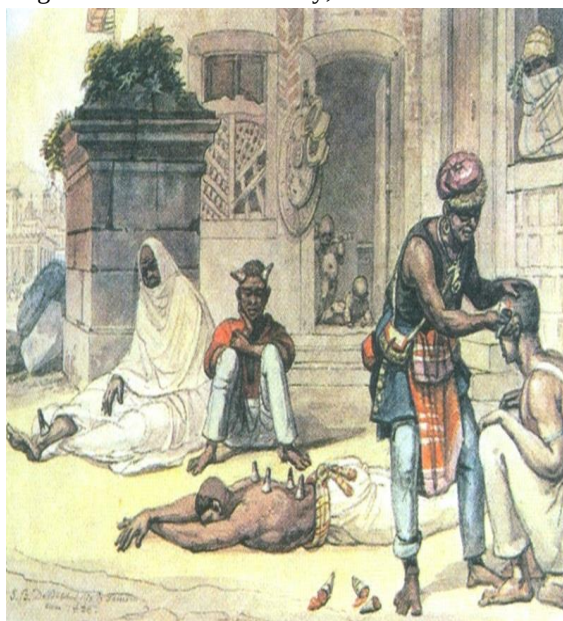
VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 193.

A vinculação da identidade negra ao estigma da pobreza e escravização também se manifesta na figura 3. Apesar de as imagens se referirem a conteúdos históricos diferentes, chamo a atenção para a representação de mãe e filhos/as. Um/a estudante negro/a, ao ver essas duas representações, possivelmente vai preferir a identificação com a família branca, bem vestida e em ambiente social que caracteriza prestígio social. Dessa maneira, se faz necessária reflexão crítica na escola sobre o contexto histórico da produção das imagens, de modo que os/as estudantes não observem uma figura como a 3, construída em outro contexto histórico, e a associem com sua vida atual. Para tanto, cabe aos professores estratégias do uso crítico do LD para evitar o silenciamento dos/as alunos/as negros/as diante de discursos que os inferiorizem.

Figura 5 - Cirurgião negro colocando ventosas, aquarela Jean Baptista Debret, 1826.



Figura 6 - Gravura do séc. XIX representando uma sangria. Gravura James Gilray, 1804.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA, CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 297.

As figuras 5 e 6 estão na mesma página, posicionadas uma ao lado da outra, e ilustram o subtema: “sangria, técnica milenar de cura”, integrante do capítulo: 18: “Ciências e costumes na sociedade burguesa”. Apesar de corresponderem à mesma temática, os negros aparentemente foram acometidos com mais ferocidade pela doença tratada. A imagem possibilita esse entendimento. Os negros contaminados com a doença aparecem em situação de inferiorização em relação à imagem do branco contaminado.

Embora a legenda da figura 5 traga a questão dos cirurgiões negros, o texto do capítulo nem menciona essa prática realizada nas ruas do Rio de Janeiro no séc. XIX:

A medicina africana em diversas situações mostrou-se mais eficaz aos olhos da população negra da Corte e, embora os considerassem charlatães, muitos brancos também arriscavam usar os serviços oferecidos pelos negros. [...] As lojas de barbeiro abundam nas cidades e, em geral, seus proprietários são negros ou mulatos, hábeis cirurgiões na arte de sangrar e aplicar sanguessugas. A prática médica no Brasil resulta de trocas e apropriações de experiências entre europeus, índios e africanos (PÔRTO, 2006, p. 1024).

A prática das sangrias era tão popular que havia uma denominação específica de “sangrador” para o cirurgião que se prestasse a aplicá-las. Os cirurgiões negros eram encontrados nas cidades, e as incisões poderiam ser realizadas nas ruas, às vistas dos

responsáveis pela fiscalização das artes médicas (VIOTTI, 2012, p. 99). Dessa prática corriqueira resulta a famosa aquarela de Jean Baptiste Debret (figura 5).

Extrato 60	<i>Daí chega lá, aparece lá, quero ver, a pessoa rica... é branca! Não pegou a peste negra, é branca, quem não pegou. Aí apareceu a máscara lá, daí o homem tirou a máscara. Eu vi num vídeo, era um branco que não tinha pegado, e o negro lá..., na cama lá, com a bolhonas nos pés, na bunda, embaixo da axilas (risos) (E/negro/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/01-06-201).</i>
------------	---

O extrato 60 trata da fala do aluno E, negro, antes da análise do LD. A mistura de algumas observações, como o vídeo que ele cita, é fruto da sua experiência de vida. Selecionei este extrato devido à importância da manifestação de percepção do aluno quanto às diferenças de representação diante de um mesmo fato. Nesse caso, a cor da pele das pessoas foi determinante para seu destino. Apesar de parecer ingênua a construção simbólica das imagens, existe a associação do negro à negatividade diante de uma construção discursiva dessas, fato comprovado pelo depoimento do aluno. Os/as adolescentes trouxeram essa informação nas entrevistas realizadas antes da análise do LD. Foi um dos primeiros apontamentos que eles/as fizeram quando iniciamos as discussões sobre o LD, conforme informações do diário de campo.

Um dos grandes problemas da composição imagética dos livros didáticos é que muitas vezes as imagens são escolhidas apenas para ilustrar as narrativas verbais. Seria de extrema importância o envolvimento de profissionais de diversas áreas, como da sociologia, antropologia, a fim de se ter um olhar mais crítico sobre as composições imagéticas.

Apesar de haver uma legenda explicando sua origem, não há uma contextualização histórica a respeito da sua elaboração. A figura 5 é de autoria de Jean-Baptiste Debret, que foi pintor oficial do Império, e suas obras no Brasil tinham por intenção retratar o cotidiano, de maneira a captar os sentimentos e emoções do momento histórico. Seus trabalhos são de grande valor histórico no que se refere ao registro dessa época e seu contexto. Assim, para a utilização de um pintor tão vinculado à história política daquele momento, como foi Debret, não se pode ignorar o contexto social e político em que suas obras foram construídas (SOUZA, 2014). Para Manuel (2001, p. 90): “aquilo que lemos em um quadro varia conforme a pessoa que somos e conforme aquilo que aprendemos”. As obras de Debret tiveram seu papel na construção cultural da sociedade daquele momento histórico:

O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante), [...] bem como os interesses do artista e do patrocinador original ou do cliente, e a pretendida função da imagem. (BURKE, 2004, p. 237)

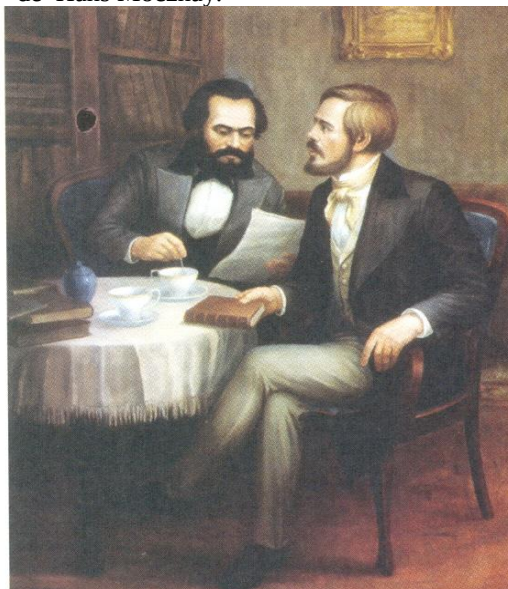
O problema é que os livros didáticos não trazem esse resgate histórico da obra. Continuam utilizando as mesmas imagens de sempre, possivelmente por motivos mercadológicos. Os estudantes apenas observam as composições e tiram suas próprias conclusões. Sendo assim, o sentimento manifestado pelo/a aluno/a é favorável à repulsa, vergonha, caracterizando a não identificação com essa identidade.

Figura 7 - Escravos cesteiros, Victor Frond, 1859.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 200.

Figura 8 – Karl Marx e Friederich Engels. Pintura de Hans Mocznyay.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 149.

A escolha das figuras 7 e 8 também teve a intenção de mostrar as diferenças de representação entre brancos e negros. Nas duas imagens são mostrados dois homens conversando. Os negros, estigmatizados pela lógica do trabalho e escravização. Os brancos, bem vestidos, associados à intelectualidade. As imagens constituem narrativas de conteúdos diversos. A figura 7 integra o capítulo 12: “Rebeliões no Brasil colonial”, enquanto a figura 8 faz parte da narrativa do capítulo 9: “Lutas dos trabalhadores”. Aqui há uma construção simbólica que vincula os negros ao desprestígio social, e os brancos a situações de privilégio. Apesar de as imagens estarem inseridas em temas diferentes do estudo da história, são exemplos da diferença de representação de negros e brancos: “A significação está na ‘diferença’. Ela carrega uma mensagem” (HALL, 2016, p.154). A ideologia aqui representada vincula novamente as pessoas negras com a escravização, e os brancos à intelectualidade. Nenhum conteúdo do LD analisado traz pessoas negras como intelectuais, prevalecendo o estereótipo que atrela o/a negro/a à escravização. Para Burke (2004, p. 157): “os estereótipos muitas vezes tomam a inversão da auto-imagem do espectador”.

Uma vez que os/as alunos/as percebam e desconstruam essas visões estereotipadas da identidade negra, o processo de associação da imagem do negro às situações de humilhação e desprestígio social pode ser interrompido. Para que isso aconteça é necessário maior aprofundamento dos/as professores/as sobre as questões raciais, além do desenvolvimento de mais pesquisas referentes a essa temática. Uma vez que as editoras e autores tenham acesso a estes trabalhos, há a possibilidade de uma futura readequação e melhoramento das construções discursivas dos LDs.

Figura 9 - À esquerda, Filipe Camarão; à direita Henrique Dias. Os dois retratos, pintados sobre madeira, foram feitos por artista desconhecido e não têm data.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 69.

A figura 9 mostra dois personagens que exerceram posições de liderança na Revolução Pernambucana. Apesar de os dois homens estarem vestidos da mesma maneira, a imagem do rosto do negro quase se mistura ao fundo preto da figura. Este fato parece indicar uma despreocupação das editoras quanto ao tratamento das imagens, que da forma como estão colocadas podem abrir precedentes para comparações, por parte dos/as alunos/as, do fundo preto da pintura com a pele do personagem. Neste caso, a cor negra está associada a elementos negativos. Para Manguel, pensamos e agimos a partir de um referencial que nos é apresentado e com o qual nos identificamos. O autor (2001, p. 219) cita a visão de Lacan como elemento para tratar da imagem como identidade: “a nossa identidade deriva das imagens de espelhos que existem fora de nós mesmos: essa ‘identidade alienante’ é o modo como aprendemos a nos ver”. Ver uma cor de pessoa confundida com o fundo da parede não positiva a identidade negra. Nesse caso, o estereótipo da identidade negra associado a elementos negativos se torna explícito.

Figura 10 - Mercado de escravos. Pintura de Zacharias Wagener, séc. XVII.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 68.

A figura 10 me chamou atenção pelo fato de os agrupamentos de negros não terem formas humanas. Estão dispostas de maneira disforme, como uma massa de mercadorias pretas. Nesse sentido, o momento histórico de construção dessa imagem precisa ser enfatizado, para que ela não “coisifique” os/as negros/as, acarretando, diretamente, a repulsão dessa identidade racial por parte desses/as estudantes. Portanto, os estereótipos negativos associados à identidade negra causam diretamente sensação de mal-estar nesses/as alunos/as, que se veem em constante luta contra as piadas e associações a elementos negativos atrelados ao seu pertencimento racial. A consequência disso é a negação dessa identidade, ou amenização dos termos que a denominam, como moreno, pardo:

[...] ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas, como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito (SOUZA, 2005, p. 109).

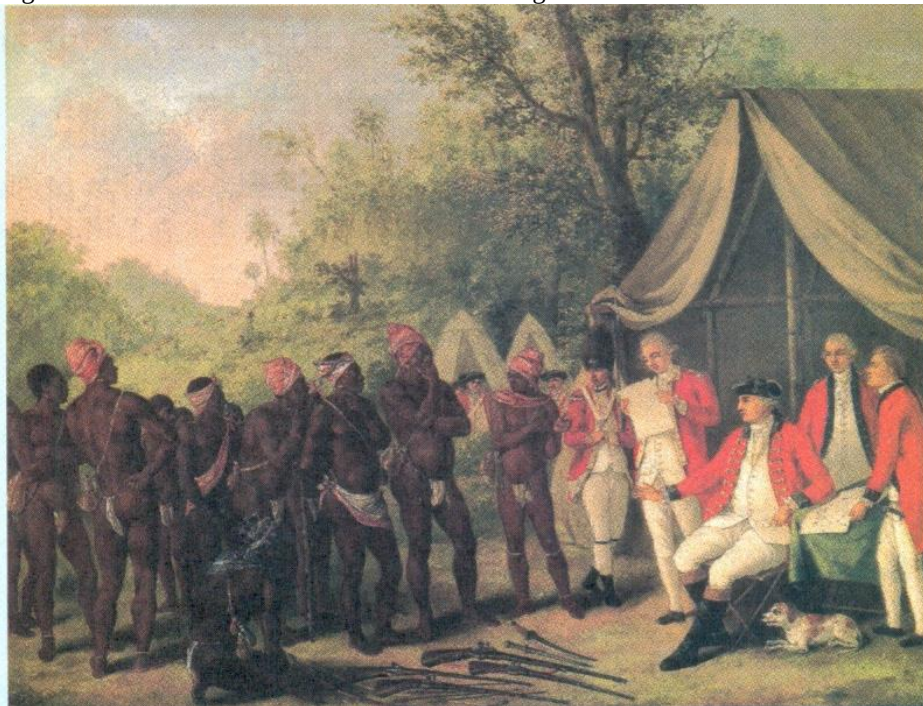
Assumir a identidade racial negra é lutar contra a sua estigmatização já consolidada na maioria dos materiais didáticos. Artigo de Paulo Baptista da Silva, Rozana Teixeira e Tania Mara Pacifico (2014, p. 32), aponta uma síntese de resultados das diversas pesquisas sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa

(BARROS, 2001; SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006; WATTHIER, 2008; FREITS, 2009; ORLANDO et. al, 2009; LIMA, 2010; COSTA, 2004; SILVA, 2010; JUNIA, 2010; PACIFICO, 2011) em que as pesquisas são unânimes em demonstrar formas de hierarquização racial e de desvalorização do negro presentes nos discursos. Outros trabalhos envolvendo a temática racial, como Machado; Reis; Lopes, (2004), Tonini, (2001), Silva, (2002), denunciam o livro didático como instrumento veiculador de imagens hegemônicas, à medida que constrói e transmite valores culturais, sociais, estereótipos, estigmas, generalizações e preconceitos, especialmente em relação ao segmento negro. Infelizmente, apesar de estarmos muitos anos depois do desenvolvimento destas pesquisas, percebe-se que pouca coisa mudou no discurso do LD quanto à representação da identidade negra.

3.2.2 “Os negros sempre escravizados”: a associação da identidade racial negra à escravização

Aspecto reiterado pelos pesquisadores que estudam o livro didático diz respeito ao enfoque dado para a perspectiva do trabalho como narrativa predominante das imagens, reduzindo a importância histórica dos africanos, à medida que os exclui do contexto social e cultural: “o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão” (FILHO, 2005, p. 127). A construção do estereótipo do/a negro/a vinculado/a à escravização atribui o sentido de não identificação com essa identidade pelos/as alunos/as negros/as.

Figura 11 - Encontro entre africanos e militares ingleses na Jamaica.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 23.

A figura 11 é uma pintura de Agostino Brunias, do séc. XVIII, e faz parte do capítulo I do LD: “Pirataria e colonização nas Américas”. De um lado, negros escravizados, do outro, brancos nobres. A composição do vestuário, o sentimento de tristeza manifestado pelos/as personagens negros/as denotam uma carga negativa associada a essas pessoas, e essas são características repetidas ao longo da composição imagética do LD estudado, de maneira naturalizada. O problema reside em se diferenciar o contexto histórico de produção desse tipo de imagem do contexto atual, que deprecia e estigmatiza as identidades negras. A maioria das imagens não foi produzida com esse propósito negativo. Mas foi feita para cumprir uma variedade de funções, que podiam ser religiosas, estéticas, políticas. Elas tiveram seu papel na “construção cultural” da sociedade (BURKE, 2004, p. 233).

Mas o que está posto nas narrativas do LD é esse discurso de inferiorização da população negra, uma vez que a associa a situações de humilhação e estigmatização sempre que a cita. A reversão do estigma da identidade negra pode ser muito mais complexa. A utilização do material pedagógico de maneira crítica pode romper com esse paradigma.

Extrato 61	<i>sempre os brancos saem da nobreza para pisar nos negros. Parece que no livro didático... parece que a maior função do branco é pisar nos negros (E/branca/entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/29-</i>
------------	--

	05-2017).
Extrato 62	<i>tudo que tem de riqueza no livro remete ao branco, nunca ao negro. Quando aparece os negros, eles tão descalços, trabalhando (E/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 63	<i>por causa que negros sendo escravizados e brancos se divertindo e sempre com roupas bonitas, todas aquelas “luxurias”. É... com calção, sem camiseta. Descalço. Aparece muito pouco naquele livro, mas o que aparece é de calção, descalço, no barro (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Percebe-se, pelos extratos 61, 62 e 63, que os/as alunos/as percebem e se incomodam com a recorrência com que a associação do branco à nobreza versus negro à escravização é apresentada pelo LD. O uso da palavra “sempre” no extrato 61 denota o incômodo causado pela repetição dessa associação. Rosenberg (2003, p. 136), afirma que ainda são muitas as ilustrações que apresentam “[...] o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”. O problema, nesse caso, é a repetição dessas imagens.

Artigo publicado por Silva, Teixeira e Pacífico (2014), que listou uma série de trabalhos já desenvolvidos e suas principais constatações, analisou uma coleta de dados feita com estudantes de 6º ao 8º série do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual localizada no município de Pontal do Paraná. Solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à pergunta: “Qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória?” Dos quinze desenhos, doze apresentaram imagens que aludiam à escravização. Onze dessas imagens retratavam um personagem negro castigado em um tronco, e uma delas ilustrava um negro preso em correntes. Em nenhum momento as imagens dos alunos apresentaram o negro como componente da atual sociedade brasileira. Essa pesquisa corrobora com o entendimento de que os discursos racistas enraizados nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes, e assinalam uma das formas de racismo institucional presentes nas escolas (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013, p. 140). Os depoimentos desses alunos/as também apontavam sua insatisfação diante da associação do negro/escravizado:

Eu já vi nos livros didáticos pessoas negras, escravos, eles apanhando. Me dá tristeza ver essas imagens, eles sendo chicoteados, não gosto de os ver apanhando assim. Não vejo nenhuma imagem boa, eu gostaria de ver imagens de negros e brancos brincando juntos, todos alegres se dando bem [...]. Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando num tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostra sempre a mesma figura, totalmente dominada?

Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado. (AM, 12 anos, 6ª série)

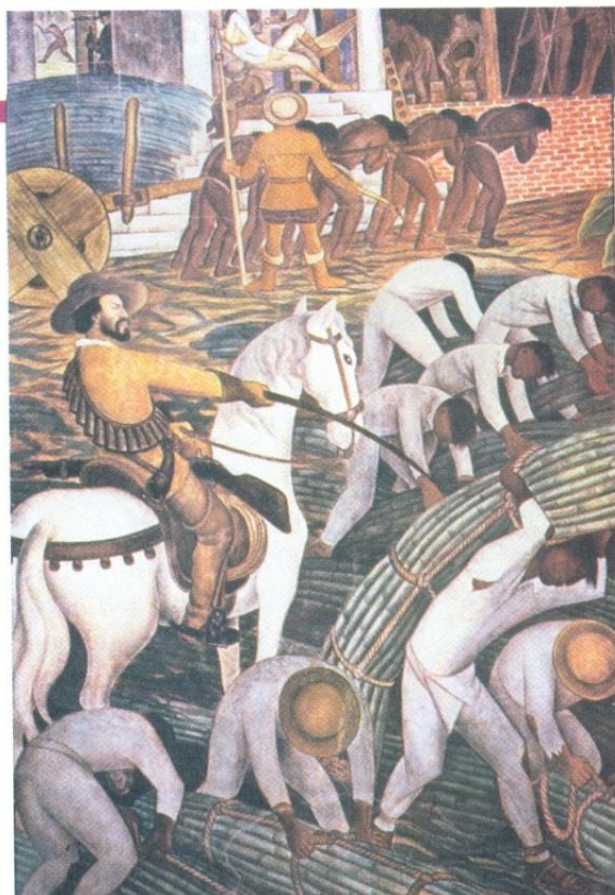
As imagens que eu me lembro de ter visto do negro, no livro didático, é de escravidão. Vi muitas imagens dos negros maltratados, crianças negras fora da escola. Não gosto de ver as imagens de crianças negras trabalhando, nem dos negros sendo escravizados. Eu gostaria de ver imagens de negros trabalhando na sua própria colheita. Eu não gosto de ver os negros apanhando, sendo maltratados. Gostaria de ver as crianças brincando, não sendo xingadas por serem negras. Eu gostaria de ver outras imagens, só que é difícil ver, porque os brancos é que têm a terra. (AC, 13 anos, 5ª série)

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem colocam o negro de lado. (RC, 13 anos, 7ª série)

As falas apresentam sentimento de vergonha e sensação de humilhação quanto à recorrência das imagens que atrelam seu pertencimento racial à escravidão, sofrimento e humilhação. Eles/as percebem essas imagens como violentas si mesmos, e pedem mudanças nas narrativas.

A figura 11, em se tratando de uma pintura, foi produzida no séc. XVIII. Para o contexto da época, ela oferecia interpretação diferente do tempo histórico atual. A imagem do negro escravizado transformou-se, ao longo dos anos, em signo da identidade negra, e de acordo com as falas dos integrantes desta pesquisa registradas no diário de campo, é uma associação negativa. Dentro dessa concepção, para Souza (2014), as imagens históricas utilizadas nos livros didáticos comunicam as concepções ideológicas através de sua composição, do uso de elementos que transmitem mensagens por meio de simbolismos que ocasionam interpretações diversas e influenciam as consciências.

Figura 12 - Detalhe de mural de Diego Rivera, 1930-1931.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 175.

Extrato 64	<i>os negros são escravizados. Brancos como nobres, vendo os negros sendo escravizados e dando chicotadas neles (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
------------	---

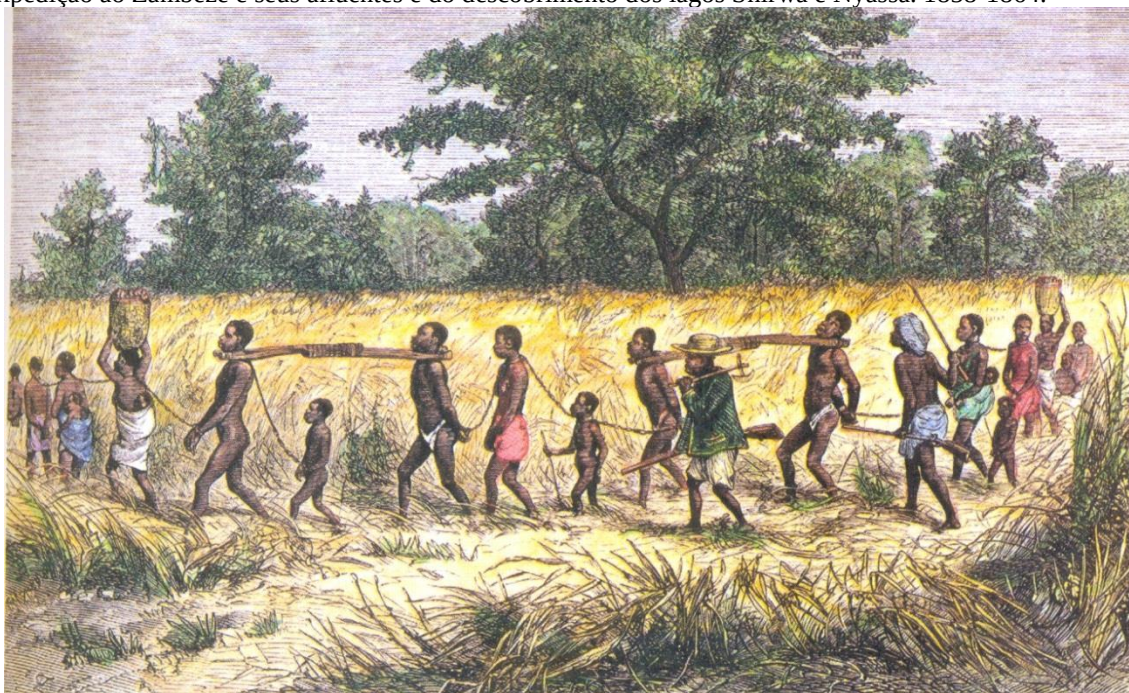
A figura 12 corrobora com a interpretação dos alunos/as no extrato 64 a respeito da construção do signo da escravização. Algumas imagens relacionadas ao negro remetem repetidamente a castigos físicos, como algumas obras de Debret e Rugendas, que insistentemente aparecem na composição imagética dos livros didáticos de história, e neste inclusive, e caracterizam-se como ícones que ajudam a negatizar a identidade negra:

Os estereótipos são pontes para o preconceito e discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele, na mente e no coração a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados. Enfim, é preciso transcender a imagem do tronco e do castigo! É urgente parar de reafirmar a humilhação dos negros e seus descendentes e para isso os livros didáticos de História também têm o papel

de promover uma mudança em direção a um novo olhar sobre a história dos negros africanos e seus descendentes. Sem dúvida, seria uma das mais valorosas maneiras para formar uma cultura de paz, minimizando estereótipos, preconceitos e discriminação ainda bastante presente em nosso cotidiano. E uma das formas propícias para auxiliar a inverter essa visão estereotipada é exatamente a visibilidade das diferenças das práticas culturais. (CARVALHO, 2006, p. 99)

No contexto da recepção dos discursos, existe uma associação à condição de escravizado (como mencionado no extrato 64) que precisa e deve ser superada. Sobre essa perspectiva, Branco (2005) afirma que a menção ao negro remete, quase automaticamente, à imagem de escravo, de maneira que os vocábulos negro e escravizado assumiram funções sinônimas. Essa associação foi registrada no diário de campo. Algumas vezes, os/as alunos/as trocaram as denominações “escravizados” por “negros”.

Figura 13 - Ilustração presente no livro dos irmãos escoceses David e Charles Livingstone. Narrativa de uma expedição ao Zambeze e seus afluentes e do descobrimento dos lagos Shirwa e Nyassa. 1858-1864.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 35.

O LD analisado apresenta muitas imagens de pessoas negras escravizadas. A minha escolha priorizou algumas das imagens especificamente citadas pelos/as alunos/as durante as entrevistas. A figura 13 apresenta negros/as adultos/as e crianças

em situações de castigo e humilhação. Essa figura integra o subtema: “O Congo e o comércio de escravos”.

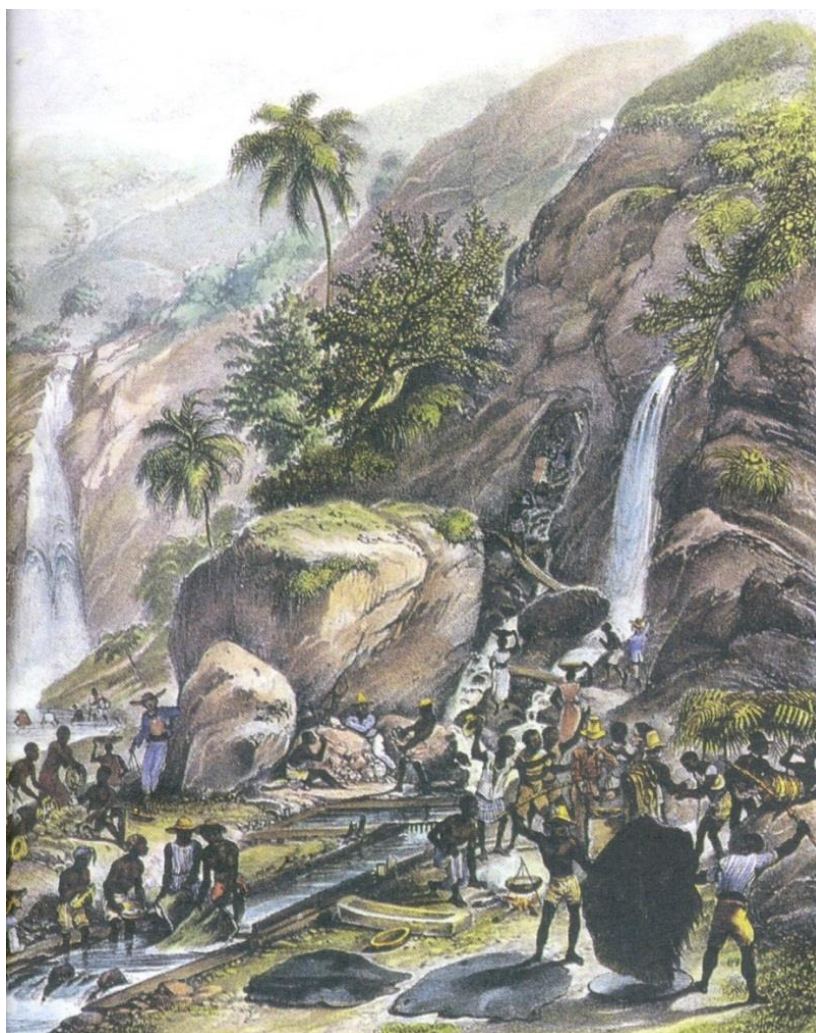
Extrato 65	<i>tem uma foto que eles tão cheio de cordas, as criancinha tudo cheia de corda, tudo amarrados, sendo escravizados. Branco eu não achei escravizado (E/negro/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 66	<i>por que tem bastante pessoa negra sozinha, ou se eles tão em grupo, são sempre escravizados (Y/negra/ análise do LD/05-06-2017).</i>

O extrato 65 trata da figura 13. Importante salientar que o aluno E. descreve as situações de castigos e humilhações que observa atreladas às imagens dos/as negros/as e questiona o fato de não haver brancos escravizados. O extrato 66 também indaga sobre a situação de as imagens de pessoas negras sempre estarem atreladas à escravização. Sobre o estereótipo do negro-escravizado:

[...] não é o sangue, não é o banzo, muito menos a dor que encobre o sorriso, o canto, a dança, a fé, a crença, a solidariedade e a esperança dos escravos negros e seus descendentes. A sombra que persiste está nos estereótipos criados em torno do negro, através do chicote, do tronco, da gargalheira, do castigo, da cachaça, da preguiça, da lacividade, da humilhação! (CARVALHO, 2006, p. 99)

Por tais razões é que existe a necessidade de um olhar crítico para a composição desses discursos, tendo em vista que os estereótipos “são pontes para o preconceito e discriminação” e são também a baixa estima e evasão escolar das crianças negras, que sentem a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados (CARVALHO, 2006, p. 99). Apesar de a figura 13 compor a narrativa imagética do capítulo “A África no tempo do tráfico de escravos”, o LD todo apresenta a vinculação da identidade negra à escravização, mesmo em conteúdos que não tratam exclusivamente do tema.

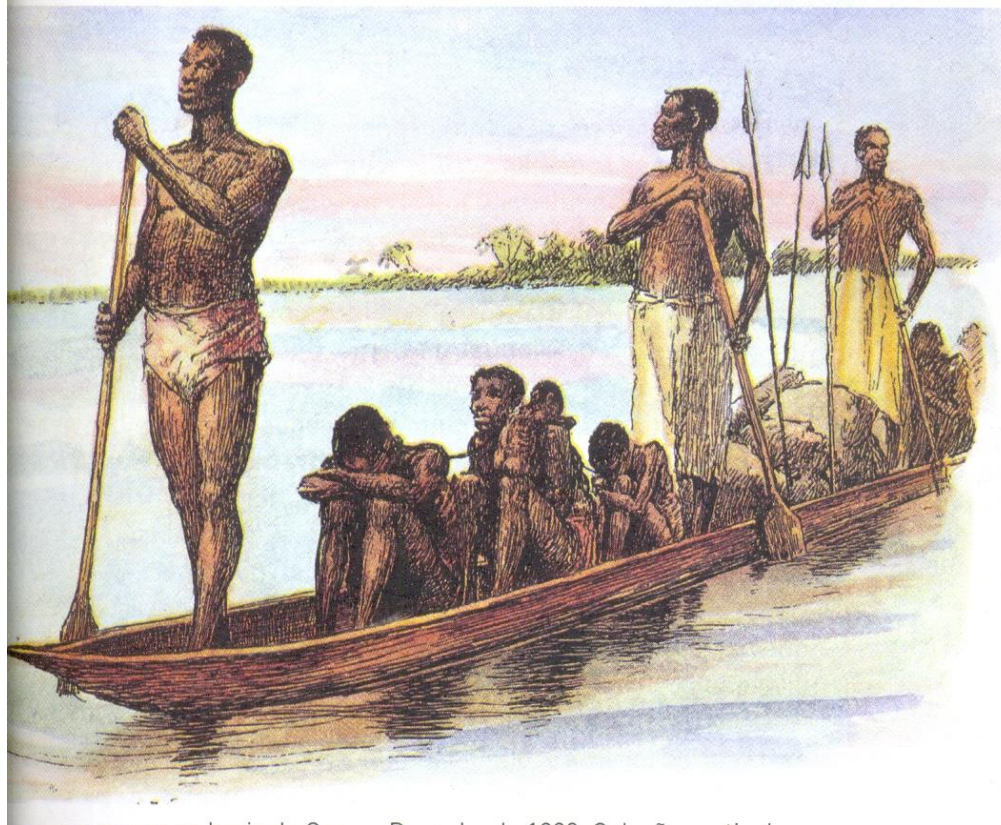
Figura 14 - Lavagem de minério de ouro junto ao morro do Itacolomi. Johann Mortiz Rugendas, 1820-1825.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 111.

O capítulo que a figura 14 integra é intitulado “Ouro e pedras preciosas no Brasil”. Acredito que a escolha pela figura 14 poderia ter sido outra, caso a editora e as pessoas responsáveis pela seleção das imagens tivessem maior embasamento sobre questões raciais e conhecimento a respeito de como as imagens que vinculam a identidade negra à escravidão incomodam os/as alunos/as negros/as. Para Hall (1997, p. 258) “a estereotipação reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”. Os estereótipos carregam algumas características facilmente percebidas e amplamente reconhecidas, reduzem uma pessoa a estas características, as exageram e simplificam (HALL, 1997, p. 258). Portanto, os estereótipos reduzem o negro à condição de escravizado, ou, apenas à servidão do branco.

Figura 15 - Canoa com escravos na bacia do Congo. Desenho de 1890.



Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 43.

A tristeza e medo manifestados pelos personagens escravizados (figura 15) podem associar a identidade negra apenas a aspectos negativos, que não causam identificação positiva com os/as alunos/as negros/as. A falta de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode causar consequências bastante negativas aos estudantes em geral:

[...] aos alunos negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos alunos brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propiciem o devido re(conhecimento) e respeito aos negros. O resultado disso é o dano da reprodução e perpetuação das desigualdades sociais entre os diferentes grupos populacionais. Numa reflexão mais abrangente, todos nós corremos os riscos de sermos prejudicados, uma vez que estaremos fadados a viver numa sociedade desigual, injusta e violenta, onde seremos incapazes de (re)conhecer e respeitar a nós mesmos e aos outros. (CARVALHO, 2006, p.82)

Os estereótipos podem “influenciar negativamente a auto percepção das pessoas” (SILVA, 1995, p. 43). A autora apresenta os estereótipos como responsáveis pelo fracasso escolar dos/as estudantes negros/as: “A presença dos estereótipos no livro didático pode ocasionar a rejeição inconsciente a um saber que humilha” (SILVA, 2003, p. 17). As características fenotípicas demarcam as fronteiras da circulação e os posicionamentos sociais, tornando os materiais didáticos um espelho para os/as alunos/as, possibilitando que eles se reconheçam nos materiais. Sendo assim, o LD pode contribuir, tanto para a afirmação da sua identidade, quanto para a “fragilização” e o seu “esfacelamento identitário” (CAMARGO, 2012, p. 131). Portanto, na medida em que os/as estudantes negros/as internalizem essa representação estereotipada que subalterniza a identidade negra, pode haver a construção da negação do seu pertencimento racial.

A percepção, por parte dos estudantes, do apagamento da identidade negra enquanto integrante da constituição social brasileira contemporânea, e sua vinculação com um passado de depreciação, subordinação e humilhação, pode configurar-se como parte do processo de exclusão do aluno negro do ambiente escolar:

As ilustrações que compõem os livros didáticos podem, então, reforçar o que já habita em suas consciências diante das vicissitudes e adversidades de suas existências experienciadas diurnamente, e ainda influenciar na maneira como muitos alunos passam a entender a sociedade e o outro, bem como a forma como valorizam o outro, e, no que se refere às crianças negras, a forma como reconhecem, ou não, a si mesmos e sua descendência negra. Essa reflexão perpassa pelas escolhas dos livros que serão trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e criticamente, trabalhando os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica nociva aos desfavorecidos (SOUZA, 2014, p. 178).

O que constrói o estereótipo não é a representação da escravização, mas a repetição das imagens, no mesmo lugar, da mesma forma. E muitas dessas imagens nem têm relação direta com o conteúdo. O Quadro 9, que relaciona a quantidade de personagens e figuras de pessoas brancas e negras nas imagens do LD de história analisado, comprova que a associação do/a negro/a à escravização (20 figuras) e do branco à nobreza (82 figuras) é real.

A falta de representação dos alunos negros, tanto na constituição imagética do prédio escolar, quanto no material pedagógico, denota a ideologia dominante desse cenário (TRINDADE, 1994). Levando-se em consideração que os negros representam 53% da população do Brasil, a representação veiculada pelo livro didático está muito

longe da realidade brasileira. Esse índice configura um cenário de “racismo silenciado” legitimado pelo livro didático (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p. 169). As construções discursivas dos materiais pedagógicos estabelecem uma narrativa que parece não se preocupar com as consequências dessa construção na formação identitária dos alunos.

A ausência de interseção entre texto e imagem foi uma das características reiteradas pelos pesquisadores dos trabalhos utilizados para fundamentar esta análise. Esse aspecto denuncia grande descaso com o trato das questões raciais nos discursos-, tendo em vista que parece não haver uma real preocupação com a qualidade e responsabilidade do conteúdo. O que se percebe é muito mais uma questão mercadológica, que apela para o visual, sem a devida contextualização. E essa estratégia tem dado certo, já que no momento da seleção dos livros pelos professores, a apresentação visual é que muitas vezes define a escolha, que na maioria das vezes não é atenta às questões de estereotipia e inferiorização, não apenas na questão da identidade negra, mas presente também na representação das mulheres e minorias. Daí a necessidade de uma análise crítica da composição imagética.

3.3 A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS DEPOIS DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Esta seção traz as vozes dos oito participantes desta pesquisa, acerca de como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da construção da identidade racial negra pelas imagens do livro didático de história. A coleta de dados que fundamenta esta seção diz respeito à terceira etapa de entrevistas de grupo focal, e corresponde às entrevistas de n. 5, 6 e 7, realizadas no dia 19 de junho de 2018, com os/as alunos/as negros/as (ANEXO F), brancos/as (ANEXO G), e negros/as e brancos/as juntos/as (ANEXO H).

Os dados trazidos nesta seção elencam as principais observações dos/as alunos/as, as diferenças na fala dos/as estudantes depois da análise do LD, e quais aspectos mudaram depois da análise. Os dados estão divididos em subtemas, de acordo com as categorias elencadas para melhor entendimento de como se dá a recepção dos discursos do LD.

3.3.1 “Os negros sempre tão em menor quantidade e sempre tão trabalhando”: o estereótipo do/a negro/a escravizado/a

As falas aqui contempladas dizem respeito à quinta, sexta e sétima entrevistas, que foram realizadas depois do estudo do LD pela pesquisadora e alunos/as. O objetivo destas últimas entrevistas foi o entendimento de como se dá a recepção dos/as estudantes depois de terem o desenvolvimento do olhar crítico sobre os discursos do LD de história, possibilitado pela análise das imagens na quarta entrevista.

Extrato 67	<i>o livro didático traz mais brancos do que negros. Aparece os negros em grupo sendo escravizados. E brancos só se divertindo (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 68	<i>o LD não está altura, digamos assim. Existe um padrão. Não tem representação negra à altura. É um padrão mais abaixo. Porque eles são escravizados (M/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

A subalternidade da identidade racial negra era relatada pelos/as alunos/as já antes da análise do LD. Durante a contagem dos/as personagens negros/as e brancos/as nas imagens do LD de história, os/as estudantes confirmaram a hipótese levantada anteriormente, de que a quantidade de pessoas negras parecia inferior à de pessoas brancas (extratos 67 e 68). De acordo com o extrato 68, a aluna M constatou que a identidade padrão apresentada pelo LD de história do 8º ano da coleção “História.doc” é branca. A branquidade como norma se constitui em uma das formas de negatizar a identidade racial negra, de causar sentimento de não pertencimento dos/as alunos/as negros/as com essa identidade:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização de identidade e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única (SILVA, 2000, p. 83).

Segundo Gomes (2006, p. 21), para “entender o 'tornar-se negro' num contexto de discriminação, é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico", no qual são considerados valores, crenças, rituais, mitos e linguagem. Para os/as alunos/as negros/as, é praticamente impossível identificar-se com imagens contidas no material didático que os torna inferiores, dignos de pena e repulsa, como

apresentado nos extratos 67 e 68. Estereotipar significa reduzir a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas (HALL, 2016, p. 173). A linguagem do LD de história padroniza, estereotipa, e subalterniza a identidade racial negra.

Tendo em vista a percepção dos/as estudantes de que o padrão humano do seu LD é branco, e que a imagem dos/as negros/as está associada à escravização, conforme os extratos 67 e 68, percebe-se que, de acordo com a significação da diferença, apontado por Hall (2016, p. 152), o “outro”, o diferente neste caso é o/a negro/a. A identidade racial branca é a identidade hegemônica, e a identidade negra é apresentada de maneira subalternizada e estigmatizada:

[...] a estereotipagem trata de um determinado tipo de poder *hegemônico e discursivo* que opera tanto por meio da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e da representação, quanto por outros meios. Além disso, é circular: implica os “sujeitos” do poder, bem como aqueles que estão “submetidos a ele” (HALL, 2016, p. 200).

Por “sujeitos do poder” o LD apresenta os/as brancos/as, que vestem as melhores roupas, ocupam os melhores cargos, e jamais estão servindo os/as negros/as. Parece natural que os/as brancos/as sejam os/as líderes, mas não é. Essa estratégia faz parte da construção da ideia de uma hegemonia racial, que é branca. A hegemonia é uma forma de poder que se baseia na liderança de um grupo, para que seu poder obrigue o consentimento geral e pareça natural e inevitável (HALL, 2016, p. 193). E aqui a hegemonia está também no lugar de poder que as editoras ocupam, nas equipes que revisam os conteúdos dos/as autores. Existem escolhas, que deveriam estar atentas à necessidade de equiparação das identidades raciais que integram a população brasileira.

Extrato 69	<i>antes de a gente fazer a análise, a gente pensava que tinha até um pouco mais de pessoas negras, mas a gente começou a ver e não aparecia tanto. A maioria aparecia pessoas brancas. Apareceu mais pessoas negras em grupo, só que sendo escravizadas (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 70	<i>o livro tem muitas imagens de negros sofrendo. Eu acho que é meio até desnecessário tantas (G/branco/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 71	<i>porque eles sofriam, mas eles tinham as culturas deles. Eles se divertiam também. E no livro só aparece eles sofrendo. Tem poucas imagens deles que não seja o trabalho (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 72	<i>os brancos estão sempre numa posição acima dos negros. No livro, na maioria das vezes, a gente nunca vê um negro na mesma posição que o branco. Quando</i>

	<i>a gente vai olhar o livro, a gente sempre vê o negro sendo escravizado, nunca como chefe dos brancos (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
--	---

O grupo branco lidera o grupo negro, tanto em relação à quantidade de personagens, como no que diz respeito ao pertencimento social e profissional das identidades raciais. Nesse caso, o uso de estereótipos vinculados à identidade negra parece ter o propósito de manter a ordem vigente, que estabelece o/a branco/a como soberano:

A estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído, e um de seus aspectos, de acordo com Dyer, é o etnocentrismo – “a aplicação das normas da própria cultura para a dos outros”. (BROWN, 1965, p. 183. In: HALL, 2016, p. 192)

Partindo desse pressuposto, a vinculação da imagem do negro atrelada à escravização tem o sentido de sedimentar os papéis sociais das identidades raciais, que foram histórica e culturalmente construídas. A perpetuação desses estereótipos através das imagens constituintes dos livros didáticos atua diretamente na construção das identidades raciais dos/as estudantes. Hall (2016, p. 192) cita Derrida (1972), sobre o conceito de oposições binárias como Nós/Eles. Nesse caso, a construção: Nós: brancos; Eles: negros, não se trata de uma “coexistência pacífica”, mas sim de uma “hierarquia violenta”, que subjuga os/as negros/as ao papel de eternos serviçais dos/as brancos/as. De acordo com o autor, as oposições binárias podem ser acusadas de reducionistas e simplificadoras. Sendo assim, um dos polos é o dominante, que inclui o outro dentro do seu campo de operações.

A repetição da quantidade de personagens negros/as vinculados à escravização é manifestada pelo aluno G no extrato 70. Os/as alunos/as sabem da necessidade de se tratar o tema, mas não concordam com a reincidência dessas imagens, conforme registrado no diário de campo. O extrato 71 manifesta o desejo de ver a história dos/as negros/as sobre outro viés. Mesmo que o tema seja a escravização, existem outras possibilidades a serem estudadas, como arte, língua, diversão.

Extrato 73	<i>os brancos, na parte de profissão, eles nunca têm nenhum trabalho que seja forçado. Nenhum trabalho que exija muito esforço físico, e sempre os negros têm esse trabalho que é mais para o físico deles, que eles têm que trabalhar muito mais que os brancos (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da</i>
------------	---

	<i>análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 74	<i>os negros em uma fila, e os brancos só mandando. Ou com chicote na mão, batendo neles (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 75	<i>para falar bem a verdade, quando a gente olha o livro, sempre tem uma pessoa negra pobre, não envolvido numa classe social boa. É sempre o negro pobre sendo escravo (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 76	<i>bastante branco se divertindo e pouco negro aparecendo. O negro, quando aparece, só aparece sendo escravizado. E os brancos com roupas bonitas, sendo coroados, e os negros lá, trabalhando (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Os extratos 73, 74, 75 e 76 tratam da subalternidade das pessoas negras, e da superioridade das pessoas brancas. Essas observações adquiriram caráter de certeza depois da análise do LD. A escravização, a pobreza e a ausência de felicidade são características observadas por eles como símbolos indissociáveis da identidade negra. De acordo com dados do diário de campo, na quinta entrevista, realizada com alunos/as negros/as, quando eles/as se referem aos personagens negros, muitas vezes usam como sinônimas as designações negros e pobres. O entrelaçamento da identidade negra à escravização e pobreza (extratos 74, 75 e 76) inferioriza essa identidade racial.

A recorrência com que imagens de pessoas negras escravizadas aparecem constrói uma ideologia de essencialização, naturalização da pessoa negra a essa condição. A naturalização é uma estratégia de representação cujo objetivo é fixá-la num lugar de inferioridade e, assim, torná-la eterna. A prática de reduzir as culturas do povo negro à sua natureza é fruto das políticas racializadas da representação:

significantes se referem a sistemas e conceitos da classificação de uma cultura, a suas práticas de produção de sentido. E essas coisas ganham sentido não por causa do que contêm em suas essências, mas por causa das relações mutáveis de diferença que estabelecem com outros conceitos e ideias num campo de significação. Esse sentido, por ser relacional e não essencial, nunca pode ser fixado definitivamente, mas está sujeito a um processo constante de redefinição e apropriação [...]. Não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou trans-historicamente. Ou seja, há sempre um certo deslizamento de sentido, há sempre uma margem ainda não encapsulada na linguagem e no sentido, sempre algo relacionado com raça que permanece não dito, alguém é sempre o lado externo constitutivo, de cuja existência a identidade de raça depende, e que tem como destino certo voltar de sua posição de expelido e abjeto, externo ao campo da significação, para perturbar os sonhos de quem está à vontade do lado de dentro. (HALL, 1995, p. 1).

Nesse sentido, para Gomes (2005, p. 49), se faz necessário ensinar para nossos/as filhos/as, alunos/as e para as futuras gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferior. A consequência disso é a “hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas desigualdades supostamente naturais” (GOMES, 2005, p. 49). No extrato número 73, quando a aluna diz: “sempre os negros têm esse trabalho que é mais para o físico deles”, ela atribui a característica “força” à essência das pessoas negras. Ao naturalizar esse atributo físico, a aluna explicita o peso dos estereótipos na sua construção discursiva, que é consequência da sua bagagem de vida. Esse tipo de discurso pode ser desconstruído, de acordo com os estímulos que a aluna vier a ter.

Extrato 77	<i>é ruim eu acho quando vejo um livro, tipo, com o negro sendo escravizado, e o branco rico, lá, com um carrão, sendo bem tratado, comendo do bom e do melhor (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 78	<i>quando eu vejo uma coisa muito forte assim, tipo uma criança sendo escravizada por pouca coisa, ou trabalhando de graça, eu fico meio que um tanto até chateada né, porque ofende. Não só a gente vendo assim, mas ofende bastante. Distorce a imagem dos negros (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 79	<i>porque tudo que se apresenta na escola é suposto, visto como o que é certo. Então a construção dessas imagens com os brancos sempre tendo um melhor padrão de vida, e tudo isso que existe essa diferença, os mais novos vão começar a praticar isso, a humilhar os negros. Porque eu já vi isso várias vezes, de acontecer de a criança ver num livro e achar que é certo. Porque o que a escola supostamente impõe, é o que é certo. Então o livro é isso. Eu acho isso errado (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 80	<i>daí a mãe pergunta bem assim: por que você fez isso? Porque tá no livro e porque todo mundo fala isso... Mas é verdade, quem tá vindo do 5º, 4º ano pra cá, aprende com a gente que é mais velho. Aprendem a tirar sarro quando aparece uma pessoa negra. Quem tá vindo lá do 6º, do 5º lá, tá aprendendo bem mais coisas ruins. Tem que aprender coisas boas, não coisas ruins. E o livro didático ajuda nessas coisas ruins, porque inferioriza os negros (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

As falas dos extratos 77 e 78 demonstram absoluta insatisfação do aluno E e da aluna Y diante das imagens estereotipadas associadas à identidade negra. Os extratos 79 e 80 atribuem ao LD caráter de portador de discurso da verdade. Sendo assim, os valores e ideologias por ele transmitidos carregam, de acordo com os apontamentos dos/as alunos/as, grandes possibilidades de perpetuação dessa imagem negativa

associada à identidade racial negra. Tendo em vista que “palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém”, e esses significados marginais permitem que diferentes significados sejam construídos (HALL, 2016, p. 211), cabe ao professor a tentativa de quebra desse processo, na medida em que, imbuído do arsenal teórico para o trabalho com as questões raciais, possa fazer o papel de mediador do conhecimento.

Extrato 81	<i>a escravização precisa aparecer, mas não precisa aparecer tanto do jeito que aparece. Porque a gente vê coisa assim que ...acho que é desnecessário ver. Porque a gente sabe tudo que eles passaram (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 82	<i>a gente sabe que eles foram escravizados, mas poderiam mostrar como eles se divertiam, como era a cultura deles, como eles dançavam (M/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 83	<i>esse tipo de imagem contribui para inferiorizar. Por causa que, quem tá vindo do município não vai se aceitar. Eu me aceito como negro, mas tem gente que tá vindo de lá que não vai se aceitar (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

A aluna M., branca (extrato 82), faz um apelo para que a identidade negra seja mostrada cum contexto mais geral, e não apenas vinculada à lógica do trabalho. Na concepção dos/as alunos/as, as imagens que vinculam os/as negros/as à escravização causam constrangimento porque inferiorizam essa identidade racial, conforme os extratos 81, 82 e 83. E aqui reside uma das principais contribuições deste trabalho, colocar em foco as múltiplas maneiras possíveis de representação da identidade negra. Em anotações no diário de campo, os/as alunos/as indagam durante as discussões por que os/as negros não são representados nas múltiplas formas de diversão, como a religião era praticada, como era a organização das famílias para, por exemplo, cuidar das crianças.

Extrato 84	<i>quando eu pego um livro de história e abro em casa, tipo, a gente brinca até um tanto. A gente acha uma pessoa negra, aquelas crianças que vem da África, elas são bem barrigudinha, né, e a gente acha, assim, e dá risada. Daí a gente fala assim: ó você, você parece esse aqui, e começa a brincar, né. Mas a gente acha chato até, porque a gente passa um tanto de vergonha, né. Imagina você tá na sala de aula, e chega um amigo seu e de repente abre o livro e fala assim: ó você aqui ó, igual você. É meio chato. A gente passa até um tanto de vergonha. Daí a gente não quer assumir. Ou a gente se esconde, ou...ou chora... (risos). É chato (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 85	<i>queria saber como eles realmente viviam. Que eles se divertiam também. Que eles não viviam só trabalhando. Porque todo mundo sabe que os negros foram escravizados, mas você não vê a parte da libertação deles, o que aconteceu depois. Você só vê eles trabalhando. Parece que o livro quer que a gente só tenha essa imagem dos negros. Eles trabalhando e sendo usados como animais, só para o trabalho (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Segundo a fala da aluna branca E, no extrato 85, o conteúdo que trata do tema “escravização” precisa aparecer, mas que a abordagem pode ser outra. Abandonar o estigma da escravização foi um ponto comum em todas as falas. Para esses estudantes, relatar o fato histórico da escravização é necessário, mas uma nova abordagem necessita ser construída. Dentro desse quadro, de acordo com a visão dos/as estudantes, o estereótipo do negro-escravizado precisa ser superado porque é negativo, causa vergonha e tristeza e consequente não identificação. Apesar de concordarem que o conteúdo escravização precisa estar contemplado no LD, é urgente a necessidade da sua reformulação. A escola pode contribuir na desconstrução de estereótipos, “que são permeados por ideologias vigentes através da materialização dos discursos pela linguagem. Então a transformação social poderá partir de dentro da escola para a sociedade” (FERREIRA, 2011, p. 29). Da mesma maneira que a subalternidade atribuída à identidade negra foi construída social e historicamente, ela pode ser igualmente desconstruída, e a escola pode ter fundamental importância nesse processo.

Extrato 86	<i>as crianças que vem lá do 5º ano, vem com isso na cabeça: “esse é negro, vamos tratar ele de qualquer jeito, não vai dar nada pra mim, eu sou branco, não vai dar nada pra mim” (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 87	<i>a gente é igual a todos, só que eles não entendem que a gente é. Por causa da cor da pele. Só que eles não tratam a gente como se fosse igual (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

A limitação da pessoa negra à condição de escravizada precisa ser superada, para que se caminhe na tentativa de posituação dessa identidade racial e igualdade com a identidade racial branca (conforme solicitado no extrato 87). E nesse contexto, a mediação dos professores no uso crítico do LD pode ser decisiva.

Para o aluno E (extrato 86), as crianças menores, que vem do Ensino Fundamental – séries iniciais, ao verem as imagens de pessoas negras escravizadas no LD sendo castigadas pelos brancos, ao se identificarem com a identidade racial branca, podem se colocar nos papéis sociais ali representados, e naturalizar essa construção ideológica de dominação como legítima. Sendo o LD um “discurso de verdade”, ele se consolida, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, em que os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, de maneira que é apenas consumido pelos seus usuários: professor e alunos/as (GRIGOLETTO, 1999, p. 67-68).

3.3.2 “Quando aparece um Jason Derulo lá, e eles dizem assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho”: como os alunos/as negros/as querem se ver representados

A substituição de imagens negativas por positivas pode ser uma estratégia para positivar a identidade racial negra. Para Hall (2016, p. 115), a substituição de imagens negativas por imagens positivas de pessoas negras, sua vida e cultura, pode corrigir o equilíbrio, à medida em que é sustentada pela aceitação/celebração da diferença, havendo assim a inversão da oposição binária. Essa estratégia pode possibilitar a leitura do negativo de forma positiva. Tenta construir uma identificação positiva do que tem sido visto como vergonhoso. Esse artifício pode expandir a gama de representações raciais e a complexidade do significado de ser negro, desafiando dessa forma o reducionismo dos estereótipos.

Extrato 88	<i>na minha cabeça, eu pensei assim, numa professora, num professor negro dando aula pra vários alunos brancos, e eles escutando, né, respeitando ela. Eu gostaria de ver assim (Y/negra/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 89	<i>ia ajudar bastante se aparecessem mais negros em posições sociais altas, como Lázaro Ramos, Taís Araújo, Maju, etc. Se todo mundo olhasse para isso, acho que não ia existir tanto racismo como existe agora. Ia ajudar bastante se aparecessem mais negros em posições sociais altas (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Considerando que “a escola é reprodutora de significados, é onde os alunos constroem suas verdades a partir das ‘verdades absolutas’ vindas dos professores e dos livros” (MUNANGA, 2005, p. 12), trazer para esse ambiente imagens que vinculem as pessoas negras a elementos positivos implica em ressignificar a identidade racial negra. A aluna Y, negra, quando solicita mais professores/as negros/as (extrato 88), me parece que, além da tentativa de associar o seu pertencimento racial às atividades profissionais intelectualizadas, torna também positiva a profissão de professor/a. O que os/as alunos/as integrantes desta pesquisa reivindicam é apenas igualdade. No extrato 89, a aluna E solicita mais pessoas negras em posições de prestígio social. Na concepção dela, imagens de pessoas negras bem-sucedidas profissionalmente podem contribuir para positivar a identidade negra e consequente diminuição do racismo.

Extrato 90	<i>na mesma posição que os brancos. Não uma posição a menos, e nem uma a mais, na mesma posição. Ser tratado do mesmo jeito, não ser tratado de uma maneira diferente só pelo motivo da cor, assim (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 91	<i>desanima mais a pessoa ainda. Gostaria de ver eles com roupa bonita, sendo coroado. Aparece uma foto lá de um negro...kakakakaka, é você esse aqui. E se aparece uma pessoa bonita...é..sempre branca (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 92	<i>tendo um professor negro, daria um empoderamento sobre os outro (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

A roupa como símbolo de status social é citada no extrato 91. A roupa bonita está sempre vinculada às pessoas brancas, e é um dos símbolos que diferenciam as identidades raciais. Na concepção do aluno E, que reivindica aos negros/as roupas melhores como forma de equiparação (extrato 91), essa seria uma forma de causar sentimento de identificação com seu pertencimento racial. Conforme Burke:

as imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupos vêm o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação (BURKE, 2004, p. 232).

Desvendar os estereótipos que minimizam a identidade racial negra se faz necessário para a utilização do livro didático como instrumento de desconstrução de discursos racistas. No extrato 92, a aluna E, branca, utiliza o termo empoderamento,

para exemplificar uma situação que pudesse positivar a identidade negra, exemplificando com a presença de um professor negro na escola. Para ela, empoderar os/as alunos/as negros/as, nesse caso, está relacionado a associá-los/las a profissões consideradas por eles/elas de prestígio social.

Extrato 93	<i>eles tendo um trabalho bom, como o dos brancos. Os negros dando aula, fazendo tudo isso que os brancos faziam (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 94	<i>não sei porque essa diferença...da rodinha das crianças brancas, fazendo alguma coisa...e as crianças negras tão trabalhando. Então deveria ter as crianças brancas e negras brincando (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 95	<i>os negros comendo junto com pessoas brancas (Y/negra/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

De acordo com Souta, “quando precisam mostrar uma família, um jovem, uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase exclusivamente o modelo branco” (SOUTA, 2017, p. 114), ou em profissões intelectualizadas, como reivindicado no extrato 93. Em contrapartida, desde cedo se aprende a associar as pessoas negras a um lugar de inferioridade, através de “apelidos”, piadinhas que vinculam sua aparência física “a algo depreciativo, isso porque vivemos em um país de estrutura racista” (SOUTA, 2017, p. 114). Os extratos 94 e 95 trazem o descontentamento das alunas com a ausência de crianças negras em grupos. Elas percebem que até mesmo a infância de pessoas negras e brancas no LD de história não é tratada de igual maneira. Mas o fato mencionado no extrato 94 não diz respeito às imagens do livro didático analisado. A construção imagética de crianças negras trabalhando e crianças brancas fazendo outra coisa pode ser alguma referência trazida pela aluna de algum outro material pedagógico. O extrato 95 aborda a falta de pessoas negras e brancas juntas em momento de refeição, isto é, de interação das duas identidades raciais, sem uma estar se sobrepondo à outra.

Extrato 96	<i>é, tipo...abram lá o livro... aparece um negro bem, bem arrumado lá, é você! Que nem os brancos, quando aparece um cara branco: ó tal pessoa...eu sei que sou que nem ele. Os negros não. A gente fica com vergonha, né (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 97	<i>é lógico que sou eu! Eu sei que sou eu! Quando aparece um...Jason Derulo lá, e eles assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Extrato 98	<i>a Beyoncé, Rihanna. (risos) (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 99	<i>a Maju que faz o Jornal Nacional. Ela é muito bonita, porque ela tá representando o nosso povo, porque não temos uma pessoa negra falando sobre: “vai chover hoje”. Ela tá lá representando nosso povo. E ela é negra. Ela tá representando a gente. Branco a gente vê em tudo que é lugar (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 100	<i>eu gosto de ver bastante rappers negros representados no livro (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Para os/as alunos/as negros/as, é praticamente impossível identificar-se com imagens contidas no material didático que os tornam inferiores, dignos de pena e repulsa (extrato 96). Mesmo que os/as negros/as tenham conquistado “visibilidade e legitimidade dentro da cultura popular” em áreas como música, moda e entretenimento, eles/as ainda estão bem menos presentes no mundo do poder corporativo. “Embora as celebridades e figuras negras tenham estourado no campo da representação popular, ainda existem limites marcados de sua representação e participação nos centros de poder cultural e econômico” (HALL, 2016, p. 228).

O apelo dos/as alunos/alunas é por mais representação positiva das pessoas negras no LD. Silva, Teixeira e Pacifico (2014, p. 40) apresentam o apelo de estudantes do 6º ao 9º ano do município de Pontal do Paraná de como gostariam de se ver representados:

Eu sou negro, tenho orgulho do meu grupo, gosto de ser negro. Já vi os negros escravos. Eu senti tristeza quando vi. Gostaria de ver imagens deles não sendo espancados. Nos livros de historinhas, eu nunca vi um super-herói negro, eu acho importante ter, para a gente ficar se olhando lá, comparando. (AR, 13 anos, 5ª série)

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem colocam o negro de lado. (RC, 13 anos, 7ª série)

A maior representação de pessoas negras na mídia (pedido repetido continuamente de acordo com informações do diário de campo) é fato que os agrada, principalmente aos alunos/as negros/as. A identificação com essas personalidades é muito positiva, tanto que eles/as solicitam mais imagens de pessoas negras famosas no LD, como citado nos extratos 97, 98, 99 e 100. Abrir o livro e ver apenas imagens de pessoas negras sofrendo causa desconforto e negação dessa identidade. Já a associação

do seu pertencimento racial a pessoas bonitas e famosas causa aceitação e orgulho, de forma que essa ligação pode ser positiva para a construção identitária dos/as estudantes.

Extrato 101	<i>coloquem igualdade. O mundo é tão evoluído. Tem tanta tecnologia e tanta coisa, e em vez de a mentalidade evoluir e não acontecer mais isso, em vez de parar de acontecer, tá acontecendo mais que antes. A única coisa que tenho pra te falar é: respeitem. Não discriminem. Não façam isso, porque é chato, bem chato. É insuportável. É muito paia quando você olha, assim, e vê uma pessoa discriminando a outra, dá vontade de dar na cara da pessoa, mas como eu sou uma menina que não faz isso... você olha, assim, e, nossa, chato. Quantas vezes a gente leva a dor da pessoa. A pessoa até não pode ligar, assim, né, mas a gente escuta, ou a gente vê a pessoa fazendo aquilo lá, e dói, não passa (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
-------------	---

A busca pela igualdade é uma reivindicação da aluna E, branca no extrato 101, que possivelmente nunca foi vítima de preconceito racial, mas que observa e se incomoda com a atual conjuntura. A participação de alunos/as brancos/as como sujeitos desta pesquisa teve a intenção de entender as diferenças entre as percepções das duas identidades raciais diante dos discursos do LD. A finalidade da utilização de alunos/as foi mostrar que os/as estudantes brancos/as e negros/as percebem as construções discursivas, e portanto, não estamos inventando que o LD precisa ser mudado. Estas análises comprovaram que os/as alunos/as se incomodam com a forma como as imagens os/as representam. Nesse sentido, o papel do professor de incutir na mentalidade de seus/as alunos/as o despertar crítico para essas construções se faz muito relevante. Silva (2003, p. 20-21), salienta a necessidade de o/a professor/a ser um/a mediador/a entre aluno/a e material pedagógico, tornando possível uma reflexão crítica, com vistas a desenvolver um posicionamento próprio do/a aluno/a. A pesquisadora afirma a importância do professor reflexivo, que proporcione “uma ação corretiva e criadora sobre os estereótipos em relação ao negro no livro didático” (SILVA, 2003, p. 20-21). Desconstruir os estereótipos e treinar o olhar dos/as estudantes diante de construções discursivas que estigmatizam as identidades raciais pode ser um bom começo para a busca por adequação do LD à realidade social brasileira e equiparação das identidades raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, para realizar o fechamento deste trabalho, apresento os resultados finais obtidos por meio da análise de dados. Para isso, retomo as três perguntas de pesquisa cujos dados já foram apresentados. Reitero, então, a primeira pergunta de pesquisa: 1) Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais?

Não houve, no decorrer e nem antes desta pesquisa, nenhum trabalho com os/as alunos/a da escola estudada no que diz respeito ao trato com questões raciais. As discussões levantadas durante as entrevistas de grupo focal foram embasadas na vivência e experiência dos/as adolescentes, não havendo nenhum tipo de instrução antes nem depois da coleta de dados.

Esta primeira pergunta de pesquisa foi construída através dos dados coletados pelas entrevistas de grupo focal realizadas com os/as alunos/as antes da análise do LD, de acordo com as suas percepções que ocorreram no decorrer do 8º ano, durante as aulas de história em que utilizaram o LD. Após análises das respostas dos/as oito estudantes diante da composição imagética do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, foi possível perceber que a sua recepção diante desses discursos caracteriza a identidade negra como subalterna em relação à branca. Segundo Gomes (2005, p. 49), a identidade social se constrói a partir da interação do indivíduo com a sociedade, que, seguindo um determinado discurso, denomina as pessoas de acordo com as relações de poder. Sendo os/as brancos/as associados/as às imagens positivas, e os/as negros/as a imagens negativas, a construção ideológica que se estabelece é de que a identidade racial branca é vista como superior à negra.

De acordo com os dados analisados, a fala dos/as alunos/as apresenta uma visão de ideologia veiculada pelo referido LD que estabelece o branco como detentor de privilégio social, à medida em que as imagens associaram-no à riqueza, nobreza e cargos de liderança, enquanto as imagens dos negros estão associadas, majoritariamente à escravidão, pobreza, oferecendo uma construção identitária estereotipada negativamente. Segundo Van Dijk (2010, p. 148), depois da mídia, o discurso educacional é o que mais influencia a sociedade, e ambos os discursos são estereotipados e preconceituosos. A construção da associação da identidade racial negra à escravidão e à pobreza vai ser confirmada com a análise das imagens do LD. Essa

vinculação é uma característica que reduz, essencializa as pessoas negras à condição de subalternidade. Para Hall (2016, p. 192) o fundamento da estereotipagem é sua prática de fechamento e exclusão. A percepção, por parte dos/as alunos/as, do discurso como construção social, possibilita a sua atuação crítica na recepção discursiva, e possível determinação para afirmação do seu pertencimento racial. As imagens estereotipadas das pessoas negras nos livros didáticos, à medida que ferem a sua autoestima, podem marcar irreparavelmente a sua formação identitária (OLIVEIRA, 2004).

Alguns argumentos levantados antes da análise do LD, como o vislumbre de menor quantidade de pessoas negras na composição imagética em comparação com as brancas, a vinculação dos/as negros/as a elementos negativos, e dos/as brancos/as a elementos positivos, além da maior propensão para o desenvolvimento de doenças nas pessoas negras, como a peste negra, e o agravamento dos sintomas se confirmou depois com a análise do LD. Para Carvalho (2006, p. 82), a negação e o não reconhecimento das identidades culturais de um povo podem causar sérios problemas psicológicos e sociais para essa população. Essa negação se constitui em atitudes preconceituosas e racistas que possibilitam a construção e a perpetuação de estereótipos depreciativos, podendo desencadear diversas práticas de exclusão dessa população, inclusive no sistema escolar (CARVALHO, 2006, p. 82). As falas dos/as alunos/as indicam que o livro didático é associado a detentor da verdade, e uma vez que carrega discursos de inferioridade da população negra, isso é trazido para suas vidas com a legitimação do LD.

Outro fator a ser considerado é o estabelecimento de um perfil majoritário de identidades raciais apresentado pelo LD, composto por pessoas brancas. Para Apple (2001, p. 65), “raça” é uma categoria geralmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas não são nomeadas. Elas são posicionadas como a “norma humana”. Sendo assim, a branquidade normativa é percebida pelos/as alunos/as e corrobora para negatizar a identidade racial negra.

Situações como a tentativa de embranquecimento mostrada em várias das situações trazidas pelas falas dos estudantes, os casos de silenciamento diante do racismo praticado por colegas, os vários relatos de situações opressão sofridas por pessoas negras, além da análise do LD, que estabeleceu um perfil social que apresenta as pessoas brancas como norma e inferioriza e estigmatiza as pessoas negras, entregam a necessidade urgente de adequação do LD.

A segunda pergunta de pesquisa norteou a análise do livro didático de história: Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017? Tal pergunta deu origem a dois temas: diferenças entre brancos/as e negros/as no LD; e associação da identidade racial negra à escravização.

Para responder a essa pergunta, foram utilizados os dados coletados através da análise estabelecida por mim, e as considerações levantadas pelos/as alunos/as na quarta entrevista de grupo focal. Os dados apontam para uma construção identitária que apresenta a identidade racial branca como majoritária numericamente no LD. Mostra as pessoas brancas como detentoras da identidade padrão componente da sociedade brasileira, quando os dados oficiais apontam maioria de pessoas negras integrantes do conjunto social do Brasil.

Outra característica é associação da identidade racial negra a aspectos negativos, ao estereótipo da escravização e pobreza. A identidade racial branca é apresentada de maneira positiva, associada à nobreza, posições sociais de prestígio e riqueza, e na condição de liderança sobre as pessoas negras. As imagens do LD mostram as pessoas brancas mais felizes, com roupas melhores, e em posições de líderes dos/as brancos/as. Nas figuras que remetem à escravização, é comum os brancos estarem com um chicote na mão, ou submetendo os negros de alguma maneira. Essas questões são levantadas pelos/as alunos/as como percebidas de maneira violenta, na medida em que muitas vezes há a comparação por parte dos/as colegas dos/as alunos/as negros/as com as imagens do LD.

A percepção dos/as estudantes diante dos discursos que subalternizam a identidade racial negra é de incômodo e vergonha, sentimentos estes silenciados pela ausência de um debate crítico a respeito dessas construções e das consequências que elas podem trazer para a perpetuação do racismo. As construções imagéticas que constituem o LD de história analisado denunciam a necessidade de adequação desse material escolar:

Os grupos étnicos marginalizados no contexto brasileiro (não dispendo de um espaço físico aglomerador de sua identidade étnica) tenderão a “resolver” o impasse resultante da negação de alguns de seus valores fundamentais, projetando-se no modelo cultural dominante. Entretanto, as crianças desses grupos sem estrutura psicológica para tal mecanismo de adaptação, tenderão a abandonar o campo de repressão de sua imagem (física e simbólica) – a escola – e serão frequentemente consideradas “especiais” e/ou “excepcionais”, negativamente falando. Por um processo negador de certos valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de modo

totalmente negativo para a cultura brasileira, em geral perdendo o sentido de [...] formar cidadãos críticos. Por um tal desvio, ela formará fatalmente identidades individuais desequilibradas. No caso brasileiro, respeitar a diferença significa preservá-la e promovê-la como parte integrante e fundamental de um conjunto positivo de valores. (TEODORO, 1971, p. 47)

A importância deste estudo reside em mostrar para professores e editoras que é real a necessidade de adequação do LD, que não é invenção. Os dados mostram problemas reais, que podem interferir diretamente nas taxas de evasão e abandono escolar, além de muitos outros problemas de cunho psicológico referentes à construção identitária e perpetuação do racismo em que a escola pode ter influência direta:

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidos como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos realmente livres “para ser o que for e ser tudo” - livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Não ser visível nas ilustrações do LD, e aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para os estudantes que pertencem ao grupo racial invisibilizado e estigmatizado desenvolverem um processo de “autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (SILVA, 2005, p. 25). De acordo com Gillborn (2002, p. 1), a educação pode ser uma força no antirracismo, mas é muito frequente o próprio sistema de ensino contribuir para os problemas já existentes. No caso do livro didático, a sua capacidade de permitir a legitimação de estereótipos associados à população negra pode corroborar para a perpetuação de atitudes racistas na escola.

A associação da identidade negra à escravização e pobreza é comprovada pela quantidade de imagens que estabelecem essa construção. Essa composição se caracteriza em uma permanência que já se percebia em estudos anteriores que analisaram livros didáticos de história. Para os/as estudantes, ver imagens de pessoas negras majoritariamente associadas à escravização, sendo castigadas e humilhadas, impossibilita orgulho e sentimento de pertencimento a essa identidade racial. As formas de insulto usadas por alunos/as que cometem racismo são, muitas vezes, legitimadas pelas imagens do LD. Para Guimarães (2003, p. 148):

A atribuição de inferioridade consiste em justaposição de uma marca com a cor, como também relação de qualidades ou propriedades negativas e com relação à constituição física, moral, organização social, hábitos de higiene, e humanidade, para certo grupo de pessoas consideradas “negras” ou “pretas”.

Na composição imagética do LD se utilizam majoritariamente imagens do séc. XVIII e XIX. Essas figuras, carregadas de sofrimento e estigmatização da identidade negra são colocadas no LD muitas vezes sem a devida contextualização, denotando uma postura descomprometida com as questões raciais por parte das editoras. Hoje há uma gama de possibilidades de utilização de imagens que podem trazer contribuições para os/as alunos/as negros/as e brancos/as, que não inferiorizam, não humilham. A utilização de imagens tão descontextualizadas do momento atual sugere que é uma opção mais econômica para as editoras.

A fim de se evitarem comparações depreciativas com as imagens do LD, se exige dos/as professores/as preparo para o trato com as questões raciais. De acordo com Ferreira (2016, p. 40), ao ensinar sobre raça/etnia em uma sala diversa e multiétnica, pode-se fazer despertar sentimento escondido e sutil, de maneira que exigirá que os professores tenham uma compreensão aprofundada do tema, que lhes possibilite lidar com qualquer assunto que possa vir à tona nas discussões a respeito dessa temática (FERREIRA, 2016, P. 40).

Joly (2007, p. 47) afirma que “a tarefa do analista é precisamente a decifração das significações que a aparente naturalidade das mensagens visuais implica”. No contexto escolar e em se tratando da decodificação das narrativas imagéticas do livro didático, o papel de analista é atribuído, num primeiro momento, ao professor. A ele é direcionada a função de tirar os alunos da esfera passiva da recepção e os redirecionar como participantes nos processos de construção do significado na sociedade, permitindo a possibilidade de posições de resistência aos discursos hegemônicos (LOPES, 2002, p. 55) e o estabelecimento da sua própria versão dos fatos, escapando das verdades prontas que as dinâmicas do poder os impõem.

A responsabilidade pelos discursos transmitidos pelo/a professor/a tem um papel muito importante na constituição das identidades sociais dos educandos. Por isso se faz necessária uma formação continuada que dê acesso esse conhecimento aos docentes, de forma que estes possam construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano escolar. Silva (2005, p. 22) acredita na necessidade de uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com

o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica que ofereça condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, “especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos”.

No que se refere à terceira pergunta de pesquisa: Como a análise do livro didático de história pelos/as alunos/as impacta suas identidades raciais? Os resultados indicam que a análise do LD de história corroborou para o desenvolvimento de um olhar mais crítico para as construções discursivas do LD. Ao estudarem as imagens, os adolescentes confirmaram alguns pressupostos elencados antes da análise, que já sinalizavam uma visão de inferioridade da identidade racial negra. A análise possibilitou, através da contagem dos personagens negros e brancos, e do estudo a respeito da forma como as imagens vão constituindo as narrativas, a confirmação de que o LD estabelece um perfil negativo associado à identidade racial negra, e um perfil positivo associado à identidade racial branca. As discussões que nortearam as entrevistas de grupo focal fizeram suscitar um debate acerca de como esses sujeitos gostariam de se ver representados, principalmente os/as alunos/as negros/as, que alegaram não se identificarem com as pessoas negras apresentadas no LD.

A construção imagética do LD de história analisado interfere diretamente nas suas relações pessoais com os colegas na escola, à medida que os/as alunos/as negros/as manifestaram sentimento de vergonha e não identificação com tais imagens. Interfere também na construção da sua identidade racial, na medida em que os/as estudantes negros/as não conseguem enxergar nessas imagens referências positivas de pessoas com as quais possam se identificar e terem orgulho do seu pertencimento racial. As imagens do LD de história impactam na identidade racial negra de maneira a causar a sua negação, enquanto que positivam a identidade racial branca, possibilitando a identificação com esse pertencimento racial, de maneira a causar nos/as alunos/as negros/as tentativas de “embranquecimento”, além da legitimação de atitudes racistas na escola. A análise do LD parece ter despertado nesses adolescentes um sentimento de descontentamento e enfrentamento de construções discursivas que sejam segregacionistas.

As falas dos/as estudantes integrantes desta pesquisa sugeriram a inserção de imagens positivas de pessoas negras, como artistas, profissões ligadas à intelectualidade, nobres, de maneira a equilibrar as diferenças de representação e assim poder causar sentimentos de identificação dos/as alunos/as negros/as com seu pertencimento racial. De acordo com Ferreira (2016, p. 93), a sociedade, o ambiente

familiar e a escola podem colaborar para a construção de identidades positivas sobre a população negra, e a desconstrução de valores negativos que a desfavorecem. Uma das alternativas sugeridas pelos/as alunos/as foi a de substituir imagens negativas de pessoas negras por imagens positivas, que causem orgulho, desejo de pertencimento, e não vergonha e negação.

Existe a necessidade da desconstrução de discursos que desqualificam a identidade negra e enfatizam estereótipos depreciativos. As imagens que atrelam o/a negro/a à escravidão prendem a sua imagem, vinculam ao passado, naturalizam uma única forma de representação, que é a do negro-escravizado, desobrigam os autores de falarem de resistência. É fundamental que se reconheça e valorize a importância dessa identidade racial para a constituição da sociedade brasileira:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12).

O papel da educação é desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre o seu ambiente, e despertar sua capacidade de contribuição para a formação e reformulação de seu mundo social (FAIRCLOUGH, 1989, p. 239). Reclamação recorrente dos/as estudantes diz respeito à quantidade dessas imagens. Mesmo que se trate do tema escravidão, houve vida, música, religião, temas que precisam ser abordados também. A utilização do livro didático de maneira crítica pode ser uma estratégia de desconstrução de discursos racistas, mas para que isso aconteça de maneira efetiva, o professor precisa estar bem embasado teoricamente, caso contrário o resultado pode ser desastroso:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o

etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Além da formação, de acordo com Ferreira (2016, p. 25), os/as alunos/as precisam ser provocados sobre o que eles aprendem na escola, sobre qual é a visão oficial relativa aos acontecimentos em torno da abolição, da escravização no Brasil. Para a autora, “as opiniões alternativas de história precisam ser ensinadas e discutidas” (FERREIRA, 2016, p. 25). Isso implica em mostrar outro lado, trazer as contribuições da população negra para o Brasil, mostrar o lado positivo, construir imagens que tornem possível a identificação dos/as estudantes negros/as com essa identidade racial.

Para Tílio (2008, p. 140) “a solução talvez esteja em investir em formação inicial e continuada de professores, de forma que estes se sintam aptos a fazer o que nos livros não fazem: mostrar, problematizar e discutir”. Os professores podem atuar na desconstrução dos discursos que estigmatizam negativamente a identidade racial negra, desde que devidamente embasados sobre essas questões. Essa seria uma estratégia de desarticulação dos discursos racistas, de maneira que o LD, mesmo que inadequado, possa ser utilizado de maneira crítica.

Na década de 80, grande parte das pesquisas sobre preconceito e racismo sugeria que, mesmo tendo opiniões, falas e ações racistas se tornado mais indiretas e sutis em certos contextos, atitudes racistas usuais podem não ter mudado muito (BARKER, 1981; DOVIDIO E GAERTNER, 1986; ESSED, 1984. In: VAN DIJK, 2010, p. 61). Muitos anos se passaram e a sutileza do racismo no livro didático continua, o que muda é a percepção dos/s alunos/as diante dessa recepção, e a tarefa de despertar a criticidade e desconstrução destes discursos está, na maioria das vezes, sob a responsabilidade do/a professor/a.

Para finalizar esse trabalho, a pesquisa mostrou que a necessidade de mudança no LD é real, que as imagens componentes da narrativa do LD analisado estabelecem um perfil que inferioriza a identidade racial negra, causando sentimento de repulsa por parte dos/as alunos/as com esse pertencimento racial. Portanto, a necessidade de real adequação ao que estabelece a Lei n. 10.639/2003 e documentos que norteiam o seu cumprimento devem ser levados mais a sério pelas editoras e professores no momento

da escolha dos livros didáticos. Tendo em vista que os livros didáticos serão utilizados por três anos, é grande a responsabilidade do professor a respeito dessa escolha.

Estudar a forma como as identidades raciais são representadas pelo livro didático pode ser uma maneira de transformar esse instrumento pedagógico em fonte de problematização e construção do conhecimento crítico. Cada um, com suas especificidades e múltiplas identidades, compõe a sociedade brasileira e tem o direito de se ver representado na escola. Nesse sentido:

[...] é necessário um esforço para aceitar o outro, para perceber que a identidade de cada um só tem a ganhar com a visão justa e respeitosa do outro. E em termos globais jamais saberemos que país é este enquanto quisermos fazer de conta que o Brasil é a Europa nos trópicos. Em termos de nacionalidade o que nos une é mais importante que o que nos separa. O pacto semântico brasileiro que inclua os valores de diversos grupos étnicos como positivos deve se apoiar em material didático e pedagógico onde negros, índios e brancos tenham representadas suas imagens de brasileiros, na execução de todos os tipos de tarefa que nossa cultura, nossa civilização pressupõe e requer. (TEODORO, 1971, p. 48)

A desconstrução da imagem negativa associada à raça negra contribui para práticas educativas e pedagógicas de transformação social (GOMES; MUNANGA, 2004). E acredita-se que essa tarefa está, em parte, a cargo do professor, que, se preparado, pode transformar o livro didático, com todos os seus problemas conceituais, em instrumento de problematização, capaz de instigar os alunos a fazerem do erro fonte de aprendizado. Sendo raça um conceito social e historicamente construído a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (GOMES, 1995, p. 49), acredita-se que, no ambiente escolar, o professor e o livro didático são os responsáveis pelo estabelecimento das relações de poder e interferem diretamente na construção das identidades sociais desses indivíduos. Para Farias e Ferreira (2016, p. 58), o professor tem a responsabilidade de orientar seus/as alunos/as para o despertar crítico, fazendo-os/as compreender, refletir, analisar, construir e desconstruir as diferenças culturais.

Poucas pesquisas analisadas para fundamentar esse trabalho traziam a voz dos/as estudantes diante das construções discursivas do LD, caracterizando-se esta ausência em uma lacuna de pesquisa, passível de investigação por parte de mais pesquisadores. Outra sugestão para pesquisas futuras é a análise de imagens componentes do LD em conjunto com o texto verbal, porque parece haver pouca preocupação por parte das editoras de se relacionar texto verbal e imagético de maneira

a se evitar a construção de estereótipos negativos e inferiorização da identidade racial negra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maureci Moreira de; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. Relações raciais e os livros didáticos de linguagens e ciências humanas: reflexões e apontamentos. **Educação, Cultura e Sociedade**, Mato Grosso, v. 4, n. 2, p.67-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1723/1567>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

ANDRADE, Mariana R. Mastrella de; RODRIGUES, Jayfferson Alves. A construção de identidades no livro de inglês: Classe social, Raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 143-161.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Etnografia de prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais**. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação. Revista Brasileira de Educação, p. 61-67, 2001.

_____. The absento of race in education reform. **Race Ethnicity and Education**, v. 2, n.1, p. 9-16. 1999.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **A sociedade individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco, discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008, p. 09 - 133.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2017. Disponível em: <

http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf>. Acesso em 11 jan. 2018.

_____. **PNLD 2017: história** - Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jul. 2016.

_____. CNE. **Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana.** Relatório.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** – Relatório.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries): história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. 1ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. 1, p. 135-154.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88563>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.209-227, jan/jun. 2012. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CARVALHO, Mauro. A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.209-227, jan/jun. 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 11-18. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n. 1, p.101-122, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

_____. **Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

CORRÊA, Laura Guimarães. **De corpo presente: o negro na publicidade em revista**. Orientador: Paulo Bernardo Ferreira Vaz. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociabilidade Contemporânea) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

DAMBRÓS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1552>. Acesso em: 09 jul. 2016.

DE GRANDE, Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, v.2, p.101-109, maio 2007.

DE LA TORRE, Carolina. Identidade e identidades. **Revista Temas, Cultura, Ideología, Sociedad**, Cuba, n. 28, Nueva Época, jan./mar. 2002. p.143-144.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. “Discurso, mudança e hegemonia” In: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso**. Uma perspectiva funcional e analítica. Lisboa: Caminho, 1998.

FARIAS, Kellis Coelho; FERREIRA, Aparecida de Jesus. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E O QUE OS DISCURSOS ESCRITOS REVELAM SOBRE IDENTIDADE RACIAL. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 3, p.56-75, 2014. Disponível em: <<http://www.aparecidadejesusferreira.com/novo/category/publicacoes/>>. Acesso em: 24 maio 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

_____. (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

_____. **Formação de Professores - Raça/Etnia** – reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. FERREIRA, A.J. 2.ed., ver.- Cascavel: Assoeste, 2006.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa**. 319f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.

_____. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2012-07-10T154218Z-762/Publico/susana.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>> . Acesso em 20 de setembro de 2016.

FREITAG, B., MOTTA, V.R., COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação**, São Paulo, n. 63, nov. 1971. Trimestral.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A Produção de Um Saber Escolar: A História e o Livro Didático**. III Encontro – Perspectivas do Ensino de História – Aos Quatro Ventos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

GATTI, Bernadete A.. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2004.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GILLBORN, David. **Education and institutional racism**. London: Institute of Education University of London, 2002.

_____. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p.109-121, já./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p.133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 01 maio 2016

_____. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo negro como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, 2003. p.167-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In:

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 2016. p. 246 p.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. A questão Multicultural. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. Ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2004.

_____. **Que “negro” é esse na cultura negra?** In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 1997.

_____. Raça, o Significante Flutuante. Goldsmiths College, University of London, 1995. Tradução de Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos. **Z Cultural, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>>. Acesso em: 10 março 2018.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade Educacional. A produção do fracasso. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação**, São Paulo, n. 63,nov. 1971. Trimestral. Maranhão, 2005.

JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira–BA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/2014?download=47:dissertacao-camila>>. Acesso em: 31 dez.2016.

_____. Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco. In: III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 2012, Bahia. **Anais...** 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-Ãlise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Livros didáticos de línguas estrangeira: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-88.

JOVINO, Ione da Silva. A representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.41-59, jul. 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. **Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction**. In W. A. Re-nandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, n. 87, p.77-95, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LÓPEZ, Geraldo R. **The (racially neutral) politics of education: a critical race theory perspective**. *Educational Administration Quarterly*, v. 39, n. 1, p. 68-94. 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. P.25-44.

MACHADO, Maurimar Melo Santos Costa; REIS, Maria das Dores; LOPES, José de Souza Miguel. O preconceito no contexto Educacional. In: **Revista on line**, vol. 02. UNILESTEMG, Jul. Dez/2004.

MACPHERSON, William. The Stephen Lawrence inquiry: report of an inquiry by Sir Willian Macperson. London: Stationery Office, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Odisseia**, n. 5, p.1-2, jan-jun. 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

_____. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista Aplicado**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.13 - 44.

_____. **Oficina da linguística aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada. Intercâmbio, **Anais do I InPLA PUC-SP**: São Paulo, p. 13-21, 1991.

MUNIZ, Kassandra S. Sobre Política Linguística ou Política na Linguística: Identificação Estratégica e Negritude. In: FREITAS, Alice Cunha de. (Org.) **Linguagem e Exclusão**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 99-123.

_____. Linguagem e Identificação: performatividade, Negros (as) e Ações Afirmativas no Brasil. **Sínteses**, Campinas, p.262-295, 2009.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 6, nº 13, p. 73-87, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEGRÃO, E. V.; PINTO, R. P. **Olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: FCC/ DPE, 1990.

OLIVA, Anderson. A história da África nos bancos escolares: representações e impressões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Alaor Gregório de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-racial na primeira etapa do Ensino Fundamental. **Revista Espaço acadêmico**, n. 40, set. 2004.

OLIVEIRA, Claudinéia da Silva Vargas. **A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Karla. A (in)visibilidade das relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos. **Anais do V EPEAL: Encontro de Pesquisa em Educação**, Alagoas, 31 ago. – 3 out. 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PENNYCOOK, Allastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15073>>. Acesso em: 10 jul. 2016. **Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

_____. **O livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. In: I Simpósio Internacional do Adolescente, 1., 2005, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005. Disponível em: Acesso em: 07 jun. 2017.

PÔRTO, Ângela. O sistema de saúde do escravo no Brasil do século XIX: doenças, instituições e práticas terapêuticas. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p.1019-1027, out-dez 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3861/386137993013/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9016>. Acesso em: 25 abr. 2016.

RODRIGUES, Wellington Gil. **O campo acadêmico e a polemica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa**. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

RUSSO, Ralph Franco Mattos. **Contribuições para o estudo da imagem dos negros: Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós implementação da Lei 10639/03**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

SÁ, Léa Sílvia Braga de Castro; REMAEH, Cinthia Maria Ramazzini. A leitura e o leitor. **Mimesis**, Bauru, v. 31, n. 1, p. 7-16, 2010.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Revista da ABPN v. 6, n. 13 mar. –jun. 2014, p. 134-147. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p.134-147, jun. 2014. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/155/152>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOTTER, J.; GERGEN, K. **Texts of identity**. London: Sage, 1989.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revis. (Org.). Kabengele Munanga. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador, BA: Edufba, 2001 (2ª tiragem em 2003).

_____. **O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau, nível I**. 1988. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

_____. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – nível I. In: (Modelo ABNT) FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação**, São Paulo, n. 63, nov. 1971. Trimestral.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**. ano 16, nº 69. Brasília, jan./mar., 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2062/2031>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA FILHO, João Bernardo. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da Silva. **A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil**. Brasília. 2009. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós- Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4180/1/2009_FranciascaCordeliaOliveiradaSilva.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tania Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos**: As Políticas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 23-45.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.127-143, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100009>. Acesso em: 01 mai. 2016.

_____. **.Relações raciais em livros didáticos brasileiros**: uma síntese da literatura. São Paulo: PUC/SP, 2002. Mimeografado.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da;. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SYSS, Ayas. Ações afirmativas, educação superior e NEABs: interseções históricas. **Synthesis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.181-190, 2014.

SOUTA, Marivete. **Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)? ”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes**. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte como professores de história utilizam o livro didático**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2001.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Sociedade e Culturas., Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-souza-2014.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

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

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2008. TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, Cultura e Educação. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa: Raça Negra e Educação**, São Paulo, n. 63, nov. 1971. Trimestral.

TROYNA, Barry; HATCHER, Richard. Racist incidents in schools: a framework for analysis. In: DAWN GILL et al (Org.). **Racism and Education: structures and strategies**. London: SAGE, 1992.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História. Doc** – 8º ano, 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VAN DIJK Teun A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. (Coord.). **Racismo e discurso na América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. **A. Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ideology: a multidisciplinary study**. London: Sage, 1998.

VELHO, Maria Teresa Aquino de Campos; QUINTANA, Alberto Manuel; ROSSI, Alvaro Garcia. Adolescência, autonomia e pesquisa em seres humanos. **Re. Bioét.**, p.26-84, n. 1, v. 22, 2014. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/884/976>. Acesso em: 06 jan. 2018.

VIOTTI, Ana Carolina de Carvalho. **As práticas e os saberes médicos no Brasil colonial (1677-1808)**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pósgraduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/dissertacao-final_ana-carolina-viotti.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

WATTHIER, Luciane. A Discriminação Racial presente em Livros Didáticos e sua Influência na Formação da Identidade dos Alunos. **Urutagua: acadêmica multidisciplinar**, Maringá, n. 33, p.47-53, dez/ 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3574>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

WEEKS, Jeffrey. **Invented Moralities**: sexual values in an age of uncertainty. London: Polity Press, 1995.

WOODWARD, Kathryn. IDENTIDADE E DIFERENÇA: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário com alunos/as

O objetivo deste questionário é obter dados para identificação dos/as participantes para posterior classificação (os nomes serão mantidos em sigilo)

1. Qual é seu nome?

2. Qual sua idade?

3. Você mora com quem?

5. A qual grupo racial você pertence? (Nomenclaturas de acordo com a classificação do IBGE)

☐ preto ☐ branco ☐ pardo ☐ amarelo ☐ indígena.

6. Quanto ao sexo, como você se classifica:

☐ masculino

☐ feminino.

7. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

☐ de 0 a 2 anos

☐ de 3 a 4 anos

☐ de 5 a 6 anos

☐ sempre estudou nesta escola.

8. Sobre a escola em que você estuda:

☐ Estudou sempre em escola pública

☐ Estudou um tempo em escola particular e agora está na escola pública.

9. Você gosta do livro didático de história que seu professor utiliza?

☐ sim Por quê?

() não: Por quê?

10. Quais são as características do seu livro didático de história que você mais gosta? (Exemplo: linguagem, ilustrações, atividades, filmes).

11. Você percebe a representação de todas as raças no seu livro didático de história?

() sim

() não

12. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no material? (brancos, negros, amarelos, indígenas).

13. Quais as principais características das pessoas que mais aparecem nas imagens do seu livro didático?

14. Em quais conteúdos históricos do seu livro didático há maior quantidade de pessoas negras?

15. Você acha que a vida daquelas pessoas que aparecem no seu livro didático se parece com a sua?

() sim: em quais aspectos

() não: em quais aspectos

ANEXO B – Entrevista com alunos/as negros/as

Entrevista n. 1

Entrevista antes da análise imagética do livro didático

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos negros quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história.

QUESTÃO-CHAVE 1 – Qual é sua percepção sobre a escola?

1. Vocês gostam de estudar nesta escola?
2. Qual é a visão que você tem da sua escola?
3. Como vocês veem a sua escola?
4. Como é seu relacionamento de vocês com os colegas da escola?
5. E com os professores?

QUESTÃO-CHAVE 2 – Vocês já sofreram algum tipo de preconceito?

1. Já se sentiram excluídos na escola? Se sim, por quê?
2. Em algum momento das suas trajetórias escolares, já foram vítimas de algum tipo de preconceito? Que tipo de preconceito?
3. Já presenciaram algum tipo de preconceito com seus colegas? Se sim, como foi?
4. O que você entende por raça?
5. O que vocês entendem por “Racismo”?
6. Já foram vítimas de racismo? Descrevam como foi.
7. Já foram/presenciaram atitudes racistas na escola? Relatem situações em que presenciaram e como as vítimas se sentiram e reagiram.

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?

2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?
3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Vocês percebem a representação do vários grupos raciais no seu livro didático de história?
6. Com relação aos negros no livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Com relação aos brancos no livro didático de história, quais são as imagens que vem às sua cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos históricos do seu livro didático há maior quantidade de pessoas negras?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO C - Entrevista com alunos/as brancos/as

Entrevista n. 2

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos brancos quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história.

QUESTÃO-CHAVE 1 – Qual é sua percepção sobre a escola?

1. Vocês gostam de estudar nesta escola?
2. Qual é a visão que você tem da sua escola?
3. Como vocês veem a sua escola?
4. Como é seu relacionamento de vocês com os colegas da escola?
5. E com os professores?

QUESTÃO-CHAVE 2 – Vocês já sofreram algum tipo de preconceito?

1. Já se sentiram excluídos na escola? Se sim, por quê?
2. Em algum momento das suas trajetórias escolares, já foram vítimas de algum tipo de preconceito? Que tipo de preconceito?
3. Já presenciaram algum tipo de preconceito com seus colegas? Se sim, como foi?
4. O que você entende por raça?
5. O que vocês entendem por “Racismo”?
6. Já foram vítimas de racismo? Descrevam como foi.
7. Já foram/presenciaram atitudes racistas na escola? Relatem situações em que presenciaram e como as vítimas se sentiram e reagiram.

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?
2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?

3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Vocês percebem a representação do vários grupos raciais no seu livro didático de história?
6. Com relação aos negros no livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Com relação aos brancos no livro didático de história, quais são as imagens que vem às sua cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos históricos do seu livro didático há maior quantidade de pessoas negras?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO D – Entrevista com alunos/as brancos/as e negros/as

Entrevista n. 3

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos brancos e negros quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história. Aqui juntam-se brancos e negros a fim de verificar-se as diferenças de respostas em relação ao momento em que os grupo estavam separados.

QUESTÃO-CHAVE 1 – Qual é sua percepção sobre a escola?

1. Vocês gostam de estudar nesta escola?
2. Qual é a visão que você tem da sua escola?
3. Como vocês veem a sua escola?
4. Como é seu relacionamento de vocês com os colegas da escola?
5. E com os professores?

QUESTÃO-CHAVE 2 – Vocês já sofreram algum tipo de preconceito?

1. Já se sentiram excluídos na escola? Se sim, por quê?
2. Em algum momento das suas trajetórias escolares, já foram vítimas de algum tipo de preconceito? Que tipo de preconceito?
3. Já presenciaram algum tipo de preconceito com seus colegas? Se sim, como foi?
4. O que você entende por raça?
5. O que vocês entendem por “Racismo”?
6. Já foram vítimas de racismo? Descrevam como foi.
7. Já foram/presenciaram atitudes racistas na escola? Relatem situações em que presenciaram e como as vítimas se sentiram e reagiram.

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?
2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?

3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Vocês percebem a representação do vários grupos raciais no seu livro didático de história?
6. Com relação aos negros no livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Com relação aos brancos no livro didático de história, quais são as imagens que vem às sua cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos históricos do seu livro didático há maior quantidade de pessoas negras?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO E – Análise do livro didático de história por alunos/as negros/as e brancos/as

Entrevista n. 4

O objetivo do preenchimento desta tabela é analisar a quantidade de personagens brancos e negros representadas através das imagens do livro didático de história. Objetiva-se também a análise das profissões, posicionamento social e as principais diferenças entre brancos e negros nos discursos do livro didático.

Identidades sociais de raça negra e branca no livro didático de história

Papeis sociais	Pessoas brancas representadas	Pessoas negras representadas	Total
Pessoas sozinhas			
Pessoas em grupo			
Profissões:			
Atividades de lazer:			
Atividades intelectualizadas			

ANEXO F – Entrevista com alunos/as negros/as

Entrevista n. 5

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos negros quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história depois da análise do livro didático de história.

Repetição do questionário depois da análise do livro didático

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?
2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?
3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente? Por quê?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Quando se fala em pessoas negras representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Quando se fala em pessoas brancas representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos do seu livro didático de história há maior quantidade de pessoas negras?
10. Descreva as principais diferenças entre a sua visão antes e depois da análise do livro didático de história.

O que mais te surpreendeu?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO G - Entrevista com alunos/as brancos/as

Entrevista n. 6

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos brancos quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história depois da análise do livro didático de história.

Repetição do questionário depois da análise do livro didático

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?
2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?
3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente? Por quê?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Quando se fala em pessoas negras representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Quando se fala em pessoas brancas representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos do seu livro didático de história há maior quantidade de pessoas negras?
10. Descreva as principais diferenças entre a sua visão antes e depois da análise do livro didático de história.

O que mais te surpreendeu?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO H - Entrevista com alunos/as negros/as e brancos/as

Entrevista n. 7

O objetivo desta entrevista é verificar qual é a percepção dos alunos negros e brancos quanto às construções das identidades negras pelos discursos imagéticos do livro didático de história depois da análise do livro didático de história.

Repetição do questionário depois da análise do livro didático

QUESTÃO-CHAVE 3 – Quais são suas percepções sobre o livro didático de história no que diz respeito a identidades raciais?

1. O que vocês acham do livro didático de história que seu professor utiliza?
2. O livro didático traz imagens de pessoas de todas as raças?
3. O livro didático traz imagens de todos os grupos raciais igualmente? Por quê?
4. Como são representadas as raças no livro didático de história? (exemplo: profissão, classe social, cultura).
5. Quando se fala em pessoas negras representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
7. Quando se fala em pessoas brancas representadas no seu livro didático de história, quais são as imagens que vem às suas cabeças?
8. Quais são os grupos raciais que mais aparecem no livro didático de história?
9. Em quais conteúdos do seu livro didático de história há maior quantidade de pessoas negras?
10. Descreva as principais diferenças entre a sua visão antes e depois da análise do livro didático de história.

O que mais te surpreendeu?

QUESTÃO-CHAVE 4 – Qual é o seu entendimento sobre construção de identidades?

1. O que vocês entendem por “Identidade”?

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Assentimento do(a) Menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise imagética da identidade negra nos livros didáticos de história do PNLD 2014”, da qual, os seus pais já permitiram que você participe. Queremos saber que visão você tem a respeito da identidade social negra nos livros didáticos da disciplina de história. Os(as) alunos(as) que irão participar dessa pesquisa têm entre 11 a 15 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você desistir. Você ou seu responsável podem entrar em contato com o COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) a qualquer momento.

A pesquisa será feita na própria escola, na qual você responderá a um questionário, e participará de algumas entrevistas, em datas e horários devidamente agendados, conforme a sua disponibilidade. Para isso, será utilizado um gravador de áudio e também um caderno de anotações.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os(as) alunos(as) que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa você será informado(a) dos resultados. Caso você tenha alguma dúvida, pode me procurar pelos telefones (42) 91421888 e (42) 30866788.

Eu _____, RG: _____, CPF: _____, residente à rua: _____, nº: _____, bairro: _____, telefone: () _____ aceito participar da pesquisa “A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as”, que tem o(s) objetivo(s) de analisar, nos livros didáticos da disciplina de história, a influência desse material pedagógico na construção das identidades sociais de raça. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem apresentar justificativas. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)