

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

HEMILI TAYNARA MARUIM

**REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

**PONTA GROSSA
2025**

HEMILI TAYNARA MARUIM

**REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa em História e Política Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Ione da Silva Jovino.

**PONTA GROSSA
2025**

M389

Maruim, Hemili Taynara

Representações das crianças negras em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental - anos iniciais / Hemili Taynara Maruim. Ponta Grossa, 2025.

122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ione Silva Jovino.

1. Representação. 2. Estereótipos. 3. Crianças negras. 4. Livros didático. I. Jovino, Ione Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

HEMILI TAYNARA MARUIM

"REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS"

Ponta Grossa, 27 de março de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Ione da Silva Joino- UEPG (Presidente)

Dr.^a Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Dr.^a Ana Cristina Juvenal da Cruz, UFSCar



Documento assinado eletronicamente por **Ione da Silva Joino**, **Professor(a)**, em 28/03/2025, às 14:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Moura Nascimento**, **Professor(a)**, em 28/03/2025, às 14:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2490036** e o código CRC **8F4CB3F7**.

24.000081245-7

2490036v3

Aos meus ancestrais, cuja força e resistência me permitiram chegar até aqui. A todas as crianças negras, que sonham em ser vistas, ouvidas e respeitadas em sua totalidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Ione da Silva Jovino, por sua paciência, dedicação e sabedoria ao me guiar pelos caminhos da pesquisa e das metodologias acadêmicas. Nossas conversas foram sempre respeitadas, ricas em contribuições e atentas a cada aspecto da minha vida, inclusive ao meu processo de ser mãe durante o mestrado. Sua compreensão e apoio foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente.

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado, em meus momentos de fraqueza e me incentivando a continuar, mesmo quando tudo parecia impossível. Seu amor incondicional foi meu porto seguro.

Ao meu parceiro de vida, por sua paciência e compreensão nos momentos de maior desequilíbrio emocional. Sua presença foi essencial para que eu encontrasse força e equilíbrio.

Às minhas amigas Driele e Janaina, que me ajudaram a compreender o processo, me motivaram a continuar e fizeram com que eu acreditasse em mim mesma. Sua amizade e apoio foram pilares fundamentais nessa jornada.

Aos colegas do PPGE-UEPG, que, de alguma forma, contribuíram com discussões significativas e enriquecedoras para o desenvolvimento do tema.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG (PPGE-UEPG), pela oportunidade de estar em um programa de excelência e de vivenciar uma formação acadêmica de qualidade.

À banca examinadora, que leu o trabalho com cuidado e contribuiu com valiosas reflexões para a construção e aprimoramento desta pesquisa.

Às ações afirmativas, como a Bolsa Carrefour, que foram fundamentais para minha permanência e dedicação à pesquisa.

Aos professores que cruzaram minha caminhada e, de alguma forma, contribuíram para a aquisição de conhecimentos e para minha formação como pesquisadora.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória, meu profundo agradecimento. Este trabalho é fruto de muitas mãos, corações e mentes que acreditaram.

RESUMO

Este estudo analisou as representações de crianças negras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprovados pelo PNLD 2023 e utilizados na rede municipal de Ponta Grossa (PR). Inserida no campo dos estudos culturais, a pesquisa fundamenta-se teoricamente em Stuart Hall (2003, 2016), especialmente quanto aos conceitos de representação e estereótipos. As reflexões sobre infância baseiam-se em autores como Rosenberg (2003, 2005) e Gouvêa (2007), enquanto as discussões sobre raça e identidade negra apoiam-se em Munanga (2003, 2012) e Gomes (2011, 2018). A metodologia adotada é qualitativa e documental, com complementação de dados quantitativos referentes à presença de imagens de crianças nos materiais analisados. A investigação buscou identificar se as representações de crianças negras nas categorias de brincadeiras, atividades educacionais, artísticas e tecnológicas, reforçam estereótipos ou contribuem para a sua desconstrução. A análise, embasada em Hall (2016), Silva (2005, 2011), Ferreira (2014) e Jovino e Couto (2015), aponta avanços na representação da criança negra, com indícios de ruptura de estereótipos. No entanto, persistem limitações: crianças negras continuam sendo representadas de maneira secundária e com menor destaque em relação às crianças brancas, frequentemente associadas a papéis de protagonismo. A menor presença de crianças negras, indígenas e asiáticas nos livros didáticos contribui para a marginalização dessas identidades no contexto escolar.

Palavras-chave: Representação, Estereótipos, Crianças Negras, Livros Didático.

ABSTRACT

This study analyzed representations of Black children in Portuguese language textbooks for elementary school students in the early years, as approved by the PNLD 2023 and used in the municipal school system of Ponta Grossa(PR). The research is framed within the field of cultural studies and is theoretically based on the work of Stuart Hall (2003, 2016), particularly his concepts of representation and stereotypes. Reflections on childhood are based on the work of Rosenberg (2003, 2005) and Gouvêa (2007), and discussions of race and Black identity are supported by the work of Munanga (2003, 2012) and Gomes (2011, 2018). The adopted methodology is qualitative and documentary with quantitative data on the presence of images of children in the analyzed materials. The study aimed to determine if representations of Black children in contexts such as play, education, art, and technology perpetuate stereotypes or promote their deconstruction. Based on the works of Hall (2016), Silva (2005, 2011), Ferreira (2014), and Jovino & Couto (2015), the analysis reveals progress in the depiction of Black children, showing signs of moving beyond stereotypes. However, limitations persist. Black children are still underrepresented and have less visibility than white children, who are often cast in leading roles. The reduced presence of Black, Indigenous, and Asian children in textbooks contributes to the marginalization of these identities within the school context.

Keywords: Representation, Stereotypes, Black Children, Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa livro didático 2º Ano	83
Figura 2- Capa livro didático 3º Ano	83
Figura 3- Ilustração bebê	85
Figura 4- - Ilustração bebê (aproximada)	85
Figura 5- Menino fazendo bolinha de sabão	86
Figura 6- Menino fazendo bolinha de sabão (aproximado)	86
Figura 7- Menino ilustrando labirinto.	86
Figura 8- Ilustrando atividade	86
Figura 9- Criança no contexto da brincadeira	87
Figura 10- Criança no contexto da brincadeira	87
Figura 11- Crianças brincando em grupo	88
Figura 12- Criança com contexto na atividade	88
Figura 13- Grupo de crianças brincando.....	89
Figura 14- Grupo de crianças brincando (Aproximado)	89
Figura 15- Interagindo entre pares no LD 02	91
Figura 16- Interagindo entre pares no LD 02	91
Figura 17- Interagindo entre pares no LD 02	91
Figura 18- Crianças Interagindo LD 3	92
Figura 19- Crianças interagindo LD 3	92
Figura 20- Representação em grupo LD 2.....	92
Figura 21- Representação 20 Aproximada	92
Figura 22- Interagindo em grupo no LD 2	93
Figura 23- Interagindo em grupo LD 2	93
Figura 24- Aproximação 23	93
Figura 25- Interagindo em grupo LD 2	93
Figura 26- Aproximação 25	93
Figura 27- Interagindo em grupo LD 3	94
Figura 28- Interagindo em grupo LD 3	94

Figura 29- I Menino Protagonista em representação de atividade educacional.....	94
Figura 30- Menina Protagonista em representação de atividade educacional LD 02.....	94
Figura 31- Menina escrevendo LD 3	95
Figura 32- Grupo em sala de aula LD 2	95
Figura 33- Aproximação 32	96
Figura 34- Em sala de aula LD 2	96
Figura 35- Aproximação 34	96
Figura 36- Em sala de aula com protagonismo LD 02	96
Figura 37- Aproximação 36	97
Figura 38- Grupos em sala de aula LD 2	97
Figura 39- Aproximação 38	97
Figura 40- Menina lendo LD 3	98
Figura 41- Aproximação 40	98
Figura 42- Atividade em grupo em sala de aula	99
Figura 43- Figura 43- Aproximação 42	99
Figura 44- Realizando atividade em sala de aula	99
Figura 45- Preparação mostra cultural LD 2	102
Figura 46- Mostra cultural LD 2	102
Figura 47- Ensaio Sarau LD 2	104
Figura 48- Apresentação Sarau LD 2	104
Figura 49- Observando Quadro	105
Figura 50- Ensaio folclore	106
Figura 51- Apresentação	106
Figura 52- Selfie	109
Figura 53- Mexendo no celular	110
Figura 54- Aproximação 53	110
Figura 55- Uso do celular na escola	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Teses e Dissertações.....	22
QUADRO 2- Apresentação do Livro do 1º Ano	58
QUADRO 3- Apresentação do Livro do 2º Ano	61
QUADRO 4- Apresentação do Livro do 3º Ano	63
QUADRO 5- Apresentação do Livro do 4º Ano	66
QUADRO 6- Apresentação do Livro do 5º Ano	69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Representação da criança negra no LD.	81
TABELA 2- Representação da criança não negra LD	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- ESTUDOS CULTURAIS E A REPRESENTAÇÃO.....	17
1.1 EXPLORANDO A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UEPG	20
1.1.1 Refletindo os dados.....	24
CAPÍTULO 2- POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	27
2.1 HISTÓRICO DA PRODUÇÃO E REGULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	38
CAPÍTULO 3- ANÁLISE E RESULTADOS	49
3.1 CAMINHO METODOLÓGICO	49
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	54
3.3 FREQUÊNCIA E CONTEXTO DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	72
3.4 ANÁLISE QUALITATIVA.....	82
3.4.1 Categoria brincadeiras.....	84
3.4.2 Categoria atividades educacionais.....	92
3.4.3 Categoria atividades artísticas.....	102
3.4.4 Categoria atividades tecnológicas.	107
3.5 REFLEXÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo surgiu de inquietações que foram se formando ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, sendo eu uma mulher preta, ao lembrar minha própria infância. Durante o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, que consistiu em um levantamento sobre a representação do jovem negro no jornal Gazeta do Povo, percebi a importância de investigar as questões relativas à representação negra em diversos contextos. Essa reflexão me levou a considerar como essas representações impactam a percepção que as crianças têm de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Na elaboração do meu projeto de mestrado, recordei minha infância e como essa experiência poderia ser transformada em uma pesquisa. A escolha do tema "Representações de Crianças Negras em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais" surge da necessidade de analisar a representação da criança negra no ambiente escolar, com foco específico nos livros didáticos. Justifico esta pesquisa tanto socialmente, pela urgência de promover uma educação que respeite e valorize todas as representações, quanto academicamente, pela necessidade de evitar estereótipos que possam prejudicar a formação e a autoestima das crianças negras.

As ações afirmativas são essenciais para combater as desigualdades históricas e sociais que afetam a população negra. Como bolsista do Programa Carrefour, vejo essa iniciativa como uma resposta necessária ao preconceito e ao racismo que ainda persistem em nossa sociedade. Essa bolsa representa uma oportunidade de transformar essas questões em pesquisa, permitindo que eu analise as representações de crianças negras nos livros didáticos. Através deste trabalho, busco contribuir para a construção de um conhecimento que promova uma educação equitativa, desafiando as narrativas que perpetuam estereótipos no ambiente escolar.

O presente estudo aborda a problemática das representações das crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprovados pelo PNLD 2023 e utilizados no município de Ponta Grossa nos anos 2023/2024. O cerne desta investigação está diretamente relacionado à análise das

representações de crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais aprovada no PNLD 2023.

É significativo considerarmos a função que o livro didático exerce na atualidade. Segundo Silva (2005), o livro didático é um instrumento importante, pois desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, é essencial avaliar os conteúdos que esse material oferece, incluindo as ilustrações e os textos abordados, além de verificar de que maneira a diversidade étnico-racial é tratada. Silva (2005, p. 23) afirma que “[...] o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros “.

Por ser um recurso carregado de ideologia e portador de conteúdos formadores de opinião, o livro didático contribui para a formação dos alunos e de sua identidade, uma formação que está em construção. De acordo com Hall (2006), a formação da identidade não se limita à maneira como um indivíduo se vê, mas envolve a interação entre essa autopercepção e a forma como os outros o percebem. Nesse contexto, as representações encontradas nos livros didáticos podem influenciar diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças negras na escola e na sociedade.

Ao compreender o cenário dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados nas escolas municipais de Ponta Grossa, foi possível identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento, promovendo a criação de ambientes educacionais mais representativos para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. Este estudo visa contribuir para o debate sobre a quebra de representações estereotipadas nos livros didáticos, destacando a necessidade de um olhar crítico sobre as representações presentes no material utilizado no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Compreendemos que o tema é relevante no campo de estudo da educação, pois aborda questões relacionadas à diversidade étnico-racial, representações e construção da equidade no ambiente escolar.

A representação é um aspecto crucial na formação das crianças, influenciando diretamente a maneira como elas se percebem e como percebem o mundo ao seu redor.

No contexto brasileiro, onde a população é marcada por uma grande diversidade étnico-racial e cultural, é fundamental que os materiais didáticos reflitam essa realidade de forma inclusiva e representativa.

Diante disso, surgiram algumas perguntas de pesquisa: Como as crianças negras foram representadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, utilizados na rede municipal de Ponta Grossa? Essas representações contribuíram para o rompimento ou perpetuação de estereótipos? Quais as possíveis influências dessas representações no processo de aprendizagem das crianças negras?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as representações de crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprovados no PNLD 2023 e utilizados no município de Ponta Grossa nos anos 2023/2024. Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos os objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi caminhar para a análise da representação com base na compreensão das bases teóricas dos Estudos Culturais, com ênfase nas contribuições de Stuart Hall sobre representação e estereótipos. Hall (2016) entende a representação como um processo cultural central na constituição de significados e identidades, argumentando que a cultura não é apenas um reflexo da realidade, mas um campo de disputas simbólicas onde identidades são afirmadas ou negadas. Além disso, ele problematiza os estereótipos como práticas discursivas que reduzem, essencializam e fixam a diferença, reforçando hierarquias sociais e relações de poder. Essa base teórica foi fundamental para analisar como as crianças negras foram representadas nos livros didáticos e quais impactos essas representações tiveram na formação de suas identidades.

Para o segundo objetivo, propusemos investigar, a partir de teses e dissertações da UEPG, como as representações de crianças negras em livros didáticos do Ensino Fundamental refletem as políticas públicas, o currículo e as práticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais. A análise dessas pesquisas acadêmicas permitiu identificar padrões de representação, lacunas e avanços na inclusão da diversidade étnico-racial nos materiais didáticos. Além disso, essa investigação contribuiu para compreender como as políticas públicas, como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que promoveu a valorização da diversidade, e a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PENEERQ), bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foram implementadas na prática educacional.

O terceiro objetivo foi avaliar o impacto das normativas e das diretrizes curriculares, como a Lei 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na promoção de uma educação antirracista e na representação equitativa de crianças negras nos materiais didáticos. Apesar dos avanços legais, ainda houve desafios significativos para garantir que as crianças negras se vissem representadas de forma positiva e autêntica nos materiais educacionais. Essa avaliação permitiu identificar os avanços e as lacunas na implementação dessas políticas, além de propor estratégias para uma educação mais inclusiva e antirracista.

Por fim, o quarto objetivo foi examinar a representação de crianças negras nos livros didáticos, observando a presença ou rompimento de estereótipos de representação. A análise das imagens e narrativas presentes nos livros didáticos permitiu identificar se as crianças negras foram representadas de forma estereotipada, como figuras secundárias ou marginalizadas, ou se houve um esforço para romper com esses estereótipos e promover uma representação positiva. Essa análise foi crucial para compreender como os materiais didáticos contribuíram para a representação e o sentimento de pertencimento das crianças negras.

Este estudo organizou-se para apresentar desde a contextualização teórica até a análise prática das representações de crianças negras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, passando pela discussão das políticas públicas e das práticas educacionais. A estrutura foi pensada para oferecer uma compreensão abrangente do tema, fundamentada em uma abordagem teórica e metodológica baseada nos Estudos Culturais e nas contribuições de Stuart Hall.

Este estudo organizou-se em três capítulos principais. No Capítulo 1, discutimos os fundamentos teóricos dos Estudos Culturais, com ênfase nas contribuições de Stuart Hall sobre representação e estereótipos. No Capítulo 2, abordamos as políticas públicas, o currículo e a educação das relações étnico-raciais, analisando como as normativas e diretrizes curriculares, como a Lei 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), influenciaram a representação de crianças negras nos materiais didáticos. Por fim, no Capítulo 3, apresentamos a análise dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprovados pelo PNLD 2023, com foco na representação de crianças negras e na presença ou rompimento de estereótipos. Nas Considerações Finais, refletimos sobre os resultados obtidos, destacando os avanços e desafios identificados, e apontamos possíveis caminhos para uma educação mais inclusiva e equitativa.’

CAPÍTULO 1- ESTUDOS CULTURAIS E A REPRESENTAÇÃO

O trabalho está ancorado no campo dos Estudos Culturais, um campo interdisciplinar que emergiu na segunda metade do século XX com o objetivo de analisar e compreender as práticas culturais e suas relações com o poder, a sociedade e a identidade. Os Estudos Culturais focam nas práticas culturais (mídia, arte, literatura, rituais, etc.) e buscam entender como a cultura está entrelaçada com as relações de poder e as estruturas sociais. Investigam como essas práticas produzem e reproduzem significados, identidades e relações de poder.

Stuart Hall é uma figura central no desenvolvimento dos Estudos Culturais, especialmente no contexto britânico. É amplamente reconhecido por suas contribuições teóricas e metodológicas que ajudaram a definir e expandir o campo. Hall (2003) argumenta que os Estudos Culturais são uma "formação discursiva" no sentido foucaultiano, o que implica que não possuem uma origem simples, mas são compostos por múltiplos discursos e histórias distintas (Hall, 2003).

Hall (2003) destaca a importância de entender os Estudos Culturais como uma área que abarca uma variedade de metodologias e posicionamentos teóricos. Isso implica que os Estudos Culturais são intrinsecamente diversos e dinâmicos, resistindo a uma definição única ou fixa.

De acordo com Hall (2003), "os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formação, com suas diferentes conjunturas e momentos no passado" (Hall, 2003, p. 200). Além disso, o campo se dedica à análise crítica do poder, explorando as dinâmicas presentes nas práticas culturais e questionando como as representações e discursos contribuem para a manutenção ou contestação das estruturas de dominação. Hall (2003) também afirma: "Não entendo uma prática que tenta fazer uma diferença no mundo que não tenha alguns pontos de diferença ou distinção a definir e defender. Trata-se de posicionamentos, apesar destes últimos não serem nem finais nem absolutos" (Hall, 2003, p. 202).

As análises são sempre situadas em contextos históricos e sociais específicos, reconhecendo que os significados culturais são incertos e mutáveis. Finalmente, os Estudos Culturais são marcados por um compromisso com a transformação social,

buscando desnaturalizar e desafiar as desigualdades e injustiças presentes nas práticas culturais. Para ancorar-se nos Estudos Culturais, utilizam-se alguns conceitos de Hall, como representação e estereótipos, e serão abordadas questões raciais a partir de Hall (2003), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, capítulo: Estudos culturais e seu legado teórico e Hall (2016), a partir do livro *Cultura e representação*, capítulo 2, intitulado *O Espetáculo do "Outro"*.

Trabalhar com questões raciais no Brasil a partir de Stuart Hall implica reconhecer que, sua escolha por temas raciais foi influenciada por sua condição pessoal como negro caribenho, imigrante e diaspórico, mas, sobretudo, pela resistência aos discursos dominantes que tentaram posicioná-lo nas hierarquias sociais. Embora sua biografia tenha influenciado seu impulso teórico, Hall via a teoria e as ideias como uma resposta política a situações específicas, atuando como estratégias culturais que promovem mudanças. Em sua conferência no Goldsmiths College, Hall (1997) desafiou as noções essencialistas de raça, afirmando que "raça é uma construção discursiva" e um "significante flutuante" que varia conforme o tempo e o espaço, mais próximo de uma linguagem do que de uma biologia fixa. Sua contribuição reside em desnaturalizar e historicizar a raça, entendendo-a como uma categoria social e culturalmente produzida em momentos históricos específicos, moldada por lutas políticas. No contexto dos Estudos Culturais, Hall destacou que, apesar de haver mecanismos racistas globais, o racismo manifesta-se de formas específicas em cada sociedade. Na Inglaterra, as migrações do Caribe e da Ásia nos anos 1950 e 1960 revelaram novas formas de representar a experiência negra na mídia. Os Estudos Culturais passaram a explorar como a mídia constrói e representa a raça, focando na estereotipia racial, nas imagens negativas e na ausência de narrativas negras na história inglesa.

Essas transformações proporcionaram métodos analíticos para entender as questões de raça e racismo, enfatizando a complexidade das representações midiáticas. Hall (2016) destaca que a representação transcende a mera descrição objetiva da realidade, incorporando sentimentos, atitudes e emoções que podem desencadear medos, ansiedades e inseguranças. Ele argumenta que discutir essas relações requer uma abordagem teórica que vá além do senso comum, integrando perspectivas linguísticas, culturais, sociais e psíquicas. Esse arcabouço teórico revela que a

ambivalência é uma característica pertencente às representações, que podem assumir tanto conotações negativas quanto positivas.

Hall (2003) reforça que a representação envolve a produção de significados por meio da linguagem, imagens e outros sistemas simbólicos. Ele afirma que "a representação é um processo pelo qual significados são produzidos e compartilhados. Não se trata apenas de refletir a realidade, mas de construir e negociar significados" (Hall, 2003).

Hall (2016) traz que a representação é um processo dinâmico e fluido que envolve não apenas a denotação de eventos específicos, mas também a conotação de mensagens subjacentes. Isso significa que a interpretação de uma imagem deve considerar os múltiplos significados que ela pode transmitir, bem como o contexto histórico e político que influenciou sua criação. A interpretação de uma mensagem pode variar dependendo do contexto cultural e social do receptor. A representação funciona por meio de discursos, que são conjuntos de significados e práticas que formam o modo como se pensa e fala sobre algo. Esses discursos são moldados por relações de poder e podem mudar ao longo do tempo.

Hall (2016) oferece uma análise aprofundada sobre como os estereótipos funcionam dentro de sistemas de representação cultural e racial, enfatizando suas implicações epistemológicas e sociais. Hall (2016) destaca que os estereótipos são uma forma de representação que opera por meio da simplificação e da fixação de características de grupos sociais, frequentemente de maneira negativa e redutora. Essa prática não apenas reflete as relações de poder existentes, mas também as reforça e perpetua, com isso essa simplificação é uma ferramenta poderosa, utilizada para justificar e manter hierarquias sociais e políticas. Os estereótipos, segundo Hall (2016), servem para

Reduzir, essencializar, naturalizar e fixar 'a diferença'. Eles funcionam ao estabelecer fronteiras rígidas entre o "nós" e o "eles", criando uma dicotomia que simplifica a complexidade das identidades culturais. Sendo assim [...] em vez de se buscar um significado "certo" ou "errado", a pergunta que se precisa fazer é: Qual dos muitos significados desta imagem deseja-se privilegiar? Qual significado preferido? (Hall, 2016, p. 143).

Dessa forma, ao compreender os estereótipos como mecanismos de produção e fixação de significados sociais, torna-se possível aplicar essa lente analítica à

investigação de diversas esferas culturais, incluindo os materiais escolares. A representação, enquanto prática discursiva estruturada por relações de poder, assume papel central na construção e na perpetuação de desigualdades, especialmente quando direcionada a grupos historicamente marginalizados.

1.1 EXPLORANDO A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UEPG

Foi realizado um levantamento na biblioteca de teses e dissertações no banco digital da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os trabalhos acessados durante esta pesquisa são os que estão listados, porém é importante ressaltar que podem existir outros estudos relevantes que não foram capturados. O processo de busca, embora criterioso, nem sempre é perfeito na seleção e recuperação de todos os materiais disponíveis.

Para iniciar o mapeamento sistemático, destaca-se a integração e a contribuição do artigo intitulado "Um modelo de mapeamento sistemático para a educação", de Rocha, F. G.; Nascimento, B. A. R.; Nascimento, E. F. V. B. C., publicado nos *Cadernos da Fucamp* em 2018. Esse artigo desempenhou um papel fundamental no mapeamento sistemático realizado, fornecendo um referencial teórico sólido e um modelo confiável para a condução da pesquisa.

No trabalho de Rocha et al. (2018), os autores propõem um modelo de mapeamento sistemático voltado especificamente para a área da educação. Apresentam uma metodologia detalhada e um conjunto de diretrizes que orientam os pesquisadores ao longo de todo o processo. O artigo oferece uma visão abrangente sobre o tema, destacando a relevância dessa abordagem metodológica para a síntese e análise da literatura existente.

Ao adotar o modelo proposto por Rocha et al. (2018), foi possível estabelecer uma estrutura organizada para o mapeamento sistemático realizado. Foram utilizadas as etapas definidas pelos autores: formulação de questões de pesquisa, seleção de bases de dados, definição de critérios de inclusão e exclusão, coleta e validação dos dados e,

por fim, a análise dos resultados. As etapas do modelo de mapeamento sistemático proposto por Rocha et al. (2018) foram adaptadas conforme a seguinte estrutura.

Definição dos critérios de inclusão e exclusão: Após a formulação da questão de pesquisa, é necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos estudos. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (1) publicações entre os anos de 2003 e 2024; (2) abordagem do livro didático com foco em questões étnico-raciais e na representação de crianças negras, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os critérios de exclusão foram: (1) trabalhos que não enfoquem livros didáticos em conjunto com o ensino fundamental; (2) estudos que não abordem o foco étnico-racial.

Busca e seleção dos estudos: Nesta fase, deve-se conduzir uma busca sistemática em bases de dados e outras fontes pertinentes para identificar os estudos que atendam aos critérios estabelecidos. Este estudo seguiu os seguintes procedimentos metodológicos: a coleta de dados foi realizada inicialmente por meio das palavras-chave “livros didáticos”, “criança negra”, “representações da criança negra” e combinações como “representações étnico-raciais” AND “livros didáticos”, “criança” AND “livros didáticos”, “criança negra” AND “livros didáticos”. Em seguida, verificou-se se os estudos atendiam aos critérios de inclusão; caso afirmativo, as primeiras informações foram extraídas.

Extração de dados: Após a seleção dos estudos que atendem aos critérios definidos, torna-se essencial extrair as informações relevantes de cada um deles. Neste estudo, foram coletadas informações como: título do trabalho, autor(a), ano, programa de pós-graduação e link de acesso. **Descrição dos principais resultados:** Após a leitura dos estudos selecionados, os principais resultados de cada trabalho foram descritos de forma resumida no quadro 1.

QUADRO 1- Teses e Dissertações

(continua)

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DE DEFESA	ORIENTADOR(A)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
AS IMAGENS NÃO FALAM POR SI: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO DO PARANÁ	Paula, Ravail Benedito Oliveira de	2023	Benatte, Antonio Paulo	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História	Ensino de História, Livro didático, ERER
POSSIBILIDADES PARA UMA ABORDAGEM POSITIVA, SIGNIFICATIVA ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL	Oliveira, Noemi de	2023	Soares, Marly Catarina	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Literatura Infantil, Interseccionalidade, Escritoras negras
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL: OS PRIMEIROS LIVROS SÃO PARA SEMPRE	Oliveira, Keila de	2019	Ferreira, Aparecida Jesus de	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Identidade Racial, Escuta de crianças, Letramento Racial Crítico
ANÁLISE DE PESSOAS DA RAÇA NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	Murialdo, Carla Fernanda Stumpf	2021	Santos, Sulany Silveira dos	Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade	Gramática do design visual, Livro didático de inglês, Representação de pessoas negras

QUADRO 1- Teses e Dissertações

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DE DEFESA	ORIENTADOR(A)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O ENCANTAMENTO DO LIVRO “O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ” EM UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	Schäfer, Samantha	2021	Ferreira, Aparecida de Jesus	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Literatura Infantil, Identidade Racial, Letramento Racial Crítico
DAS TEIAS DE ANANSE PARA O MUNDO – ÁFRICAS E AFRICANIDADES NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA ESPANHOLA	Souza, Renan Fagundes de	2017	Jovino, Ione da Silva	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Literatura infantil e juvenil, Contos, Africanidades
QUANDO ME DEI CONTA DE QUE ERA NEGRA(O)/BRANCA(O)?”: UM ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES	Souta, Marivete	2017	Jovino, Ione da Silva	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Identidade racial, Branquitude, Narrativas autobiográficas
A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS	Oniesko, Paola Clarinda de Freitas	2018	Ferreira, Aparecida de Jesus	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	Identidade, Livro didático, Raça, Ensino de História
AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2016-2019)	Motta, Hélia Nogueira Ferreira	2022	Costa, Paula Maria	Programa de Pós-Graduação em História	História, Indígena, Escola, Equipe Multidisciplinar

FONTE: Dados compilados do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2024

1.1.1 Refletindo os dados

A produção científica em torno da educação e das questões étnico-raciais revela uma série de tendências e desafios teórico-metodológicos em diferentes segmentos do conhecimento. Em primeiro lugar, destacam-se os trabalhos que problematizam a representação racial nos livros didáticos. O estudo de Paula (2023) sobre o livro didático de História e a pesquisa de Oniesko (2018) sobre a identidade negra nas imagens do livro didático de História enfatizam a crítica à maneira como as representações raciais são construídas e veiculadas nas escolas. Ambos os trabalhos sugerem que essas representações influenciam a formação identitária dos alunos e chamam a atenção para a urgência de uma pedagogia antirracista que não apenas critique as representações existentes, mas que proponha novas narrativas.

Outra vertente significativa é representada pelas investigações sobre a literatura infantil e seu papel na formação da identidade racial. Os estudos de Oliveira (2023) e Oliveira (2019) ressaltam a importância de uma abordagem crítica no uso de livros infantis, propondo que esses materiais podem e devem ser utilizados para promover um letramento racial crítico desde as séries iniciais. A literatura, nesse contexto, é tratada não apenas como um recurso pedagógico, mas como um meio de incentivar a escuta ativa das crianças e de promover discussões sobre identidades e diferenças. O desafio, entretanto, permanece na seleção de obras que verdadeiramente integrem a diversidade racial de forma significativa, evitando os estereótipos e generalizações.

A análise das representações na literatura se estende também à discussão sobre o ensino de línguas, como evidenciado no trabalho de Murialdo (2021), que utiliza a gramática do design visual para examinar a presença de pessoas negras em livros didáticos de língua inglesa. Este trabalho, ao lado do estudo de Schäfer (2021), que investiga o uso do livro “O Mundo no Black Power de Tayó” na proposição didática, reflete uma tendência mais ampla de buscar metodologias que questionem as normas de representação e promovam uma educação mais inclusiva. Os desafios relacionados a essa linha de pesquisa incluem a necessidade de formar educadores capacitados para utilizar esses materiais de maneira crítica e consciente.

Por outro lado, trabalhos como os de Souta (2017) e Ferreira (2022) mergulham na percepção dos estudantes sobre sua identidade racial e as representações que encontram no ambiente escolar. O estudo de Souta, focado em relatos autobiográficos de adolescentes, e a pesquisa de Ferreira sobre as representações indígenas na escola, revelam a complexidade das narrativas identitárias e a necessidade de um espaço onde essas vozes possam ser ouvidas. O desafio ressoante aqui é a transformação das práticas pedagógicas para verdadeiramente integrar essas narrativas nas salas de aula, criando um ambiente mais inclusivo e representativo.

Em suma, a análise dos trabalhos selecionados indica um campo vibrante de pesquisa, onde a educação, a identidade racial e a crítica às representações são centrais. Entretanto, os desafios teórico-metodológicos persistem, exigindo um compromisso contínuo com a formação docente e a revisão das práticas educacionais tradicionais. Essas pesquisas não apenas trazem à luz as desigualdades existentes, mas também oferecem caminhos para uma educação mais justa e equitativa.

A análise da produção científica desenvolvida no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa revela um esforço pesquisadores comprometidos com a problematização das representações étnico-raciais nos materiais pedagógicos e com a busca por práticas educativas transformadoras. Os trabalhos levantados demonstram que a representação da criança negra, seja nos livros didáticos ou na literatura infantil, é um campo fértil de investigação que articula diferentes, enfoques teóricos e contextos disciplinares.

Contudo, observa-se que, embora as pesquisas revelem avanços importantes, como a incorporação do letramento racial crítico e da gramática do design visual, ainda persistem lacunas que merecem atenção. A maioria dos estudos focaliza aspectos visuais e textuais isoladamente, sem necessariamente integrar uma abordagem interseccional que considere simultaneamente raça, gênero, classe e território. Além disso, a presença da criança negra como sujeito ativo com voz, ainda é limitada, quanto ao campo empírico.

A partir desse cenário, emerge a necessidade de uma investigação que vá além da denúncia das ausências e dos estereótipos, propondo também a elaboração de parâmetros pedagógicos para a construção de representações mais plurais, positivas e

politicamente comprometidas. Isso implica reconhecer o livro didático como artefato cultural e dispositivo ideológico, cuja estrutura e conteúdo devem ser constantemente interrogados à luz de princípios de justiça social, diversidade e equidade racial.

Nesse contexto, torna-se fundamental incorporar as vozes das crianças negras nos processos de análise e produção de materiais educativos, uma vez que são essas crianças que vivenciam, cotidianamente, os impactos das representações (ou da falta delas) em sua formação identitária. Ao valorizar tais experiências, abrem-se caminhos para uma educação verdadeiramente antirracista, que não apenas inclua, mas também legitime, afirme e celebre a diversidade das infâncias negras.

Portanto, refletir sobre a representação da criança negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental não é apenas um exercício de crítica textual ou imagética, mas um posicionamento político e ético diante das desigualdades estruturais que atravessam a educação.

CAPÍTULO 2- POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A maneira como as crianças negras são retratadas na educação é de extrema importância por diversos motivos. Silva (2005) destaca a relevância de compreender, respeitar e integrar as diversas culturas, incluindo as contribuições das crianças negras na educação, como parte do objetivo específico da introdução do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação nos currículos escolares. Segundo a autora, essa abordagem é essencial para promover a valorização da diversidade cultural e étnica, combatendo o preconceito e a discriminação racial.

Além disso, Silva (2005) argumenta que a inclusão de perspectivas culturais diversas no currículo escolar enriquece o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a todos os estudantes uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Dessa forma, a representação adequada das crianças negras na educação contribui para o desenvolvimento de autoconfiança entre esses alunos, e também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A diversidade étnico-racial constitui uma realidade intrínseca aos espaços escolares, sendo imperativo que as instituições de ensino reflitam essa diversidade para estabelecer um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes. Nesse sentido, torna-se necessário refletir até que ponto as culturas dos grupos historicamente subordinados, cujas contribuições muitas vezes não são reconhecidas como parte significativa da tradição escolar, são invisibilizadas ou minimizadas nos currículos, tornando-se, assim, objeto legítimo de investigação e de integração à prática educativa dos docentes.

Quando as crianças negras não são representadas de maneira positiva e inclusiva nos materiais didáticos, nas atividades escolares e na cultura escolar em geral, reforçam-se estereótipos prejudiciais e aprofunda-se sua exclusão social. De acordo com Silva (2005) “a ausência de representações positivas e inclusivas das crianças negras nos materiais educativos, atividades escolares e na cultura escolar pode reforçar estereótipos prejudiciais e contribuir para sua exclusão social” (Silva, 2005, p. 24).

Conforme observado por Rosemberg (2005), a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades discriminatórias ou, ao menos, inibir ações discriminatórias, muitas vezes colabora com a perpetuação das discriminações, seja por meio da atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão diante dos conteúdos didáticos que veicula ou ainda pelo que ocorre cotidianamente na sala de aula. Esse processo resulta na negação dos valores culturais das crianças negras e na valorização da estética e dos referenciais culturais dos grupos sociais hegemônicos nas representações escolares.

Carvalho (2021) conduziu um estudo de estado da arte de grande relevância para as questões étnico-raciais, intitulado História da educação da população negra. A partir dessa pesquisa, o autor conclui que as abordagens sobre a história da infância começaram a ganhar destaque no campo da história da educação a partir da década de 1970. Desde então, muitos pesquisadores têm se dedicado a essa temática, sob uma perspectiva histórica e educacional. No entanto, foi somente na década de 1990 que emergiram estudos mais aprofundados sobre as diversas identidades dos estudantes, incluindo a identidade étnico-racial. Com base nesse levantamento, Carvalho (2021) afirma que a população negra não negligenciou a educação; ao contrário, o que se observa historicamente é um processo de exclusão ou de inclusão precária dessa população nas políticas educacionais brasileiras.

Essa exclusão estrutural reflete-se também nos materiais didáticos, nos quais a representação de crianças negras permanece insuficiente, e muitas vezes estereotipada. Diante desse cenário, torna-se essencial analisar como essas representações são construídas nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de identificar tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Tal medida atende ao disposto nos artigos 5º, inciso I; 206, inciso I; 210; 215; 216; 242 da Constituição Federal, bem como aos artigos 26, 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Esses dispositivos asseguram o direito de todos os brasileiros à igualdade de condições de vida, cidadania e acesso ao conhecimento da história e da cultura que constituem a identidade nacional, além do direito ao contato com as diversas expressões culturais que compõem o patrimônio brasileiro.

Nesse contexto, torna-se fundamental a existência de diretrizes que orientem a formulação de propostas pedagógicas voltadas à valorização da história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos, assim como à promoção de relações étnico-raciais positivas. Essas diretrizes devem ser entendidas como resposta a uma demanda histórica por políticas de ação afirmativa, resultantes das reivindicações da população negra, voltadas à reparação, ao reconhecimento e à valorização de sua história, identidade e legado cultural.

É essencial estabelecer uma política curricular fundamentada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo de combater o racismo e as diversas formas de discriminação, especialmente aquelas que afetam a população negra. De acordo com Silva (1999, p. 34), “as políticas têm como objetivo primordial garantir que os negros possam se identificar com a cultura nacional, expressar suas próprias visões de mundo e manifestar seus pensamentos com autonomia, tanto individualmente quanto de forma coletiva”. Essa abordagem é fundamental para fomentar a inclusão e a valorização da diversidade étnico-cultural na sociedade brasileira.

Um dos principais objetivos dessas políticas é assegurar o direito da população negra, assim como de todos os cidadãos brasileiros, de frequentar todos os níveis de ensino com qualidade. Para que esse propósito seja alcançado, é imprescindível que as instituições escolares estejam adequadamente estruturadas e equipadas. Conforme argumenta Silva (1999), é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com as complexas situações geradas pelo racismo e pela discriminação no ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário que haja uma formação docente sólida e contínua, que capacite os profissionais da educação a lecionar em diversas áreas do conhecimento com sensibilidade e competência para promover a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial nos materiais e práticas pedagógicas. A formação desses

professores deve ser orientada por princípios que reconheçam e combatam os efeitos das desigualdades raciais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade de forma mais ampla.

Nesse contexto, a análise das representações das crianças negras nos livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se essencial para compreender se esses materiais refletem de maneira autêntica e inclusiva a diversidade étnico-cultural brasileira. Tal análise permite identificar lacunas e avanços na construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

Além da formação docente e da análise dos materiais didáticos, destaca-se a importância da incorporação, no currículo nacional, de conteúdos relacionados às políticas de reparação, reconhecimento e ações afirmativas. A demanda por reparações visa a adoção, por parte do Estado e da sociedade, de medidas concretas que compensem os descendentes de africanos negros pelos danos históricos, psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais resultantes do regime escravista, bem como das políticas de branqueamento e manutenção de privilégios concentrados em grupos com poder político e social no período pós-abolição.

Essas medidas devem se traduzir em ações efetivas de combate ao racismo e às desigualdades estruturais. Cabe ao Estado a responsabilidade de promover políticas de reparação, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na ausência do comprometimento estatal, as comunidades historicamente marginalizadas, como os afro-brasileiros, enfrentam obstáculos significativos para romper com o sistema meritocrático que perpetua desigualdades e favorece, de forma contínua, os já privilegiados. A persistência desse modelo contribui para a reprodução de injustiças sociais e para o enfraquecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Conforme discutido por Rosenberg, Bazilli e Silva (2003), as políticas de reparação voltadas à educação da população negra devem ser concebidas com o

objetivo de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito escolar desse grupo social. Essas políticas devem promover a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, bem como fornecer competências e conhecimentos que possibilitem a continuidade dos estudos e a superação das barreiras educacionais. Além disso, devem preparar os estudantes negros com a qualificação necessária para o ingresso e a atuação no mercado de trabalho, contribuindo para sua autonomia e inclusão social.

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), representou um marco legal significativo no reconhecimento e legitimação das questões relativas à história e cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional brasileiro. Essa legislação estabeleceu a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos nos currículos da educação básica, conferindo respaldo jurídico às pautas étnico-raciais e ampliando sua visibilidade nas práticas pedagógicas.

As implicações da Lei nº 10.639/2003 vão além do âmbito educacional, alcançando dimensões sociais, culturais, civis e econômicas. Sua efetivação visa promover justiça social e assegurar os direitos relacionados à diversidade étnico-racial, por meio da construção de uma educação comprometida com a equidade.

Para atingir tal objetivo, é indispensável promover mudanças profundas nas estruturas sociais, culturais e institucionais que sustentam o racismo e as diversas formas de discriminação racial. Isso implica não apenas a formulação e aplicação de políticas públicas e legislações que garantam direitos e igualdade de oportunidades, mas também a transformação dos discursos, das práticas sociais e das atitudes que orientam as interações cotidianas.

Essa transformação demanda uma revisão crítica de valores, crenças e preconceitos historicamente arraigados, exigindo um esforço contínuo para a promoção da consciência crítica, da empatia e do respeito à diversidade étnico-racial. Somente por meio desse processo será possível consolidar uma cultura verdadeiramente inclusiva e equitativa, na qual todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem étnica ou da cor da pele.

Dessa forma, torna-se necessário o (re)conhecimento histórico e cultural da população negra, com o intuito de desvelar as narrativas e ideologias que sustentam determinados preconceitos e estereótipos. É fundamental compreender e não negligenciar as profundas disparidades históricas e estruturais estabelecidas pela hierarquia social, que até os dias atuais resultam em prejuízos sistemáticos para a população negra. Nesse contexto, exige-se uma abordagem crítica e contextualizada, que resgate e evidencie as experiências, lutas e contribuições dos negros na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que confronte e desnaturalize as narrativas dominantes responsáveis por sua invisibilização e marginalização.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representa um marco significativo na educação brasileira, especialmente no que se refere às questões raciais e à inclusão de crianças negras no sistema educacional. Essa norma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou esse escopo ao incluir também conteúdos sobre a História e Cultura Indígena, desde o ensino fundamental até o ensino médio. O objetivo dessas leis é promover uma educação mais inclusiva e representativa, valorizando as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Ao apontar a evolução da Lei nº 10.639/2003 e sua importância como marco legal no enfrentamento do racismo no Brasil, destaca-se seu impacto direto sobre os conteúdos a serem inseridos nos livros didáticos, especialmente no que diz respeito à representação de crianças negras. A incorporação da história e cultura afro-brasileira ao currículo escolar constitui um esforço para corrigir distorções históricas e garantir que a população negra seja reconhecida e valorizada por suas conquistas e experiências compartilhadas (Costa, 2020).

Embora a Lei nº 10.639/2003 represente um avanço significativo nessa direção, persistem inúmeros desafios para a representação precisa e digna das crianças negras nos materiais didáticos. A plena implementação da legislação não ocorre, necessariamente, de maneira uniforme e eficaz em todas as redes de ensino. Muitos

livros didáticos ainda reproduzem estereótipos, representações superficiais ou até mesmo distorcidas sobre a população negra, comprometendo os princípios de uma educação antirracista (Muniz et al., 2017).

Nesse sentido, é essencial manter o monitoramento e a avaliação contínua da qualidade das representações das crianças negras nos livros didáticos, assegurando que estejam alinhadas com os princípios da igualdade racial e do respeito à diversidade étnico-racial. Tal esforço requer a seleção criteriosa de materiais que apresentem uma representação positiva, respeitosa e inclusiva da população negra, bem como o desenvolvimento de estratégias de formação para os educadores, com o objetivo de promover uma abordagem pedagógica antirracista no ambiente escolar (Eugênio, 2014).

O avanço proporcionado pela Lei nº 10.639/2003 constitui um marco importante na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira. No entanto, é necessário dar continuidade a esse processo por meio de ações que garantam a presença justa e respeitosa das crianças negras nos materiais didáticos, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Costa, 2013).

Políticas de reparação e reconhecimento são essenciais para a formulação de programas de ações afirmativas, os quais consistem em um conjunto de medidas destinadas a corrigir desigualdades raciais e sociais historicamente acumuladas. Tais políticas propõem um tratamento diferenciado, voltado à superação das desvantagens impostas por uma estrutura social excludente e discriminatória.

Dessa forma, os sistemas de ensino e instituições educacionais, em todos os níveis, devem transformar as demandas da população afro-brasileira em políticas públicas ou institucionais, adotando iniciativas voltadas à reparação, ao reconhecimento e à valorização da história e cultura afro-brasileira. Isso inclui a implementação de programas de ações afirmativas que estejam em conformidade com um projeto educacional comprometido com práticas pedagógicas cotidianas baseadas na equidade racial.

Tais medidas devem ser compartilhadas entre os sistemas de ensino, as instituições escolares, os programas de formação docente, as comunidades escolares, os educadores, os estudantes e seus familiares, a fim de consolidar uma abordagem

educacional que promova efetivamente a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contemplam diversos aspectos, entre eles a importância do ensino desses conteúdos para a promoção da conscientização política e histórica acerca da diversidade étnico-racial, o fortalecimento de identidades e direitos, bem como o incentivo a ações educativas voltadas ao enfrentamento do racismo e da discriminação. A obrigatoriedade da abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana busca promover uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, conforme as orientações estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Essa constitui a realidade ideal delineada pelas Diretrizes Curriculares para o ensino das relações étnico-raciais e para a valorização das culturas africana e afro-brasileira. No entanto, essa idealização nem sempre se concretiza no cotidiano das escolas. Conforme aponta Régis (2018), o currículo é uma construção que reflete ou omite aspectos do contexto social, econômico, político e cultural. Esses elementos devem ser considerados como ponto de partida na análise crítica do currículo, pois influenciam diretamente suas formas de implementação e seus limites em relação à diversidade.

Segundo Régis (2018), emerge uma necessidade significativa de compreender o currículo como uma práxis, ou seja, como um conjunto de ações desenvolvidas em contextos reais e concretos. No entanto, observa-se, com frequência, que o conhecimento incorporado aos currículos tem sido predominantemente eurocêntrico, desconsiderando realidades historicamente marginalizadas.

No contexto brasileiro, as críticas ao currículo eurocentrado ganharam maior visibilidade após a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A regulamentação dessa norma foi estabelecida por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A referida legislação visa ao reconhecimento e valorização da história e das culturas africana e afro-brasileira, configurando um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. No entanto, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, permanece a necessidade de sua efetiva incorporação aos currículos escolares, de modo a integrar a diversidade étnico-racial do país como um compromisso do Estado. A implementação da lei, contudo, insere-se em um contexto permeado por resistências e disputas de poder que afetam diretamente as estruturas institucionais.

É fundamental reconhecer o papel do Estado como mediador na promoção de uma educação antirracista, orientada por princípios democráticos e voltada à valorização da cultura negra. Historicamente, a pauta educacional desempenhou um papel central na reorganização das comunidades negras no período pós-abolição da escravidão. As alterações promovidas nos textos legais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) incluem, de forma expressa, a valorização da matriz africana no ensino da História do Brasil.

Durante a década de 2000, estabeleceu-se um cenário político relativamente favorável ao desenvolvimento de políticas de ações afirmativas, impulsionado pelas mobilizações de movimentos sociais negros, que pressionaram o Estado brasileiro a adotar medidas específicas para a população negra e para os setores populares. Nesse processo, destaca-se a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. O evento foi um marco internacional na defesa dos direitos humanos e na promoção da igualdade racial, incentivando os Estados a assumirem compromissos concretos para o enfrentamento das múltiplas formas de discriminação e preconceito em escala global.

A existência de leis que respaldam as questões raciais representa um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades no Brasil. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das redes de ensino. A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, institui o Programa Universidade para Todos (Prouni); a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003,

criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu também a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Indígena nos currículos escolares.

Adicionalmente, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, enquanto a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleceu políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior público federal. A Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, por sua vez, trata da reserva de vagas para candidatos negros em concursos públicos da administração pública federal. Juntas, essas legislações, associadas a eventos marcantes da agenda política brasileira, reforçam o compromisso com a promoção da igualdade racial.

Esse conjunto normativo permite compreender a trajetória do Estado brasileiro no enfrentamento das desigualdades históricas que estruturam a sociedade. A Lei nº 10.639/2003, em especial, é reconhecida como uma política de Estado, fruto das lutas dos movimentos sociais negros. Sua aprovação decorreu de articulações com o Estado e representantes políticos, refletindo o esforço em promover mudanças na mentalidade coletiva e enfrentar as injustiças históricas que afetam os grupos étnico-raciais.

As ações afirmativas foram implementadas e debatidas em diversos países, e no Brasil, ganharam destaque especialmente entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000. Ao introduzirem uma agenda voltada às políticas compensatórias para grupos étnico-raciais, tais ações expressam a urgência de correções estruturais frente a estereótipos, exclusões e injustiças. Essas desigualdades não se limitam à questão racial, mas também envolvem gênero, idade, deficiência física, mental, intelectual e sensorial, entre outras.

Como destaca Silva (1999), a desconstrução da discriminação no ambiente educacional, especialmente por meio da revisão e atualização dos materiais didáticos é fundamental para o combate aos estereótipos e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que contemple todas as formas de diversidade.

Esse contexto contribuiu para fortalecer a atuação dos movimentos negros brasileiros no enfrentamento da questão racial, levando o Estado a adotar uma postura mais firme no reconhecimento do racismo e da discriminação vivenciados por diversos grupos sociais no país. Essa mudança tem redesenhado o cenário político e social

brasileiro, historicamente marcado pela negação da existência do racismo estrutural e institucional. O ponto central é que as políticas de ações afirmativas voltadas às classes populares foram, por muito tempo, adiadas, não acompanhando a dinâmica das transformações sociais nem os efeitos concretos dessas políticas nas condições de vida dos grupos racializados. É fundamental compreender que as ações afirmativas são fruto de disputas e avanços construídos por meio de debates contínuos.

Conforme exposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a regulamentação não se limita às ações pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino. Trata-se, sobretudo, de uma política afirmativa cujo objetivo principal é o combate a todas as formas de preconceito e discriminação étnico-racial. No entanto, ainda se observa uma fragilidade significativa na efetiva implementação dessas políticas, o que compromete sua eficácia nas práticas escolares cotidianas.

Além disso, o racismo estrutural continua a invisibilizar o potencial das pessoas negras de ocuparem espaços que lhes são assegurados por direito. Como destacam Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), o racismo, quando institucionalizado inclusive nos livros didáticos, contribui para a perpetuação de estereótipos e restringe as possibilidades de desenvolvimento e realização da população negra. Isso ocorre devido aos impactos de uma sociedade conservadora, que resiste à redistribuição de privilégios historicamente concentrados.

Considerando a complexidade da desigualdade racial, observa-se uma ampla variedade de terminologias empregadas nos debates sobre políticas públicas para a promoção da igualdade racial. Essa diversidade conceitual tem representado um desafio para a consolidação de medidas efetivas, dificultando a uniformização das estratégias e o acesso equitativo dos grupos racializados às diferentes esferas sociais.

É dever do Estado empreender esforços sistemáticos para erradicar a discriminação racial e demais formas de intolerância étnica, estabelecendo princípios éticos e normativos que promovam a inclusão dos diversos grupos étnicos nos setores público e privado, garantindo igualdade de acesso a bens, serviços e oportunidades.

A relação entre essas políticas de reparação e reconhecimento e o objetivo desta pesquisa que é analisar as representações das crianças negras nos livros didáticos de

Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, é direta. A implementação dessas políticas é essencial para assegurar que os materiais didáticos reflitam, de forma justa e inclusiva, a diversidade étnico-racial brasileira. A análise das representações permitirá verificar se tais políticas estão sendo efetivamente incorporadas e se os conteúdos pedagógicos contribuem, de fato, para a construção de uma educação mais equitativa e antirracista.

2.1 HISTÓRICO DA PRODUÇÃO E REGULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Silva (2008) observa que a produção de livros didáticos no Brasil teve início em 1808, com a fundação da “Imprensa Régia” a primeira editora brasileira, estabelecida no contexto da chegada da Família Real portuguesa. A Imprensa Régia foi criada com a finalidade de imprimir documentos oficiais e manuais escolares para os cursos fundados por Dom João VI. O príncipe regente adotou diversas medidas voltadas à educação da colônia, promovendo a criação de cursos superiores nas áreas de medicina, economia, química e agricultura. Inspirado pelas ideias pombalinas, Dom João VI idealizou uma estrutura educacional estatal, afastando-se do modelo tradicional controlado pela Igreja, e defendendo que apenas o Estado deveria ministrar a instrução.

A partir de 1822, a Imprensa Régia perdeu seu monopólio, abrindo espaço para o surgimento de editoras particulares. De acordo com Silva (2008), como o Brasil ainda não possuía condições favoráveis à produção própria, o Império passou a importar livros didáticos, prática que perdurou até a década de 1920. Essas obras, impressas majoritariamente na França, refletiam o ideário liberal europeu, influenciando a formação educacional brasileira.

Nos anos 1930, com a nomeação de Francisco Campos como ministro da Educação e Saúde Pública, foram implantados sete decretos alinhados aos ideais da Escola Nova. Silva (2008, p. 196) ressalta que a chamada Reforma Francisco Campos tratava “[...] a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”. A expansão do sistema educacional nesse período aqueceu o mercado editorial.

Conforme Silva (2008, p. 109), “os livros didáticos entre as décadas de 1930 e 1960 apresentavam características problemáticas: permanência prolongada no mercado, autoria de intelectuais renomados, linguagem inadequada às faixas etárias e concentração editorial”.

Durante o Estado Novo, em 1937, a imprensa brasileira passou a sofrer controle político-ideológico. Em 1938, o ministro Gustavo Capanema criou a Comissão Nacional do Livro Didático, com o objetivo declarado de “[...] estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático”, mas que, segundo Silva (2008, p. 111), “acabou exercendo controle ideológico mais do que pedagógico”.

Em 1945, a Comissão tentou resolver os problemas relacionados à produção e uso dos livros didáticos, regulamentando os processos de autorização, adoção e substituição, bem como combatendo a especulação comercial. No entanto, tais dificuldades persistiram até a década de 1960.

Com a democratização do ensino e a ampliação do acesso das camadas populares à escola, nos anos 1960, os livros didáticos passaram por mudanças significativas. Tornaram-se mais acessíveis, passaram a ser produzidos por especialistas e sofreram adaptações ao contexto escolar. Silva (2008) descreve esse período como uma transição dos manuais escolares para os livros didáticos propriamente ditos.

Com o Golpe Militar de 1964, foi criada a Companhia Nacional de Material de Ensino, destinada à publicação e distribuição de materiais didáticos. Em 1966, instituiu-se a Comissão de Livros Técnicos e do Livro Didático (COLTED), que atuava em parceria com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Conforme Silva (2008, p. 111), “a COLTED distribuiu 51 milhões de livros em três anos, adquirindo inclusive exemplares obsoletos para evitar a falência de editoras”.

Com o fim da parceria com a USAID, em 1971, foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), sob gestão do Instituto Nacional do Livro, com foco na administração de recursos financeiros destinados à aquisição de livros, incluindo a participação financeira dos estados. Em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FNAME), que assumiu o PLID e passou a formular programas editoriais, definir diretrizes de produção

e assegurar a distribuição de materiais didáticos. Devido à ausência de financiamento estadual, muitas escolas públicas municipais foram excluídas do programa.

Em 1983, a Fundação de Apoio ao Estudante foi criada para auxiliar o Ministério da Educação no desenvolvimento de programas de assistência estudantil, como o Programa do Livro Didático, Ensino Fundamental (PLIDEF). Este programa marcou a inclusão da participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do atendimento para todas as séries do ensino fundamental.

Com a redemocratização, em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que permanece vigente. “Inicialmente, o programa previa: a disponibilização de guias para escolha docente, a criação de bancos de livros reutilizáveis e a universalização do atendimento, primeiro para 1ª e 2ª séries e, posteriormente, para todo o ensino fundamental” (Silva, 2008, p. 111).

O desafio de universalizar a distribuição para todas as escolas públicas e comunitárias do país foi ampliado com a diversidade de escolhas dos professores. A partir disso, as editoras passaram a direcionar suas estratégias de marketing para atender às exigências do PNLD e conquistar a preferência dos docentes.

Desde 1996, o PNLD passou a ser gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por “[...] avaliar livros didáticos disponibilizados e elaborar catálogos com classificação para a escolha pelos professores” (Silva, 2008, p. 111). O processo seletivo atual conta com equipes formadas por docentes da educação básica e professores-pesquisadores de universidades públicas, que emitem pareceres técnicos e resenhas das obras aprovadas para cada edição trienal do programa. Tais resenhas orientam os professores na escolha dos livros didáticos.

Contudo, Silva (2008) adverte que “[...] não é a totalidade da população que frequenta a escola no Brasil que tem acesso aos livros escolares solicitados pelos seus professores”, indicando que, apesar dos avanços e investimentos, a participação docente na escolha dos livros ainda enfrenta limites práticos que afetam sua efetividade.

De acordo com Silva (2008), as avaliações dos livros didáticos, iniciadas em 1996, revelaram que a maioria das obras, em diversas disciplinas, apresentava:

[...] erros conceituais; desconhecimento de avanços teóricos; predomínio de exercícios mecânicos; uso inadequado da escrita e ilustrações; estereótipos de

raça, gênero, idade, classe social e/ou religião; omissão e ausência de dados sobre autores, edição, fontes; inadequação de tipo de papel e encadernação” (Silva, 2008, p. 113).

Apesar dos problemas identificados, os livros que não atendiam aos critérios de avaliação foram inicialmente classificados pelo Ministério da Educação (MEC) como "não recomendados", mas permaneceram disponíveis na lista de escolha dos professores. As editoras responsáveis foram notificadas sobre os resultados das avaliações. No entanto, somente em 1999, os livros que ainda permaneciam com essa classificação foram definitivamente eliminados do programa. A partir de então, os critérios de exclusão adotados pelo MEC passaram a ser três: “[...] correção dos conceitos e informações básicas, correção e pertinência metodológicas, contribuição para a construção da cidadania” (Silva, 2008, p. 117).

A escolha do livro didático como objeto de análise nesta pesquisa justifica-se por seu papel essencial como recurso pedagógico que auxilia diretamente a prática docente. Além de conter uma concepção pedagógica implícita, o livro constitui um material de uso contínuo no processo de ensino-aprendizagem. A maioria dos livros didáticos utilizados no Brasil é promovida pelo governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de subsidiar os professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme o Edital do PNLD 2023 (Brasil, 2007), os professores devem ter autonomia para selecionar os materiais que utilizarão em sala de aula. No entanto, essa escolha deve estar orientada pelos princípios da diversidade cultural e pela legislação vigente, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e nas normativas complementares.

Nesse sentido, a legislação é clara ao afirmar:

“A obra didática não pode, em hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração [...]” (Brasil, 2007, p. 28).

Para cumprir o papel proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os livros e materiais didáticos devem abordar:

[...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afro-descendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE" (Brasil, 2004, p. 25).

O edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios rigorosos para a seleção de obras, com o objetivo de garantir que os materiais didáticos promovam uma educação inclusiva, cidadã e respeitosa. No tópico "da observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano", o edital indica que as obras devem observar princípios éticos fundamentais para a construção da cidadania e o convívio social republicano.

Destaca-se no contexto brasileiro o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa governamental que visa fornecer livros didáticos gratuitos para estudantes e professores das escolas públicas de educação básica em todo o país. Criado com o intuito de democratizar o acesso aos materiais didáticos e fortalecer a educação básica, o PNLD busca garantir que os estudantes e professores tenham acesso a materiais de qualidade, atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares nacionais. O programa abrange todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os livros que usaremos são do edital do ano de 2021.

Os princípios éticos destacados no edital incluem o respeito a todos os brasileiros (Brasil, 2021a, p. 12). As obras devem respeitar os fundamentos, objetivos e direitos garantidos pela Constituição Federal e outras legislações pertinentes à educação, conforme indicado no subitem 2.3.3 (Brasil, 2021a, p. 12). Além disso, é necessário reconhecer e valorizar as contribuições das famílias, comunidades e sociedade para o sucesso escolar dos alunos (Brasil, 2021a, p. 12).

As obras devem também promover positivamente a imagem dos brasileiros e valorizar as matrizes culturais do Brasil, incluindo as culturas indígenas, europeias e africanas, bem como as populações do campo, afro-brasileira e quilombola, conforme o subitem 2.3.6 (Brasil, 2021a, p. 12). A promoção de valores cívicos como respeito,

cidadania, solidariedade e honestidade é essencial (Brasil, 2021a, p. 12), assim como o respeito aos mais velhos, professores, cuidadores e colegas (Brasil, 2021a, p. 12).

A representação da diversidade cultural, social, histórica e econômica do país é enfatizada nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras, evidenciando a contribuição de diferentes povos na formação do Brasil e suas regiões (Brasil, 2021a, p. 13). As obras também devem representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países (Brasil, 2021a, p. 13), promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, cidadania e respeito às diferenças (Brasil, 2021a, p. 13), e promover a educação e cultura em direitos humanos (Brasil, 2021a, p. 13).

Para garantir uma abordagem inclusiva e respeitosa, as obras devem abster-se de vieses político-partidários e ideológicos (Brasil, 2021a, p. 13), estar livres de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem (Brasil, 2021a, p. 13), e isentas de qualquer forma de promoção da violência ou da violação de direitos humanos (Brasil, 2021, p. 13). As imagens e ilustrações utilizadas devem representar adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira (Brasil, 2021a, p. 14).

Em relação às legislações, o edital do PNLD exige que as obras observem diversas normas e diretrizes gerais da educação, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2021a, p. 12). Outras legislações importantes incluem o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Ambiental, o Estatuto do Idoso, o Marco Legal pela Primeira Infância, a Lei de Libras, e a Lei do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência (Brasil, 2021a, p. 12-13).

O edital também faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, à Educação Infantil, à Educação Escolar Quilombola, à Educação Escolar Indígena, à Educação em Direitos Humanos e à Educação Ambiental, bem como às Normas Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2021a, p. 13-14). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é um documento orientador fundamental para a seleção das obras (Brasil, 2021, p. 14).

Esses critérios e legislações são essenciais para assegurar que os livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras promovam uma educação inclusiva, diversa e respeitosa, refletindo a pluralidade cultural e étnica do país e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As instituições educacionais não existem em um vácuo isolado, mas estão intrinsecamente ligadas à sociedade em que estão inseridas. Portanto, estão sujeitas a influências, sejam elas positivas ou negativas, que podem moldar suas práticas, políticas e culturas. A discriminação racial é uma realidade que pode ser identificada nas escolas, sobretudo devido à ausência de apoio do Estado e das instituições que compõem o sistema educacional. Entretanto, a escola não pode se eximir da responsabilidade de abordar as questões raciais de maneira positiva e afirmativa, promovendo a valorização da cultura sem recorrer a estereótipos.

As discriminações raciais no ambiente escolar transcendem o silenciamento dos currículos, as práticas discriminatórias e os atos racistas, estendendo-se também aos livros didáticos. Este material assume um papel fundamental no processo de ensino, orientação e apoio aos professores. O livro didático, enquanto um meio midiático que alcança amplas parcelas da população, conforme destacado por Silva (2008), tende a disseminar discursos ideológicos que favorecem a supremacia de um grupo sobre outro. Nesse contexto, os livros didáticos podem contribuir para a propagação dos efeitos prejudiciais do racismo, em vez de mitigá-los como seria desejável. Esses efeitos podem se manifestar de forma explícita e estereotipada, ou mesmo por meio do silenciamento, uma vez que estudos (Silva, 2008; Pacífico, 2011) indicam que o número de personagens brancos é notavelmente superior ao de personagens negros. Essa disparidade pode reforçar a normatividade da branquitude, onde o ideal branco é estabelecido como padrão.

O livro didático desempenha uma função de relevância no contexto educacional, frequentemente introduzido aos estudantes durante os primeiros anos do Ensino Fundamental anos iniciais, a partir do primeiro ano. Sua contribuição é fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário realizar uma avaliação crítica dos conteúdos apresentados por esse material, considerando a abordagem dos temas, a representação nas ilustrações e o tratamento dos textos. Além

disso, é imprescindível examinar de que maneira a diversidade étnico-racial é contemplada no conteúdo didático.

Silva (2005, p. 23) adverte que os livros didáticos frequentemente omitem ou simplificam de forma distorcida o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, como mulheres, brancos, negros, indígenas, trabalhadores, entre outros. Essa observação ressalta a necessidade urgente de uma abordagem mais fiel e representativa da diversidade étnico-racial presente na sociedade, visando garantir uma educação inclusiva, respeitosa e verdadeiramente reflexiva do contexto social e cultural dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) destaca a importância da escolha criteriosa do livro didático, enfatizando a necessidade de os professores e a equipe pedagógica analisarem as resenhas presentes no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para uma seleção adequada. O livro didático deve estar alinhado com o projeto político-pedagógico da escola, atendendo às necessidades dos alunos e professores, e refletindo a realidade sociocultural das instituições (Brasil, 2017).

Portanto, é fundamental que os educadores façam escolhas ponderadas, considerando o contexto sociocultural escolar, as condições dos professores e alunos. A consideração da realidade dos alunos desempenha um papel crucial para despertar o interesse pela aprendizagem e estimular a busca por novos conhecimentos. A relevância de uma abordagem educacional que considere o contexto sociocultural dos alunos, bem como as condições laborais dos professores. É imperativo que os educadores realizem escolhas pedagógicas fundamentadas que integrem as realidades sociais e culturais dos discentes, uma vez que tal consideração pode estimular o interesse pela aprendizagem e promover a busca por novos conhecimentos. A análise do ambiente em que os alunos se inserem e o reconhecimento das circunstâncias enfrentadas pelos docentes são elementos cruciais para a construção de práticas educativas eficazes, que, por sua vez, favorecem um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e abrangente.

O livro didático, inserido no paradigma educacional vigente, constitui um recurso pedagógico de primordial relevância no contexto da sala de aula. No âmbito da prática educativa democrática, os alunos das instituições públicas de ensino no Brasil têm acesso a exemplares didáticos fornecidos gratuitamente pelo Ministério da Educação.

Em decorrência dessa demanda, a influência significativa exercida pelos livros didáticos no ambiente escolar suscita debates acerca de sua qualidade, eficiência e eficácia no processo de instrução e aprendizagem.

Considerando que o livro didático veicula conteúdos moldadores de opinião e está impregnado de ideologias, ele desempenha um papel significativo na formação dos alunos e na construção de suas identidades, um processo em constante desenvolvimento. Segundo Hall (2016), a construção identitária transcende a autopercepção individual, envolvendo também a interação entre a autopercepção e a percepção externa.

Nesse sentido, as representações presentes nos livros didáticos podem influenciar diretamente a autoestima e o senso de pertencimento das crianças negras no ambiente escolar e na sociedade em geral. O espaço escolar configura-se como um local que impacta o desenvolvimento das identidades infantis, e a representação emerge como um fator essencial para a promoção de diversidade e uma educação inclusiva e equitativa.

A análise das políticas públicas, dos currículos e da educação das relações étnico-raciais revela a complexidade e a importância de abordar questões étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. A representação das crianças negras na educação é um tema de extrema relevância; a maneira como essas crianças são retratadas nos materiais educativos, nas atividades escolares e na cultura escolar em geral pode reforçar ou desafiar estereótipos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnicas e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representam um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios consideráveis, como a resistência institucional e a persistência de práticas e conteúdos eurocêntricos nos currículos escolares.

A análise das políticas de reparação e reconhecimento destaca a importância de medidas que visem compensar os danos históricos e estruturais causados pelo racismo. A promulgação da Lei 10.639/2003 e a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são passos importantes, mas a plena aplicação dessas legislações ainda enfrenta obstáculos significativos. A formação de professores e a

seleção criteriosa de materiais didáticos são essenciais para garantir que essas políticas sejam efetivamente implementadas.

A discussão sobre os desafios na implementação das políticas afirmativas revela a necessidade de uma transformação profunda nas estruturas sociais, culturais e institucionais que perpetuam o racismo e a discriminação racial. Isso implica não apenas políticas e leis que garantam direitos e promovam a igualdade, mas também uma mudança nas atitudes e práticas cotidianas dos educadores e das instituições educacionais.

O papel das instituições educacionais é crucial na promoção de uma educação antirracista e na valorização da diversidade étnico-racial. As escolas devem ser ambientes acolhedores e inclusivos, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas. A análise das representações das crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais é fundamental para identificar se esses materiais refletem de maneira justa e inclusiva a diversidade cultural e étnica do Brasil.

Ao relacionar essas discussões com os objetivos deste estudo, verifica-se que a análise crítica das políticas públicas e dos currículos é essencial para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Este estudo contribui para o debate sobre a importância da diversidade étnico-racial nos livros didáticos e destaca a necessidade de um olhar crítico sobre as representações presentes no material utilizado no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

A implementação de políticas de reparação e reconhecimento, bem como de ações afirmativas, é crucial para assegurar que os materiais educativos reflitam de maneira justa e inclusiva a diversidade étnico-racial do Brasil. A análise das representações das crianças negras nos livros didáticos permitirá identificar se essas políticas estão sendo efetivamente aplicadas e se os livros didáticos estão contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e justa.

Em conclusão, destaca-se a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na seleção e utilização de livros didáticos, promovendo representações positivas e diversificadas da população negra. A promoção de uma educação inclusiva e equitativa é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as

crianças possam se ver refletidas de maneira digna e respeitosa nos materiais educativos.

CAPÍTULO 3- ANÁLISE E RESULTADOS

3.1 CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia adotada para a condução deste estudo é de natureza quantitativa, em conjunto com a qualitativa, fundamentando-se na observação sistemática de imagens e livros didáticos. Trata-se de uma pesquisa documental, conforme definição de Gil (2009, p. 44), desenvolvida a partir de material já elaborado, permitindo a realização de análises qualitativas sobre determinado fenômeno; também é viável realizar análises quantitativas. A pesquisa qualitativa abrange diversas abordagens teóricas, cujos métodos auxiliam na caracterização de discussões e na condução da investigação. A abordagem dos documentos pode envolver etapas como pré-análise, organização do material e tratamento dos dados.

A fase de pré-análise e a etapa de organização do material se fundiram e foram realizadas simultaneamente, fundamentadas em uma abordagem quantitativa. Nesse processo, examinou-se a frequência e os contextos das representações de crianças negras em cinco livros didáticos, que compreendem uma coleção para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As categorias exploradas incluíram: brincadeiras, atividades educacionais, atividades tecnológicas e atividades artísticas, permitindo uma compreensão dos contextos em que essas representações ocorrem. A partir dessa análise quantitativa, foram selecionados dois livros para uma investigação qualitativa: um com a maior representação de crianças negras e outro com a menor representação. Essa escolha foi pautada pela necessidade de contrastar as diferentes abordagens e representações presentes nos materiais didáticos.

Antes de detalhar o processo de análise, é importante caracterizar o local da pesquisa. O município de Ponta Grossa, localizado na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná, conta com aproximadamente 355 mil habitantes, segundo o IBGE (2022). A distribuição da população por cor/raça é a seguinte: 83,5% se identificam como brancos, 7,5% como pardos, 2,5% como pretos, 0,5% como amarelos e 0,2% como indígenas. Esses dados são fundamentais para contextualizar a pesquisa e compreender as dinâmicas sociais e educacionais presentes na região (IBGE, 2022).

Os livros escolhidos para análise foram selecionados por serem utilizados na rede municipal de ensino de Ponta Grossa no ano de 2023. Essa rede abrange 88 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental I e utilizam livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em outubro de 2024, a média de alunos no Ensino Fundamental era de 18.601 alunos.

Para a realização da etapa de tratamento dos dados da análise, foi feita uma observação das imagens presentes nos livros didáticos (LD) avaliados, considerando não apenas a quantidade de representações, mas também sua função, que se refere ao papel que essas imagens desempenham no contexto do material didático, como ilustrar conteúdos, representar culturas, estimular reflexões e promover a identificação dos alunos.

Para isso, utilizou-se uma abordagem fundamentada nos conceitos de Stuart Hall (2016), que adota uma perspectiva crítica para compreender como as imagens visuais constroem e comunicam significados, particularmente no contexto da representação. Conforme Hall (2016), as imagens não são simples reflexos da realidade, mas práticas discursivas que atuam ativamente na construção de identidades culturais e raciais. Hall argumenta que as imagens desempenham um papel importante na formação de narrativas culturais que frequentemente reproduzem hierarquias sociais e reforçam estereótipos.

No processo de análise de imagens, é fundamental compreender como as representações visuais operam dentro de sistemas de significação moldados por relações de poder. Diante disso, a análise dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ponta Grossa focará na identificação da presença de personagens negros, examinando a maneira como essas crianças são representadas nos materiais e observando se essas representações rompem ou perpetuam estereótipos raciais.

A observação da presença de imagens de crianças negras, brancas, amarelas e indígenas nos livros didáticos (LD) foi realizada por meio da separação das imagens em categorias. Para sistematizar essa separação dos dados, utilizou-se uma tabela organizada em categorias que refletem diferentes contextos nos quais pessoas negras e brancas foram representadas. Essa tabela foi adaptada do artigo de Ferreira e Camargo

(2014) intitulado "O Racismo Cordial no Livro Didático de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD". As categorias utilizadas pelas autoras abrangeram áreas como esportes, profissões, atividades cotidianas e contextos sociais. Para alcançar o objetivo do presente estudo, foram realizadas adaptações na categorização, observando a representação de crianças e buscando identificar padrões que destacassem desigualdades raciais, a presença de estereótipos ou evidências de ruptura com essas construções.

No contexto das brincadeiras, a análise das representações de crianças negras em atividades lúdicas é fundamental, pois as brincadeiras refletem as interações sociais e culturais das crianças. Segundo Sarmento (2004), brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, na qual a criança aprende, socializa e constrói seu entendimento sobre o mundo. Representar crianças negras em brincadeiras ajuda a normalizar e valorizar suas experiências lúdicas, promovendo a inclusão e a diversidade.

Em relação às atividades artísticas, as imagens que retratam crianças negras envolvidas em atividades culturais, como música, dança e artes plásticas, são cruciais para destacar suas contribuições culturais e combater estereótipos que podem limitar suas identidades. De acordo com Hall (1997), a cultura é um dos principais espaços onde a luta pelo reconhecimento e pela identidade é travada. Essas representações contribuem para a valorização da diversidade cultural nas práticas educativas.

No âmbito das atividades educacionais, a inclusão de crianças negras em contextos de aprendizado, como em sala de aula, lendo ou participando de atividades escolares, é essencial para evidenciar sua presença e participação ativa no processo de aprendizagem. Gouvêa (2006) afirma que a visibilidade de crianças negras em contextos educacionais é fundamental para combater a invisibilidade e os estereótipos associados ao desempenho acadêmico.

As representações de atividades tecnológicas, que mostram crianças negras e não negras interagindo com tecnologias, como computadores e tablets, ou em atividades relacionadas à ciência e tecnologia, são indispensáveis para desafiar estereótipos que sugerem falta de acesso ou interesse nessas áreas. Para a categoria de ilustração sem relação com texto, é importante analisar essas imagens para entender como as crianças negras são representadas de maneira independente do contexto específico. De acordo

com Hall (1997), as representações são práticas significativas que produzem a cultura e, através delas, se constrói a identidade. Essas representações visuais desempenham um papel crucial na formação das identidades sociais e culturais, influenciando como as crianças negras são percebidas e compreendidas na sociedade. No contexto dos livros didáticos, a presença de crianças negras nas imagens pode ser vista como um cumprimento das diretrizes do edital do PNLD, que busca promover a diversidade e a inclusão.

No entanto, é importante destacar que a mera presença dessas representações visuais não é suficiente. Quando as crianças negras aparecem nas imagens, mas não são acompanhadas de conteúdos que valorizem suas experiências e contribuições, corre-se o risco de perpetuar uma visão superficial e estereotipada. Essa desconexão entre as imagens e os conteúdos pode levar à marginalização das experiências das crianças negras, uma vez que elas não se veem refletidas nas narrativas que compõem o aprendizado.

Portanto, para que as representações visuais cumpram efetivamente seu papel na construção de identidades positivas, é fundamental que os conteúdos educacionais integrem e valorizem as experiências e a cultura afro-brasileira. Isso garantirá que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em seu processo de aprendizado, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa. Para os fins de análise da representação das crianças, foram considerados personagens todos aqueles que possuem traços humanos identificáveis, seja no formato de desenho, pintura ou imagem fotográfica. As imagens contendo três ou mais personagens foram classificadas como um grupo.

O presente estudo foca a análise da representação da criança negra, utilizando o conceito de criança proposto por Gouvêa. Segundo Gouvêa (2006), a criança é entendida como uma construção social e histórica, que varia conforme o contexto cultural e temporal. A autora destaca que a infância não é uma fase homogênea e universal, mas uma experiência diversificada, que se diferencia de acordo com categorias sociais como classe, etnia e gênero. Gouvêa enfatiza a importância de considerar as múltiplas vivências e representações da infância, reconhecendo que as crianças são agentes

ativas em seus processos de socialização, influenciados por saberes técnico-científicos e práticas culturais específicas.

Vale ressaltar que consideramos os personagens a partir das características fenotípicas, ou seja, do conjunto de traços que podem ser lidos como indicativos de raça, como a cor da pele, o tipo/espessura do cabelo, traços do rosto, etc., assim como se faz em procedimentos de heteroidentificação racial, guardadas as devidas proporções. Segundo Camilo (2023), "amarelo" refere-se à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana. "Indígena" abrange a pessoa que se declara indígena, sejam aquelas que vivem em territórios ou fora deles. "Branco" é aquele que se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. "Pardo" refere-se a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças, com predomínio de traços negros. "Preto" é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana.

Na análise de imagens, Hall (2016) ressalta o papel dos estereótipos ao "reduzir, essencializar, naturalizar e fixar a 'diferença'". Isso significa que o uso de estereótipos nas representações visuais consolida narrativas dominantes que justificam e perpetuam desigualdades sociais. Em nossa investigação, será de extrema importância identificar quais estereótipos visuais são aplicados às pessoas negras e se eles reforçam padrões hegemônicos de opressão racial nos materiais didáticos. Para tanto, empregaremos uma leitura crítica dos conteúdos visuais, focada nos significados subjacentes e associações culturais que as imagens expressam.

Outra dimensão essencial da análise de imagem, conforme observado por Hall (2016), reside no papel do espectador. A recepção das imagens, segundo ele, é um processo ativo, no qual os espectadores trazem suas próprias experiências culturais e sociais para mediar a interpretação das imagens. Nesse sentido, nossa análise deve considerar como diferentes públicos, particularmente as crianças em idade escolar, podem interpretar as representações visuais nos livros didáticos. Crianças de diferentes posições sociais e culturais podem atribuir significados distintos, o que pode impactar a construção de sua identidade racial e cultural de maneiras variadas.

Por fim, a tabulação dos dados obtidos foi organizada de modo a proporcionar uma visão dos seguintes aspectos: presença de personagens negros e de outros grupos

étnico-raciais (amarelos, indígenas e brancos); proporção entre imagens estereotipadas e não estereotipadas de personagens negros; e representações em diferentes categorias (brincadeiras, atividades, ilustração sem relação com texto, esportes, etc.). Com base nos dados tabulados e na reflexão fundamentada em autores como Hall (2016), Gomes (2012, 2019) e outras referências, será possível consolidar uma compreensão mais aprofundada sobre a construção das imagens de crianças negras nos livros didáticos e seu papel na (des)construção de estereótipos raciais no contexto da educação pública.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de seleção dos Livros Didáticos (LD) que compõem a análise desta pesquisa foi realizado com o auxílio de uma escola municipal localizada na cidade de Ponta Grossa. Essa instituição disponibilizou os materiais didáticos adotados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que são utilizados de forma padronizada por todas as escolas municipais da referida cidade.

Para responder ao problema de pesquisa "Como as crianças negras são representadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental anos iniciais utilizados na rede municipal de Ponta Grossa? Essas representações contribuem para o rompimento ou perpetuação dos estereótipos?", adotou-se uma abordagem qualitativa.

De acordo com Lopes (2016), a escassez de imagens de pessoas negras ou de representações da cultura afro-brasileira presentes nos Livros Didáticos (LD) reflete uma carência iconográfica intimamente relacionada ao preconceito estrutural existente na sociedade brasileira. Esse déficit simbólico nos materiais pedagógicos reproduz uma invisibilidade histórica, contribuindo para a manutenção de narrativas excludentes e para a perpetuação dos estereótipos étnico-raciais.

A investigação tem como objetivo central responder às questões propostas, especialmente aquelas que problematizam como as crianças negras são representadas nos Livros Didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ponta Grossa. Por meio dessa análise, procura-se compreender se as representações verificadas nos LD têm o potencial de romper com estereótipos

historicamente construídos ou, contrariamente, se perpetuam narrativas que reforçam a marginalização e o racismo estrutural.

Foi realizado, então, um levantamento geral dos Livros Didáticos (LD) utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ponta Grossa. Este levantamento teve como objetivo identificar e catalogar os livros e seus conteúdos, proporcionando uma visão abrangente sobre o material pedagógico disponível e suas abordagens temáticas. A partir dessa análise preliminar, foi possível organizar os dados de forma sistemática, facilitando a subsequente avaliação das representações visuais e textuais presentes nos LD.

O livro didático analisado foi aprovado no âmbito do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2023 – Anos Iniciais, publicado pelo Ministério da Educação em 12 de fevereiro de 2021. Tal aprovação implica que a obra passou por uma criteriosa avaliação pedagógica coordenada pelo MEC, que visa garantir não apenas a qualidade do conteúdo, mas também sua aderência às diretrizes curriculares e aos princípios éticos que regem a educação básica no Brasil.

Nesse edital estava previsto o compromisso do material com a valorização da diversidade e a superação de estereótipos raciais. Conforme as exigências do edital, a obra passa por rigorosa avaliação pedagógica, realizada por uma comissão especializada, que verifica a presença de representações positivas da criança negra, a ausência de estigmas ou preconceitos visuais e textuais, e o alinhamento com a BNCC. Este processo assegura que o livro atenda a uma proposta de ensino que respeita a pluralidade cultural brasileira, promove o protagonismo da criança e contribui para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e equitativa.

De forma explícita, o edital determina que todas as obras devem estar “livres de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem” (Brasil, 2021b, p. 12), além de exigir que estejam “isentas de qualquer forma de promoção da violência ou da violação de direitos humanos” (Brasil, 2021b, p. 12). Essa exigência é reforçada por outras determinações normativas que constam do edital, como o respeito aos direitos fundamentais e o reconhecimento das matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

A representatividade da criança negra, assim como o combate aos estereótipos raciais, é contemplada no edital ao afirmar que as obras devem “promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil “indígena, europeia e africana” incluindo as culturas das populações do campo, afro-brasileira e quilombola” (Brasil, 2021b, p. 13). Também se exige que as imagens e ilustrações presentes nas obras representem “adequadamente a diversidade étnica, social e cultural da população brasileira” (Brasil, 2021b, p. 13).

Esses critérios evidenciam o papel fundamental da obra didática como ferramenta de construção discursiva e combate às desigualdades. A seleção de livros no PNLD, como reforça a nota técnica, “deve respeitar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e apoiar a promoção de uma educação cidadã, inclusiva e comprometida com os direitos humanos (Brasil, 2021b, p. 11).

O edital ainda destaca o compromisso com a legislação vigente, incluindo a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, ao exigir que todas as obras estejam em conformidade com as “Normas Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2021b, p. 11). Isso reforça a obrigatoriedade de uma abordagem que valorize as contribuições das populações negras na construção da identidade nacional.

Por fim, o edital determina que os livros devem “representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras” (Brasil, 2021b, p. 13), além de “promover condutas voltadas para o respeito às diferenças” (Brasil, 2021b, p. 13). Portanto, a escolha e avaliação da obra em análise obedeceram a um protocolo técnico rigoroso que visa, entre outros objetivos, a desconstrução de estereótipos, o respeito à diversidade e a valorização da criança negra como sujeito histórico, social e cultural.

A coletânea analisada inclui livros de Língua Portuguesa destinados aos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), todos publicados pela editora SM Educação. Esta editora se apresenta como uma parceira integral das escolas, gestores, mantenedores, educadores, famílias e alunos, oferecendo soluções estratégicas e operacionais para gestão escolar, além de soluções didáticas, programa bilíngue,

literatura infantil e juvenil, Ensino Religioso, tecnologia educacional, assessoria pedagógica e apoio à formação docente.

Os livros selecionados para análise foram aprovados 100% pelo PNLD 2023/2024, garantindo que atendam aos critérios rigorosos estabelecidos pelo programa, incluindo a promoção da diversidade étnico-racial e a valorização das contribuições culturais de diferentes povos na formação do Brasil. As características dos materiais didáticos analisados são as seguintes: caracterização do livro "Aprender Juntos" - 1º ao 5º ano.

Os LD examinados são organizados em unidades temáticas e divididos em capítulos. A primeira página contém um infográfico que apresenta a contextualização dos conteúdos. Os capítulos têm como objetivo relacionar os conteúdos de biologia com os temas da unidade e levantar questões que evocam a responsabilidade e incentivam a cidadania. O LD possui dois pilares: reavivar o pensamento crítico e mostrar iniciativa perante as situações-problema de cada unidade. Para apresentar o conteúdo geral de cada livro, foi elaborada uma tabela com os conteúdos abordados em cada unidade e capítulo, a partir do índice dos livros. Cada capítulo foi analisado em termos do enquadramento teórico da obra, ou seja, como aborda a questão étnico-racial nas suas diferenças.

QUADRO 2- Apresentação do Livro do 1º Ano

(continua)

Número do capítulo	Título do capítulo	Conteúdos e temáticas
01	Brincar com Palavras	Boas-Vindas! (p.10), Navegar na Leitura: Cadê o Toucinho? (p.14), Caminhos da Língua: Letras, Números e Símbolos (p.17), Jogos e Brincadeiras: Pescaria (p.20), Caminhos da Língua: Alfabeto e Ordem Alfabética (p.21), Caminhos da Língua: Vogais e Consoantes (p.25), Caminhos da Língua: Letra A (p.27), Caminhos da Língua: Letra I (p.30), Caminhos da Língua: Letra U (p.33), Dando Asas à Produção: Regras de Convivência (p.36), Navegar na Leitura: Lista de Materiais (p.38), Caminhos da Língua: Letra E (p.40), Caminhos da Língua: Letra O (p.42), Dando Asas à Produção: Lista de Aniversariantes (p.44), Vamos Ler Imagens!: Brincadeiras de Palhaço (p.46), Leituras e Leitores: Rodas de Leitura e Indicação de Livros (p.48), Vocabulário (p.50), Sugestões de Leitura (p.51), Aprender Sempre (p.52)
02	Vamos Brincar?	Navegar na Leitura: Bambole (p.56), Caminhos da Língua: Letras E e O (Som Aberto) (p.60), Caminhos da Língua: Letras E e O (Som Fechado) (p.63), Navegar na Leitura: Poema Visual (p.66), Caminhos da Língua: Letra B (p.68), Navegar na Leitura: Quadrinhas (p.71), Caminhos da Língua: Letra P (p.73), Caminhos da Língua: Direção da Leitura e da Escrita (p.76), Dando Asas à Produção: Quadrinhas (p.78), Olá, Oralidade: Declamação de Quadrinha (p.81), Caminhos da Língua: Sílabas (p.83), Vamos Compartilhar!: Dia de Brincadeiras Orais (p.86), Vocabulário (p.88), Sugestões de Leitura (p.89), Aprender Sempre (p.90)
03	Quem Canta Seus Males Espanta	Navegar na Leitura: Linda Rosa Juvenil (p.94), Caminhos da Língua: Letra V (p.98), Navegar na Leitura: Onde Anda Aquela Cantiga? (p.101), Caminhos da Língua: Letra F (p.104), Caminhos da Língua: Letra Maiúscula e Letra Minúscula (p.107), Caminhos da Língua: Letra de Imprensa e Letra Cursiva (p.110), Dando Asas à Produção: Cantiga (p.112), Caminhos da Língua: Letra L (p.115), Caminhos da Língua: Segmentação entre Palavras (p.118), Vocabulário (p.120), Sugestões de Leitura (p.121), Aprender Sempre (p.122)

QUADRO 2- Apresentação do Livro do 1º Ano

(continuação)

Número do capítulo	Título do capítulo	Conteúdos e temáticas
04	Viva a Cultura!	Navegar na Leitura (p.124), Navegar na Leitura: Guacamole (p.126), Caminhos da Língua: Letra T (p.130), Caminhos da Língua: Letra D (p.133), Caminhos da Língua: Letra R (p.136), Caminhos da Língua: Letra R entre Vogais (p.139), Caminhos da Língua: Uso de RR (p.141), Navegar na Leitura: O Macaco Perdeu a Banana (p.143), Caminhos da Língua: Letra C (p.147), Dando Asas à Produção: Receita (p.150), Caminhos da Língua: Letra Q e Uso de QU (p.152), Navegar na Leitura: Slogan (p.155), Dando Asas à Produção: Slogan (p.158), Olá, Oralidade: Slogan (p.160), Pessoas e Lugares: Griôs (p.162), Vocabulário (p.164), Sugestões de Leitura (p.165), Aprender Sempre (p.166)
05	Pura Diversão	Navegar na Leitura: Anekdota (p.170), Caminhos da Língua: Letra M (p.174), Jogos e Brincadeiras: Diagrama com a Letra M (p.177), Caminhos da Língua: Letra N (p.178), Navegar na Leitura: Bandeirinha (p.181), Caminhos da Língua: Uso de A (p.185), Caminhos da Língua: Vogal + M/N (p.187), Caminhos da Língua: Uso de AO (p.189), Dando Asas à Produção: Regra de Jogo (p.192), Vamos Compartilhar!: Dia de Cultura Popular (p.194), Vocabulário (p.196), Sugestões de Leitura (p.197), Aprender Sempre (p.198)
06	No Meio da Floresta, Eu Vi...	Navegar na Leitura: Como Nasceram as Estrelas (p.202), Caminhos da Língua: Letra S (p.206), Caminhos da Língua: Letra Z (p.209), Navegar na Leitura: Curupira (p.212), Caminhos da Língua: Uso de CE e Ç (p.216), Jogos e Brincadeiras: Cruzadinha com CE e Ç (p.219), Caminhos da Língua: Uso de S entre Vogais (p.220), Caminhos da Língua: Uso de SS (p.222), Dando Asas à Produção: Lenda (p.224), Vocabulário (p.226), Sugestões de Leitura (p.227), Aprender Sempre (p.228)

QUADRO 2- Apresentação do Livro do 1º Ano

(conclusão)

Número do capítulo	Título do capítulo	Conteúdos e temáticas
07	Curioso, Eu?	Navegar na Leitura: Por Que os Hipopótamos Só Ficam Dentro D'água? (p.232), Caminhos da Língua: Letra H (p.235), Caminhos da Língua: Sinais de Pontuação.!?. (p.238), Dando Asas à Produção: Texto de Curiosidade (p.240), Caminhos da Língua: Uso de LH (p.242), Jogos e Brincadeiras: Stop de Animais (p.244), Olá, Oralidade: Exposição Oral (p.245), Navegar na Leitura: Chamamé do Jacaré (p.247), Caminhos da Língua: Letra J (p.251), Caminhos da Língua: Uso de CH (p.254), Caminhos da Língua: Uso de NH (p.256), Navegar na Leitura: Notícia e Foto-Legenda (p.258), Dando Asas à Produção: Foto-Legenda (p.260), Caminhos da Língua: Antônimos e Sinônimos (p.262), Vamos Ler Imagens!: Cartaz (p.264), Vocabulário (p.266), Sugestões de Leitura (p.267), Aprender Sempre (p.268)
08	Era Uma Vez um Mundo Encantado...	Navegar na Leitura: O Gigante Egoísta (p.272), Caminhos da Língua: Letra G (seguida de A, O ou U) (p.276), Caminhos da Língua: Letra G (seguida de E ou I) (p.279), Caminhos da Língua: Uso de GU (p.281), Caminhos da Língua: Uso do X (em palavras como Xícara e Bruxa) (p.283), Caminhos da Língua: Uso do X (em palavras como Exercício e Exame) (p.286), Caminhos da Língua: Uso do X (em palavras como Extintor e Exclamação) (p.288), Caminhos da Língua: Uso do X (em palavras como Táxi e Perplexo) (p.290), Navegar na Leitura: Convite (p.292), Caminhos da Língua: Letra K (p.296), Caminhos da Língua: Letra Y (p.298), Caminhos da Língua: Letra W (p.300), Dando Asas à Produção: Convite (p.302), Olá, Oralidade: Convite Oral (p.304), Pessoas e Lugares: Diferentes Culturas, Diferentes Versões (p.306), Vamos Compartilhar!: Caderno de Escritos (p.308), Vocabulário (p.310), Sugestões de Leitura (p.311), Aprender Sempre (p.312)

Fonte: Elaborado pela autor com base no livro “aprender juntos”, (2025)

QUADRO 3- Apresentação do Livro do 2º Ano

(continua)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
1	Animais Personagens	Navegar na Leitura: A Cigarra e as Formigas (26); Caminhos da Língua: O Alfabeto (30); Jogos e Brincadeiras: Álbum de Animais (34); Caminhos da Língua: Sílabas (36); Recontar Fábula (38); Letras PEB (40); O Macaco Comilão (43); Dramatização (48); Compartilhando Leituras (50); Vocabulário (52); Sugestões de Leitura (53); Aprender Sempre (54)
2	Momentos da Infância	Recordações de uma Família (58); Frase e Segmentação de Palavras (62); Letras Maiúsculas e Minúsculas (64); Legendas de Álbum de Recordações (66); É Legal ou Chato Ficar Banguela? (68); Letras FEV (72); Desafio de Palavras (74); Relato Pessoal (75); Relato da Turma (78); Troca dos Dentes, Muitas Histórias (80); Linha do Tempo (82); Vocabulário (84); Sugestões de Leitura (85); Aprender Sempre (86)
3	Trocando Mensagens	O Urso Com Música na Barriga (90); Consulta ao Dicionário: Ordem Alfabética (96); Letras TED (98); Palavras do Cotidiano (102); Cartão Pessoal (104); Frase e Pontuação (107); Recado Oral (112); Letra R (113); Imagem e Som (116); Vocabulário (118); Sugestões de Leitura (119); Aprender Sempre (120)
4	Carta à Vista	Felpe Filva (124); Letra L (129); Letra de Impressa e Letra Cursiva (131); Carta Pessoal (133); Uso de CE Ç (136); O Caminho do Coelho (138); Carta Pessoal (139); Conversa Espontânea: A Fala Formal e a Fala Informal (142); Projetando um Dia de Mensageiro com o Urso-Pardo (144); Vocabulário (146); Sugestões de Leitura (147); Aprender Sempre (148)
5	Palavras que Encantam e Ensinam	A Princesa e o Grão de Ervilha (152); Letras JEG (157); Reescrita de Conto (161); Contação de Histórias com Apoio de Imagens (163); Uso do Til (~) (165); Bingo do Til (167); Cascão Midas (168)

QUADRO 3- Apresentação do Livro do 2º Ano

(conclusão)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
6	Quando Explicar é uma História	"Arco-Íris" Redondo (188); Palavras com CE QU (192); Cartões, Sílabas e Palavras (194); Singular e Plural (195); Notícia (197); Jornal Falado Televisivo (199); O Arco-Íris do Céu Vira Serpente na Terra (201); Uso de XE CH (204); Palavras com GE GU (206); Pronúncia e Escrita das Letras E EO (208); Relato de Experimento (210); Letra Z (213); Trilha de Histórias (214); Vocabulário (216); Sugestões de Leitura (217); Aprender Sempre (218)
7	Aqui Tem Cantigas e Versos	Guaraná com Canudinho (222); Letra N (226); Diminutivo e Aumentativo (228); Poema (230); Declamação de Poema (232); Poemas Visuais (234); Letra R (238); Diagrama Pintado e Minidesafios (241); Meu Burro (242); Dicionário Ilustrado (246); Vocabulário (248); Sugestões de Leitura (249); Aprender Sempre (250)
8	É Bom Comemorar!	Cartaz (254); Letra M (260); Cruzadinha da Letra M (262); Cartaz (263); A Música (265); Letra R (269); Letra L (271); Folheto para Campanha de Conscientização (273); Vídeo para Campanha de Conscientização (276); Sinônimos e Antônimos (278); Festa da Primavera (280); Sarau (282); Vocabulário (284); Sugestões de Leitura (285); Aprender Sempre (286)

Fonte: Elaborado pela autor com base no livro “aprender juntos”, (2025).

QUADRO 4- Apresentação do Livro do 3º Ano

(continua)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
•	Boas-vindas!	Boas-vindas! (10); Trilha de retomada (12)
1	Cultura de Paz	Navegar na Leitura: Classificados Poéticos (26); Caminhos da Língua: Uso de re rr (30); Jogos e Brincadeiras: Brincando com Trava-línguas (32); Olá, Oralidade: Escuta e Declamação de Poema (33); Singular e Plural (34); Cavalos Pálidos (36); Tsuru (39); Número de Sílabas nas Palavras (43); Estudo do Dicionário: Entrada e Verbetes (44); Dando Asas à Produção: Texto Instrucional (46); Instruções de Receita Culinária (48); Um Passeio Literário entre Palavras e Imagens (50); Vocabulário (52); Sugestões de Leitura (53); Aprender Sempre (54)
2	Do Lado de Lá e do Lado de Cá	O Outro Lado do Espelho (58); Parágrafo (64); Uso de Travessão e de Dois-Pontos (66); Lá na Terra do Contrário (68); Encontro Consonantal e Dígrafo (72); Encontro Consonantal: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr (74); Adivinhas (75); Letra de Canção (76); Recitação de Cordel: Jogral (78); Vamos Ler Imagens: Opostos (80); Mostra dos Contrários (82); Vocabulário (84); Sugestões de Leitura (85); Aprender Sempre (86)
3	Vivam os Animais!	O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá (90); Substantivo (96); Animais em Extinção (98); Letra h Inicial e Uso de lh, nhe, ch (99); Receita de Experimento (102); Uso de se z (104); Relatório de Observação (106); Exposição Oral de Relatórios de Observação (108); Rotas das Andorinhas: No Passado e no Presente (110); Vocabulário (112); Sugestões de Leitura (113); Aprender Sempre (114)

QUADRO 4- Apresentação do Livro do 3º Ano

(continuação)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
4	Amiga Bicicleta	Navegar na Leitura: Apostila Educativa (116); Verbo (122); Qual é o Verbo? (124); Encontro Consonantal: fl, bl, cl, vl, pl, gl, tl (125); Dia Mundial sem Carro (127); Acento Agudo, Acento Circunflexo e Sílabas Tônicas (130); Cartaz (134); Telejornal (136); Evento Comunitário: Todo Dia é Dia de Meio Ambiente (138); Vocabulário (140); Sugestões de Leitura (141); Aprender Sempre (142)
5	Medo de Quê?	O Médico-Fantasma (146); Verbos que Indicam Ação, Estado e Fenômenos da Natureza (151); Trilha (153); Sinais de Pontuação (154); Os Mentirosos (156); Palavras com ce qu (160); Agente, Ação e Objeto da Ação (162); Comparando um Texto Escrito e sua Produção Oral (166); Conto (169); Dia dos Mortos (172); Vocabulário (174); Sugestões de Leitura (175); Aprender Sempre (176)
6	Só Acredito Vendo!	Um Saci no Meu Quintal (180); Ditongo, Tritongo e Hiato (185); Encontros Vocálicos (187); O Bradador (189); Adjetivo (192); Uso de g e gu (195); Consulta à Escrita de Palavras e Expressões (198); Contação de Lenda (200); Ficha-Retrato (202); Dia do Folclore (204); Vocabulário (206); Sugestões de Leitura (207); Aprender Sempre (208)
7	Cada Um é Como É	Presente de Grego (212); Pronomes Pessoais e Pronomes Possessivos (220); Bingo dos Pronomes (224); Uso de se ss (225); Variedades Linguísticas: A Gíria (227); Uso de o ou u, de e ou i (228); Diário (230); Pronomes Demonstrativos (234); Diário Pessoal (236); Uma Personagem, Dois Momentos (238); Vocabulário (240); Sugestões de Leitura (241); Aprender Sempre (242)

QUADRO 4- Apresentação do Livro do 3º Ano

(conclusão)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
8	Viver Juntos	A Escolha (246); Derivação com Sufixos e Prefixos (251); Acentuação dos Monossílabos Tônicos e das Oxítonas (254); Debate (256); Cartas do Leitor (258); Uso de m, n e til (262); Diagrama (264); Carta do Leitor (265); Projetando uma Gibiteca (268); Vocabulário (270); Sugestões de Leitura (271); Aprender Sempre (272)
•	Encerramento	Até Breve! (274); Bibliografia Comentada (278); Encarte (281)

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro “Aprender juntos”, (2025).

QUADRO 5- Apresentação do Livro do 4º Ano

(continua)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
•	Boas-vindas!	Boas-vindas! (10)
1	Mundo de Encantamentos	Navegar na Leitura: A fada das crianças (14); Caminhos da Língua: Substantivo (18); Navegar na Leitura: Os sete corvos (parte 1) (20); Caminhos da Língua: Uso de ge/j (25); Jogos e Brincadeiras: Uso de ge/j (27); Navegar na Leitura: Os sete corvos (parte 2) (28); Caminhos da Língua: Adjetivo (32); Caminhos da Língua: Sufixos (34); Dando Asas à Produção: Conto de encantamento (36); Olá, Oralidade: Contação de histórias (38); Vamos Ler Imagens!: Pintura de livro infantil (40); Leituras e Leitores: Eu leio, eu aprecio (42); Vocabulário (44); Sugestões de Leitura (45); Aprender Sempre (46)

QUADRO 5-Apresentação do Livro do 4º Ano

(continuação)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
2	Lugares e Objetos Mágicos	Navegar na Leitura: A aula das fadas (50); Caminhos da Língua: Uso de ss, c, ç, sc, sç (57); Jogos e Brincadeiras: Desafio do ss, c, ç (59); Caminhos da Língua: Diálogo entre as personagens (60); Olá, Oralidade: Vídeo instrucional de truque de magia (62); Navegar na Leitura: O leão, a feiticeira e o guarda-roupa (64); Estudo do Dicionário: Diferentes significados de uma palavra (70); Dando Asas à Produção: Conto de encantamento (72); Pessoas e Lugares: Livros para todos (74); Vamos Compartilhar!: Lançamento de livros de contos (76); Vocabulário (78); Sugestões de Leitura (79)
3	Personagens Encantadoras	Navegar na Leitura: Aladim e a lâmpada maravilhosa (parte 1) (84); Caminhos da Língua: Palavras terminadas em -agem (88); Navegar na Leitura: Aladim e a lâmpada maravilhosa (parte 2) (90); Caminhos da Língua: Parágrafo (94); Dando Asas à Produção: Resumo (96); Caminhos da Língua: Substantivo próprio e substantivo comum (98); Jogos e Brincadeiras: Letras voadoras (101); Caminhos da Língua: Acento agudo, acento circunflexo e acentuação das paroxítonas (102); Dando Asas à Produção: Resumo escolar (104); Olá, Oralidade: Exposição oral (106); Vocabulário (108); Sugestões de Leitura (109); Aprender Sempre (110)

QUADRO 5-Apresentação do Livro do 4º Ano

(continuação)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temática
4	Contos e Proezas da Cultura Popular	Navegar na Leitura: Carne de língua (114); Caminhos da Língua: Aposto e vocativo (119); Caminhos da Língua: Usos da vírgula (122); Jogos e Brincadeiras: Anedota (124); Olá, Oralidade: Variedades linguísticas (125); Navegar na Leitura: Pedro Malasartes (130); Caminhos da Língua: Artigo (134); Dando Asas à Produção: Verbetes de enciclopédia (136); Pessoas e Lugares: Maculelê: herança cultural (138); Vamos Compartilhar!: Mostra cultural sobre a África e o mundo árabe (140); Vocabulário (142); Sugestões de Leitura (143); Aprender Sempre (144)
5	No Cinema	Navegar na Leitura: Dona Cristina perdeu a memória (148); Caminhos da Língua: Verbo: infinitivo e conjugações (154); Jogos e Brincadeiras: Dominó de palavras (156); Olá, Oralidade: Dramatização (157); Estudo do Dicionário: Consulta de verbos no dicionário (159); Navegar na Leitura: Profissão: dublador (161); Olá, Oralidade: Entrevista (165); Caminhos da Língua: Uso de s, x e z (167); Navegar na Leitura: Nova versão de Pinóquio estreia esta semana nos cinemas (169); Navegar na Leitura: Personagens mulheres têm pouca voz ...; Dando Asas à Produção: Relatório de pesquisa com gráfico (176); Navegar na Leitura: Ingresso do filme Miúda e o guarda-chuva (178); Vocabulário (180); Sugestões de Leitura (181); Aprender Sempre (182)

QUADRO 5-Apresentação do Livro do 4º Ano

(conclusão)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temática
6	Fique Ligado!	Navegar na Leitura: Primeira página do jornal O Povo (186); Caminhos da Língua: Concordância verbal (190); Navegar na Leitura: Oncinha abandonada (194); Navegar na Leitura: Solucionando o caso do estranho vendaval na floresta (196); Caminhos da Língua: Palavras e expressões usadas para retomar informações (200); Caminhos da Língua: Para escrever palavras e expressões (203); Jogos e Brincadeiras: Desafio jornalístico (205); Olá, Oralidade: Fala pública: jornal radiofônico (206); Dando Asas à Produção: Notícia (208); Vamos Compartilhar!: Convivência entre gerações: sessão de cinema e muita conversa (210); Vocabulário (212); Sugestões de Leitura (213); Aprender Sempre (214)
7	Aventuras e Viagens	Navegar na Leitura: As viagens de Marco Polo (parte 1) (218); Navegar na Leitura: As viagens de Marco Polo (parte 2) (222); Caminhos da Língua: Conectivos (226); Dando Asas à Produção: Narrativa de aventura (228); Navegar na Leitura: As aventuras de Marco Polo (230); Caminhos da Língua: Palavras terminadas em -isar e -izar (235); Jogos e Brincadeiras: Desafios (237); Olá, Oralidade: Mesa-redonda (238); Vocabulário (240); Sugestões de Leitura (241); Aprender Sempre (242)
8	As Diferentes Formas de Ser e de Observar	Navegar na Leitura: Materializador de pensamentos (246); Caminhos da Língua: Redução de ditongos e verbos no infinitivo (253); Navegar na Leitura: Sereia; Eu (255); Dando Asas à Produção: Poema (260); Olá, Oralidade: Declamação de poema (262); Navegar na Leitura: Carta aberta ao prefeito eleito de São Paulo (264); Caminhos da Língua: Concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (269); Jogos e Brincadeiras: Desafios (271); Dando Asas à Produção: Carta aberta (272); Vamos Ler Imagens!: Propaganda (274); Vamos Compartilhar!: Dicas de livros e partilha de leituras (276); Vocabulário (278); Sugestões de Leitura (279); Aprender Sempre (280)

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro “Aprender juntos”, (2025).

QUADRO 6-Apresentação do Livro do 5º Ano

(continua)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
•	Boas-vindas!	Boas-vindas! (10)
1	Na Feira Tem Cultura	Navegar na Leitura: Menino Sinho (14); Caminhos da Língua: Substantivo simples e substantivo composto (20); Navegar na Leitura: Sanfona (22); Caminhos da Língua: Adjetivo e locução adjetiva (26); Estudo do Dicionário: Consulta ao dicionário: substantivo e adjetivo (28); Navegar na Leitura: Teste (30); Jogos e Brincadeiras: Decifrando provérbios (35); Caminhos da Língua: Uso das palavras mas e mais (36); Caminhos da Língua: Preposição (38); Dando Asas à Produção: Poema (40); Olá, Oralidade: Desafio com quadrinhas (42); Pessoas e Lugares: Coco: manifestação cultural brasileira (44); Leituras e Leitores: Seleção de histórias e reconto (46); Vocabulário (48); Sugestões de Leitura (49); Aprender Sempre (50)
2	Teatro, Histórias e Mamulengos	Navegar na Leitura: O Vento e o Sol (54); Caminhos da Língua: Tempos verbais: presente, passado e futuro (58); Caminhos da Língua: Uso da letra e da letra u em final de sílaba (60); Navegar na Leitura: Folia dos três bois (62); Caminhos da Língua: Uso de pontuação expressiva (67); Jogos e Brincadeiras: Jogo O caminho da Serrinha de Cericecó (70); Navegar na Leitura: Faça seu mamulengo (72); Dando Asas à Produção: Texto instrucional (76); Olá, Oralidade: Apresentação de teatro de fantoches (78); Vamos Compartilhar!: Festival de teatro (80); Vocabulário (82); Sugestões de Leitura (83); Aprender Sempre (84)
3	Quando a Gente Não Está Legal	Navegar na Leitura: O meu amigo pintor (88); Caminhos da Língua: Pontuação e sentido: aspas, parênteses, reticências (94); Navegar na Leitura: Diário de uma trabalhadora infantil (96); Caminhos da Língua: Polissemia (101); Olá, Oralidade: Marcas de oralidade no blog (104); Dando Asas à Produção: Diário pessoal (106); Vamos Ler Imagens!: Pintura de brincadeiras (108); Vocabulário (110); Sugestões de Leitura (111); Aprender Sempre (112)

QUADRO 6-Apresentação do Livro do 5º Ano

(continuação)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
4	Consumir o Quê... E Para Quê?	Navegar na Leitura: Acerte na lata! (116); Caminhos da Língua: Palavras derivadas por adição de prefixo e de sufixo (120); Caminhos da Língua: Sons do x; palavras com xe ch (124); Jogos e Brincadeiras: Bingo da seleção de palavras (126); Navegar na Leitura: Consumo infantil (127); Dando Asas à Produção: Anúncio publicitário (132); Olá, Oralidade: Vlog (134); Vamos Compartilhar!: Palestra com especialista sobre consumo (138); Vocabulário (140); Sugestões de Leitura (141); Aprender Sempre (142)
5	Agora a História é Outra	Navegar na Leitura: A história de Cinderela tal como me contaram (146); Caminhos da Língua: Discurso direto e discurso indireto (151); Olá, Oralidade: Variedades linguísticas (154); Dando Asas à Produção: Reconto: versão de conto de encantamento (156); Navegar na Leitura: Anedota (158); Caminhos da Língua: Coesão textual (161); Caminhos da Língua: Uso de por que, porque, porquê e por quê (163); Jogos e Brincadeiras: Por que, porque, porquê e por quê em tiras (165); Dando Asas à Produção: Anedota (166); Vamos Ler Imagens!: Ilustração de versão de conto de encantamento (168); Vocabulário (170); Sugestões de Leitura (171); Aprender Sempre (172)
6	Identidade e Conflito	Navegar na Leitura: O alce e os lobos (176); Caminhos da Língua: Conjunção (180); Olá, Oralidade: Júri simulado (183); Estudo do Dicionário: Explorando o verbete de dicionário (188); Dando Asas à Produção: Verbetes de dicionário (190); Navegar na Leitura: Canção para ninar gato com insônia: Zig e Zag (192); Dando Asas à Produção: Poema visual (196); Caminhos da Língua: Acentuação das palavras paroxítonas e proparoxítonas (198); Jogos e Brincadeiras: Na trilha do formigueiro (199); Vamos Compartilhar!: Produção e exposição de poemas visuais (200); Vocabulário (202); Sugestões de Leitura (203); Aprender Sempre (204)

QUADRO 6-Apresentação do Livro do 5º Ano

(conclusão)

Número do Capítulo	Título do Capítulo	Conteúdos e Temáticas
7	Defender Ideias	Navegar na Leitura: Fique atento ao seu pé. de fogos de artifício (218); Caminhos da Língua: Concordância entre pronomes (220); Navegar na Leitura: Um jogo que é uma verdade (222); Caminhos da Língua: Registro linguístico: formal e informal (224); Navegar na Leitura: Você acha que faz muito pelos seus pais? (223); Caminhos da Língua: Acentuação de palavras (226); Jogos e Brincadeiras: Segredo das cartas (228); Dando Asas à Produção: Artigo de opinião (230); Olá, Oralidade: Debate regrado (232); Vocabulário (236); Sugestões de Leitura (238); Aprender Sempre (240)
8	Transforme Ritos de Passagem	Navegar na Leitura: Ritos de passagem (246); Caminhos da Língua: Uso de vírgula, dois-pontos e ponto e vírgula (250); Dando Asas à Produção: Texto expositivo (252); Navegar na Leitura: Por que a adolescência é tão difícil? (254); Caminhos da Língua: Uso de traz/trás e assento/acentos (258); Jogos e Brincadeiras: Construindo sentido (260); Olá, Oralidade: Seminário (262); Dando Asas à Produção: Roteiro para reportagem (264); Pessoas e Lugares: Ritos de passagem indígenas (266); Vamos Compartilhar!: Adolescência em foco (268); Vocabulário (270); Sugestões de Leitura (272); Aprender Sempre (274)
•	Encerramento	Até breve! (274); Bibliografia comentada (278); Encarte (281)

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro “aprender juntos”, (2025)

Em suma, o processo de seleção e análise dos Livros Didáticos (LD) utilizados nas escolas municipais de Ponta Grossa revelou a importância de investigar as representações de crianças negras e não negras nos materiais pedagógicos. Por meio

da catalogação e avaliação dos conteúdos, foi possível identificar se as abordagens presentes nos livros promovem a diversidade étnico-racial ou se perpetuam estereótipos e narrativas excludentes. A análise dos livros aprovados pelo PNLD para os anos de 2023 e 2024, especialmente aqueles da editora SM Educação, possibilitou uma reflexão crítica sobre como as representações visuais e textuais influenciam a formação das crianças negras e a percepção social acerca da cultura afro-brasileira. Assim, esta pesquisa busca contribuir para um entendimento mais profundo das dinâmicas de inclusão e exclusão presentes nos materiais didáticos, enfatizando a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade racial desde os primeiros anos de escolaridade.

3.3 FREQUÊNCIA E CONTEXTO DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO

A análise quantitativa inicial baseou-se na observação e tabulação das imagens de crianças negras, brancas, amarelas e indígenas nos livros didáticos avaliados. Foram selecionados cinco livros didáticos, cada um correspondente a um ano do Ensino Fundamental I, aprovados pelo PNLD 2023 e utilizados nas escolas municipais de Ponta Grossa.

No livro do primeiro ano, a análise revelou dados significativos sobre a presença de personagens negros, brancos, amarelos e indígenas em diferentes atividades e categorias. Ao longo dos oito capítulos analisados, foram identificadas 235 atividades, das quais 94 envolviam crianças negras (38 meninos negros e 56 meninas negras), representando 40% do total. As crianças brancas foram identificadas 118 vezes (49 meninos brancos e 69 meninas brancas), enquanto crianças amarelas foram identificadas 5 vezes (3 meninos e 2 meninas) e indígenas apareceram 18 vezes (14 meninos e 4 meninas).

No primeiro capítulo, intitulado "Brincar com Palavras", foram registradas 45 atividades, com 21 participações de crianças negras e 22 de crianças brancas, além de 2 crianças amarelas. As atividades incluíam brincadeiras, atividades ao ar livre, artísticas e educacionais. O segundo capítulo, "Vamos Brincar?", apresentou 42 atividades, com

18 participações de crianças negras, 23 de crianças brancas e 1 criança indígena. Neste capítulo, as atividades foram predominantemente de lazer e educacionais. O terceiro capítulo, "Quem Canta Seus Males Espanta", descreveu 31 atividades, com 11 participações de crianças negras e 20 de crianças brancas; as atividades incluíam brincadeiras, artísticas e educacionais.

O quarto capítulo, "Viva a Cultura!", apresentou 17 atividades, com 10 participações de crianças negras e 7 de crianças brancas. Neste capítulo, as atividades foram principalmente de lazer e educacionais. No quinto capítulo, "Pura Diversão", foram registradas 43 atividades, com 19 participações de crianças negras e 23 de crianças brancas, além de 1 criança indígena; as atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. O sexto capítulo, "No Meio da Floresta, Eu Vi...", apresentou 31 atividades, com 9 participações de crianças negras, 22 de crianças brancas e 2 crianças indígenas; as atividades foram predominantemente de lazer e educacionais.

No sétimo capítulo, "Curioso, Eu?", foram descritas 9 atividades, com apenas 1 participação de criança negra e 8 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer e educacionais. Por fim, o oitavo capítulo, "Era Uma Vez um Mundo Encantado...", apresentou 26 atividades, com 9 participações de crianças negras e 14 de crianças brancas; as atividades foram de lazer, educacionais e artísticas.

A análise do Livro 02 - Aprender Juntos Língua Portuguesa (2º Ano) revelou dados significativos sobre a representação de crianças negras em diferentes contextos e atividades. Ao longo dos oito capítulos, foram identificadas 235 atividades, das quais 94 envolvem crianças negras (38 meninos negros e 56 meninas negras), representando 40% do total. As crianças brancas participaram de 135 atividades (64 meninos brancos e 71 meninas brancas), correspondendo a 54% do total. Dentre as crianças não negras, 9 eram amarelas (4 meninos e 5 meninas) e 6 eram indígenas, o que representa aproximadamente 4% e 2% do total de representações, respectivamente. Essa distribuição evidencia uma sub-representação de crianças negras e indígenas nos materiais didáticos, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e a invisibilização dessas populações no contexto educacional.

No primeiro capítulo, "Animais Personagens", foram registradas 40 atividades, com 18 participações de crianças negras e 22 de crianças brancas. As atividades

incluíam brincadeiras, atividades ao ar livre, artísticas e educacionais. Destacam-se representações como um bebê negro chupando chupeta, uma menina negra praticando surfe e um menino negro com roupa de judô. Apesar da presença significativa de crianças negras, a distribuição ainda não é equitativa, com atividades como crianças pintando uma árvore e crianças fantasiadas sendo predominantemente representadas por crianças não negras.

No segundo capítulo, "Momentos da Infância", foram descritas 35 atividades, com 15 participações de crianças negras, 19 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades incluíam brincadeiras, atividades educacionais e outras ações cotidianas. Representações como dois meninos negros tirando selfies e uma menina negra sorrindo, mostrando que está banguela, foram observadas. No entanto, atividades como crianças lendo jornais e grupos de crianças em brincadeiras ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No terceiro capítulo, "Trocando Mensagens", foram registradas 30 atividades, com 11 participações de crianças negras, 19 de crianças brancas e 3 crianças amarelas. As atividades incluíam brincadeiras, artísticas e educacionais. Observou-se a representação de um menino negro pegando um bilhete da geladeira e uma menina negra acariciando um cachorro. Contudo, atividades como crianças conversando com adultos e grupos em sala de aula ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No quarto capítulo, "Carta à Vista", foram identificadas 20 atividades, com 9 participações de crianças negras, 10 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades incluíam lazer, brincadeiras e educacionais. Representações como um menino negro fazendo bolinhas de sabão e uma menina negra entregando uma carta foram observadas. No entanto, atividades como crianças escrevendo cartas e esperando na fila ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No quinto capítulo, "Palavras que Encantam e Ensinam", foram registradas 38 atividades, com 17 participações de crianças negras e 20 de crianças brancas, além de 1 criança amarela. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. Representações como duas princesas (uma negra e uma não negra) conversando e um grupo de crianças lendo livros foram observadas. Apesar disso, atividades como crianças

subindo em pé de feijão e sereias ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No sexto capítulo, "Quando Explicar é uma História", foram descritas 28 atividades, com 11 participações de crianças negras e 17 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer, atividades educacionais e outras ações. Observou-se a representação de um menino negro ilustrando atividades sobre sílabas e uma menina negra representando mitologia afro-brasileira. No entanto, atividades como crianças gravando vídeos e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No sétimo capítulo, "Aqui Tem Cantigas e Versos", foram registradas 15 atividades, com 6 participações de crianças negras e 9 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer e educacionais. Observou-se a representação de uma menina negra sorrindo e um menino negro tocando violão. Contudo, atividades como crianças brincando de ciranda e grupos em sala de aula ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No oitavo capítulo, "É Bom Comemorar!", foram identificadas 30 atividades, com 13 participações de crianças negras e 17 de crianças não negras. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. Representações como uma menina negra dançando e um menino negro tocando pandeiro foram observadas. No entanto, atividades como crianças em festas de aniversário e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

A análise do Livro 02 revelou que, embora as crianças negras estejam presentes em uma média de 40% das atividades, sua representação ainda é desigual em relação às crianças brancas. A sub-representação de crianças negras, amarelas e indígenas nos materiais didáticos reflete desigualdades sociais existentes e contribui para a perpetuação de estereótipos raciais. Portanto, é fundamental que os materiais didáticos sejam revisados para garantir uma representação mais justa e diversificada, promovendo a inclusão e a valorização de todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

O Livro 03 - Aprender Juntos: Língua Portuguesa (3º Ano) apresenta a presença de personagens negros, brancos, amarelos e indígenas em diferentes atividades e categorias. Ao longo dos oito capítulos analisados, foram identificadas 210 atividades,

das quais 91 envolvem crianças negras (40 meninos negros e 51 meninas negras), representando 43,33% do total. As crianças brancas participam de 113 atividades (58 meninos brancos e 55 meninas brancas), correspondendo a 56,67% do total. Além disso, foram registradas 6 participações de crianças amarelas (3 meninos e 3 meninas) e 8 de crianças indígenas, o que representa aproximadamente 8,4% e 11,28% do total de representações, respectivamente. Essa distribuição evidencia uma sub-representação de crianças negras e indígenas nos materiais didáticos, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e a invisibilização dessas populações no contexto educacional.

No primeiro capítulo - "Cultura de Paz", foram registradas 35 atividades, com 15 participações de crianças negras, 18 de crianças brancas e 2 de crianças amarelas. As atividades incluíam brincadeiras, atividades ao ar livre, artísticas e educacionais. O segundo capítulo - "Do Lado de Lá e do Lado de Cá" apresentou 30 atividades, com 13 participações de crianças negras e 17 de crianças brancas. Neste capítulo, as atividades foram predominantemente de lazer e educacionais. Já no terceiro capítulo - "Vivam os Animais!", foram descritas 28 atividades, com 11 participações de crianças negras e 17 de crianças brancas. As atividades incluíam brincadeiras, artísticas e educacionais.

O quarto capítulo - "Amiga Bicicleta" apresentou 22 atividades, com 9 participações de crianças negras e 13 de crianças brancas. Neste capítulo, as atividades foram principalmente de lazer e educacionais. No quinto capítulo - "Medo de Quê?", foram registradas 30 atividades, com 13 participações de crianças negras, 16 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. O sexto capítulo - "Só Acredito Vendo!" apresentou 23 atividades, com 11 participações de crianças negras, 12 de crianças brancas e 2 de crianças amarelas. As atividades foram predominantemente de lazer e educacionais.

No sétimo capítulo - "Cada Um é Como É", foram descritas 12 atividades, com 4 participações de crianças negras e 8 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer e educacionais. Por fim, o oitavo capítulo - "Viver Juntos" apresentou 28 atividades, com 11 participações de crianças negras, 16 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades foram de lazer, educacionais e artísticas.

Tanto no Livro 02 quanto no Livro 03, há a representação de crianças indígenas no último capítulo, com 8 aparições, enquanto as crianças consideradas amarelas aparecem 6 vezes em ambos os livros, mas em momentos diferentes. Essa análise reforça a necessidade de uma revisão crítica dos materiais didáticos, visando garantir uma representação mais equitativa e diversificada, que valorize todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

A análise quantitativa das representações visuais no Livro 04 - Aprender Juntos: Língua Portuguesa (4º Ano) oferece uma visão detalhada sobre a presença de personagens negros, brancos, amarelos e indígenas em diferentes atividades e categorias. Ao longo dos oito capítulos analisados, foram identificadas 236 atividades, das quais 100 envolvem crianças negras (46 meninos negros e 54 meninas negras), representando 42,37% do total. As crianças não negras participaram de 136 atividades (68 meninos brancos e 66 meninas brancas), correspondendo a 56,28% do total. Dentre as crianças não negras, 1 (0,42%) era amarela e 1 (0,42%) era indígena, o que representa uma sub-representação significativa. Essa distribuição evidencia uma sub-representação de crianças negras, amarelas e indígenas nos materiais didáticos, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e a invisibilização dessas populações no contexto educacional.

No primeiro capítulo - "Mundo de Encantamentos", foram registradas 40 atividades, com 17 participações de crianças negras e 23 de crianças brancas. As atividades incluíam brincadeiras, atividades ao ar livre, artísticas e educacionais. O segundo capítulo - "Lugares e Objetos Mágicos" apresentou 35 atividades, com 15 participações de crianças negras e 20 de crianças brancas. Neste capítulo, as atividades foram predominantemente de lazer e educacionais. Já no terceiro capítulo - "Personagens Encantadoras", foram descritas 30 atividades, com 11 participações de crianças negras e 19 de crianças brancas. As atividades incluíam brincadeiras, artísticas e educacionais.

O quarto capítulo - "Contos e Proezas da Cultura Popular" apresentou 20 atividades, com 9 participações de crianças negras e 11 de crianças brancas. Neste capítulo, as atividades foram principalmente de lazer e educacionais. No quinto capítulo - "No Cinema", foram registradas 38 atividades, com 17 participações de crianças negras

e 21 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. O sexto capítulo - "Fique Ligado!" apresentou 28 atividades, com 11 participações de crianças negras, 16 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades foram predominantemente de lazer e educacionais.

No sétimo capítulo - "Aventuras e Viagens", foram descritas 15 atividades, com 6 participações de crianças negras, 8 de crianças brancas e 1 criança indígena. As atividades incluíam lazer e educacionais. Por fim, o oitavo capítulo - "As Diferentes Formas de Ser e de Observar" apresentou 30 atividades, com 13 participações de crianças negras e 17 de crianças não negras. As atividades foram de lazer, educacionais e artísticas.

A análise do Livro 05 - Aprender Juntos: Língua Portuguesa (5º Ano) revelou dados significativos sobre a representação de crianças negras em diferentes contextos e atividades. Ao longo dos oito capítulos, foram identificadas 236 atividades, das quais 100 envolvem crianças negras (46 meninos negros e 54 meninas negras), representando 42,37% do total. As crianças não negras participaram de 136 atividades (68 meninos não negros e 68 meninas não negras), correspondendo a 57,63% do total. Dentre as crianças não negras, 8 (2 meninos e 6 meninas) eram amarelas e 8 (5 meninos e 3 meninas) eram indígenas, o que representa 3,39% e 3,39% do total de representações, respectivamente. Essa distribuição evidencia uma sub-representação de crianças negras, amarelas e indígenas nos materiais didáticos, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e a invisibilização dessas populações no contexto educacional.

No primeiro capítulo - "Na Feira Tem Cultura", foram registradas 40 atividades, com 17 participações de crianças negras e 21 de crianças brancas e 2 de crianças amarelas. As atividades incluíam brincadeiras, atividades ao ar livre, artísticas e educacionais. Destacam-se representações como um menino negro puxando a camiseta de um adulto para chamar a atenção e uma menina negra olhando para frente e sorrindo. Apesar da presença significativa de crianças negras, a distribuição ainda não é equitativa, com atividades como crianças tocando instrumentos e grupos em sala de aula sendo predominantemente representadas por crianças não negras.

No segundo capítulo - "Teatro, Histórias e Mamulengos", foram descritas 35 atividades, com 15 participações de crianças negras e 20 de crianças brancas. As

atividades incluíam brincadeiras, atividades educacionais e outras ações cotidianas. Representações como um menino negro fantasiado de sol e uma menina negra com coroa de rainha foram observadas. No entanto, atividades como crianças brincando com fantoches e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No terceiro capítulo - "Quando a Gente Não Está Legal", foram registradas 30 atividades, com 11 participações de crianças negras, 19 de crianças brancas e 1 de criança amarela. As atividades incluíam brincadeiras, artísticas e educacionais. Observou-se a representação de um menino negro lendo algo em sala de aula e uma menina não negra recebendo uma flor de um menino negro. Contudo, atividades como crianças lendo livros e grupos em sala de aula ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No quarto capítulo - "Consumir o Quê... e Para Quê?", foram identificadas 20 atividades, com 9 participações de crianças negras e 11 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer, brincadeiras e educacionais. Representações como um menino negro sorridente representando a palavra "caixa" e uma menina negra tirando uma selfie com o celular foram observadas. No entanto, atividades como crianças observando produtos na prateleira e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No quinto capítulo - "Agora a História é Outra", foram registradas 38 atividades, com 17 participações de crianças negras e 21 de crianças brancas. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. Representações como duas princesas (uma negra e uma não negra) conversando e um grupo de crianças lendo livros foram observadas. Apesar disso, atividades como crianças subindo em pé de feijão e sereias ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No sexto capítulo - "Identidade e Conflito", foram descritas 28 atividades, com 11 participações de crianças negras e 16 de crianças brancas, além de 1 criança amarela. As atividades incluíam lazer, educacionais e outras ações. Observou-se a representação de um menino negro ilustrando atividades sobre sílabas e uma menina negra representando mitologia afro-brasileira. No entanto, atividades como crianças gravando

vídeos e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

No sétimo capítulo - "Defender Ideias", foram registradas 15 atividades, com 6 participações de crianças negras, 7 de crianças brancas e 2 crianças amarelas. As atividades incluíam lazer e educacionais. Representações como uma menina negra sorrindo e um menino negro tocando pandeiro foram observadas. Contudo, atividades como crianças brincando de ciranda e grupos em sala de aula ainda apresentam uma maior presença de crianças não negras.

No oitavo capítulo - "Transforme Ritos de Passagem", foram identificadas 30 atividades, com 13 participações de crianças negras, 8 de crianças brancas, 1 de criança amarela e 8 crianças indígenas. As atividades incluíam lazer, educacionais e artísticas. Representações como uma menina negra dançando e um menino negro tocando pandeiro foram observadas. No entanto, atividades como crianças em festas de aniversário e grupos em sala de aula ainda apresentam uma predominância de crianças não negras.

A análise do Livro 05 revelou que, embora as crianças negras estejam presentes em uma média de 42,37% das atividades, sua representação ainda é desigual em relação às crianças não negras. A sub-representação de crianças negras, amarelas e indígenas nos materiais didáticos reflete desigualdades sociais existentes e contribui para a perpetuação de estereótipos raciais. Portanto, é fundamental que os materiais didáticos sejam revisados para garantir uma representação mais justa e diversificada, promovendo a inclusão e a valorização de todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

A seguir, há duas tabelas: uma que demonstra a representação de crianças negras (pretas) em cada livro e outra com a representação de crianças não negras (não pretas) em cada livro e suas respectivas porcentagens.

TABELA 1- Representação da criança negra no LD.

Livro	Total de Atividades	Participação Meninos Negros	Participação Meninas Negras	Total de Participações	Porcentagem de Representação
Livro 01 Aprender Juntos 1º Ano	235	38	56	94	40%
Livro 02 - Aprender Juntos 2º Ano	210	30	36	66	39,29%
Livro 03 - Aprender Juntos 3º Ano	210	40	51	91	43,33%
Livro 04 - Aprender Juntos 4º Ano	236	46	54	100	42,37%
Livro 05 - Aprender Juntos 5º Ano	236	46	54	100	42,37%

Fonte criação da autora, (2025)

TABELA 2- Representação da criança não negra

Livro	Total de Atividades	Participação Meninos Não Negros	Participação Meninas Não Negras	Total de Participações Não Negras	Porcentagem de Representação Não Negra
Livro 01 Aprender Juntos 1º Ano	235	139	42	181	60%
Livro 02 Aprender Juntos 2º Ano	210	124	45	169	60,71%
Livro 03 Aprender Juntos 3º Ano	210	119	36	155	56,67%
Livro 04 Aprender Juntos 4º Ano	236	136	45	181	57,63%
Livro 05 Aprender Juntos 5º Ano	236	136	45	181	57,63%

Fonte criação da autora, (2025)

O livro que apresentou a maior representatividade de crianças negras foi o Livro 03 - Aprender Juntos: 3º Ano, com 43,33% de participações. Esse dado é significativo, pois indica um esforço em incluir a diversidade étnico-racial nas narrativas e atividades propostas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa. Por outro lado, o Livro 02 - Aprender Juntos: 2º Ano apresentou a menor representatividade, com apenas 39,29% de participantes de crianças negras. Essa discrepância evidencia lacunas e desafios na representação equitativa, ressaltando a necessidade de uma reflexão crítica sobre como os materiais didáticos podem perpetuar ou romper com estereótipos raciais.

A análise dessas representações é crucial para garantir que todas as crianças se vejam refletidas nos conteúdos que consomem, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão. Até este ponto, foram apresentados dados quantitativos em relação à coleção de livros didáticos selecionada. Essa abordagem permitiu não apenas identificar padrões de representação, mas também discutir como essas práticas influenciam o desenvolvimento dessas crianças, destacando a necessidade de materiais didáticos mais inclusivos e representativos.

3.4 ANÁLISE QUALITATIVA

Com base nos dados fornecidos, foi realizada uma análise qualitativa comparativa entre os dois livros didáticos, destacando a maior representação (Livro 03 – 3º Ano, com 43,33%) e a menor representação (Livro 02 – 2º Ano, com 39,29%). A seguir, apresenta-se uma discussão detalhada, organizada em tabelas e categorias, para evidenciar as diferenças e semelhanças nas representações.

Figura 1- Capa livro didático 2º Ano



Fonte: Silva; Silva (2021)

Figura 2- Capa livro didático 3º Ano



Fonte: Silva; Silva (2021)

A escolha das categorias de análise: brincadeiras, atividades educacionais, atividades artísticas, atividades tecnológicas foi fundamental para compreender as representações de crianças negras nos materiais didáticos. Cada categoria permite observar como as crianças negras são retratadas em diversas situações apresentadas nos livros. Por meio da catalogação das participações em cada uma dessas categorias, torna-se possível identificar padrões de representação e avaliar se os materiais didáticos perpetuam ou rompem estereótipos raciais. Essa abordagem fundamenta-se em critérios estabelecidos na metodologia da pesquisa, que orientam a avaliação das imagens e textos presentes nos Livros Didáticos.

3.4.1 Categoria brincadeiras

As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o brincar é uma prática fundamental na educação infantil, pois permite que as crianças explorem, experimentem e compreendam o mundo ao seu redor. De acordo com a BNCC, "o brincar

é uma forma de expressão e comunicação, que possibilita à criança vivenciar e compreender a realidade" (Brasil, 2017). Além disso, o documento enfatiza que as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, constituindo um componente central na formação da criança. O brincar é uma prática que pode ser vista como parte integrante da infância, muitas vezes definindo o que significa ser criança. Gurski (2012, p. 72) afirma que "o brincar seria um dispositivo de criação presente quando algumas condições da infância são mantidas".

Ao examinar como as crianças negras são representadas nessas atividades lúdicas, é possível identificar se elas estão sendo retratadas em sua condição de crianças ou se estão sendo estereotipadas, conforme o que Hall (2016) chama de prática de fechamento e exclusão. Para o autor, uma prática representacional, como é o caso do estereótipo, tenta fixar os significados, escolhendo um único e apagando os demais. Uma das estratégias frequentemente utilizadas para isso é a separação, ou seja, a demarcação de fronteiras e a exclusão do que não pertence. Gouvêa (2007) destaca que as representações sobre a infância, presentes em práticas culturais, não apenas refletem, como também constroem a noção de infância, influenciando a forma como as crianças se veem e como são vistas pela sociedade. Além disso, Hall (2016) argumenta que as representações culturais são fundamentais na formação da identidade, pois moldam as percepções sociais e as relações de poder.

A análise do Livro 02 - 2º Ano evidencia a representação da criança negra na categoria das brincadeiras. Verifica-se que, embora a criança negra apareça nas ilustrações, sua representação é limitada, pois frequentemente se restringe a meras ilustrações de atividades, sem um contexto que valorize sua participação nas brincadeiras. Por exemplo, as atividades lúdicas apresentadas no livro incluem jogos e brincadeiras, mas a presença da criança negra não reflete uma vivência ativa.

Em contraste, as crianças brancas são representadas de forma mais frequente em contextos de brincadeiras que destacam sua participação. Além disso, a análise revela que as crianças indígenas e asiáticas são quase inexistentes nas representações de atividades lúdicas, o que contribui para a marginalização desses.

Essa ausência de um contexto significativo para a criança negra, assim como a falta de representações de crianças indígenas e asiáticas, pode ser compreendida à luz das discussões de Silva (2005), que aponta que a omissão de representações contribui para a perpetuação de estereótipos e para a marginalização de grupos étnicos. Portanto, a análise das representações nas brincadeiras é crucial para entender como as narrativas nos materiais didáticos podem influenciar a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre os outros.

Figura 3- Ilustração bebê

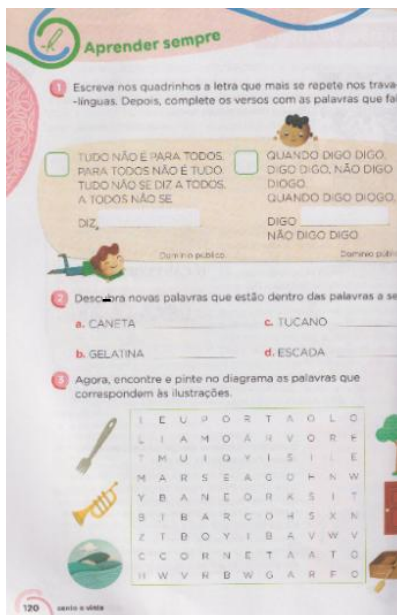


Figura 5- Menino fazendo bolinha de sabão

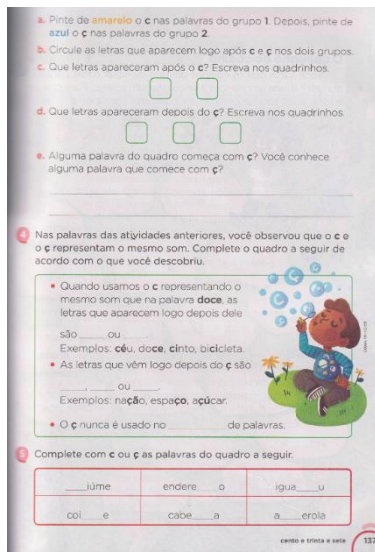
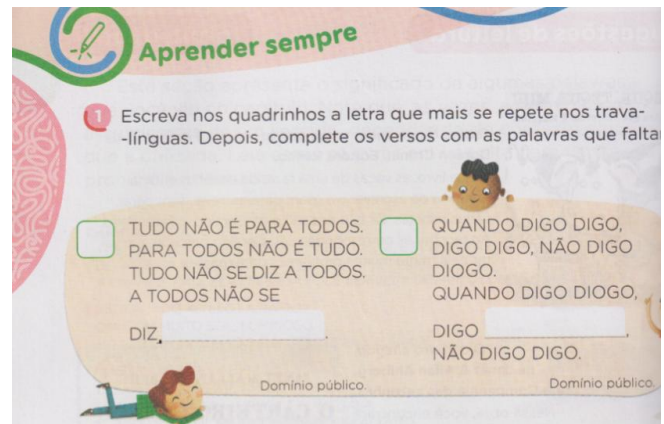
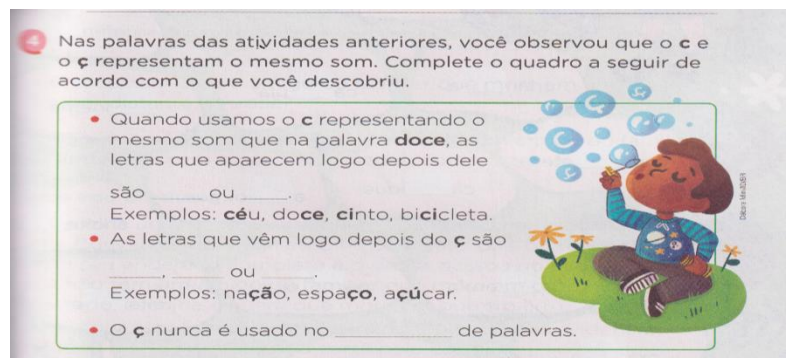


Figura 4- Ilustração bebê (aproximada)



Fonte: Silva; Silva (2021).p.120

Figura 6- Menino fazendo bolinha de sabão (aproximado)



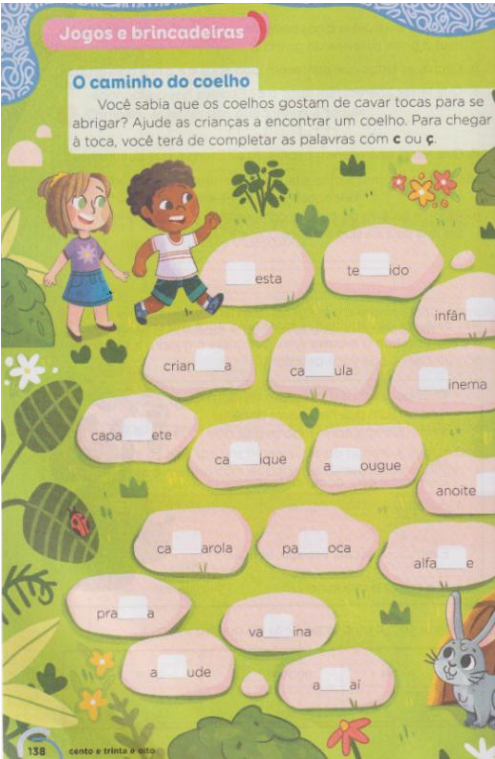
Fonte: Silva; Silva (2021). p.137.

Figura 7 - Menino ilustrando labirinto.



Fonte: Silva; Silva (2021).p.270

Figura 8- Ilustrando atividade



Fonte: Silva; Silva (2021).p.138

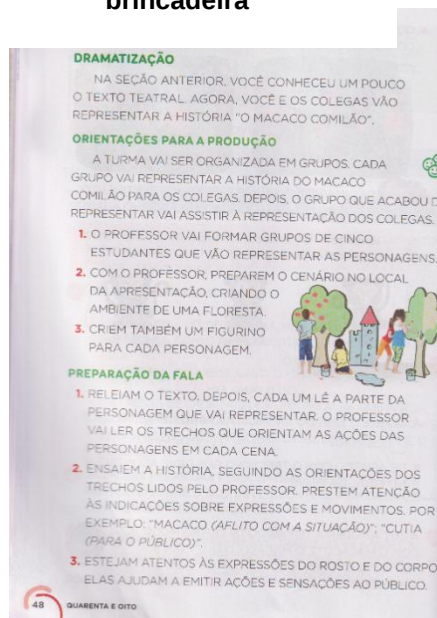
Mas quando se trata da Criança branca já é mais visível essa representação com relação contexto do texto e a imagem.

Figura 9- Criança no contexto da brincadeira



Fonte: Silva; Silva (2021).p.41.

Figura 10- Criança no contexto da brincadeira



Fonte: Silva; Silva (2021).p.48.

A ausência de uma representação da criança negra em situações de brincadeira em seu contexto cultural e social pode acarretar diversas implicações pedagógicas. A falta de identificação com os personagens e situações representadas pode levar à dificuldade de construção de um pertencimento, resultando em impactos negativos na autoestima e na formação da identidade das crianças negras. Essa desconexão entre a vivência das crianças e as representações que encontram nos materiais didáticos pode contribuir para a perpetuação de estereótipos mas isso não seria somente na representação da criança negra mas também nos dos outros grupos representados.

Conforme Hall (2016), os significados culturais não estão apenas nas palavras, mas também nas imagens, sendo que ambas operam conjuntamente na produção dos sentidos sociais. Quando há desconexão entre texto e imagem, isto é, quando os elementos visuais não reforçam ou contradizem a mensagem verbal, a representação resultante perde força e pode contribuir para a manutenção de estereótipos, mesmo em contextos que pretendem ser inclusivos.

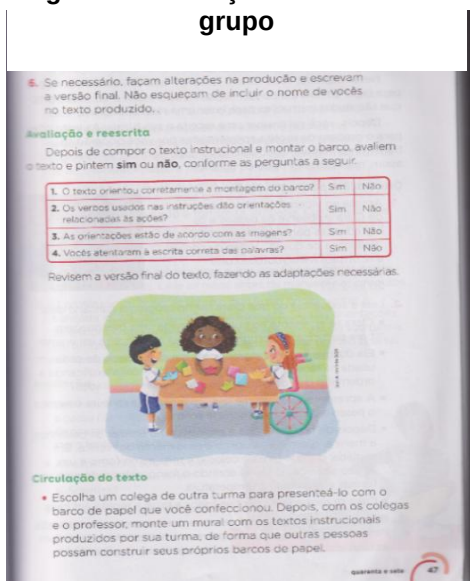
Silva (2005) adverte que o livro didático, enquanto artefato ideológico, frequentemente reproduz visões distorcidas da realidade social, sendo comum a

presença de imagens que não dialogam com os textos propostos ou que apresentam crianças negras de forma secundária e genérica. Essa desarticulação compromete o objetivo pedagógico de romper com os discursos hegemônicos. Rosemberg (2005) reforça que a omissão ou a representação esvaziada de determinados grupos, especialmente em um contexto educacional, colabora para a exclusão simbólica e contribui para a perpetuação da desigualdade racial. Gomes (2011) e Munanga (2003) também apontam que, ao não desafiar os estereótipos historicamente associados à população negra, os materiais didáticos falham em seu papel social de promover a equidade.

Assim, a coerência entre texto e imagem não pode ser vista como aspecto secundário, mas como uma exigência fundamental para a produção de materiais que verdadeiramente se comprometam com a ruptura de estereótipos e com a valorização das experiências das crianças negras no cotidiano escolar.

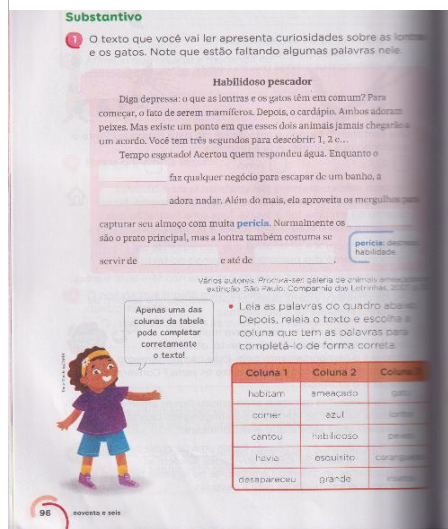
No Livro Didático 3, observa-se uma ênfase mais acentuada na própria brincadeira, evidenciando sua presença tanto em contextos individuais quanto em atividades em grupo. Além disso, há uma relação direta entre o contexto da atividade e sua representação, demonstrando como os elementos lúdicos são utilizados para favorecer a compreensão e a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Figura 11- Crianças brincando em grupo



Fonte: Silva; Silva (2021).p.47.

Figura 12-Criança com contexto na atividade

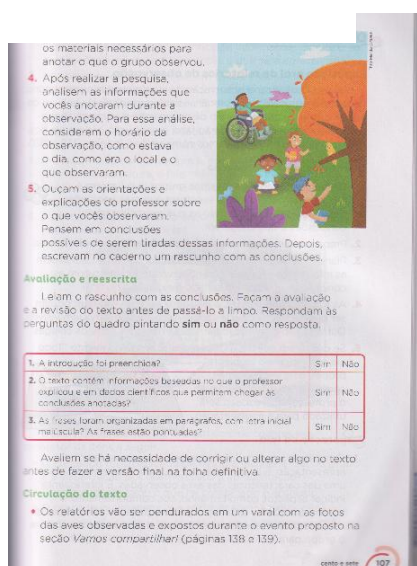


Fonte: Silva; Silva (2021).p.96

Nas imagens 13 e 14, observamos um grupo de crianças, assim como na imagem 11. Jovino e Couto (2015, p. 50), em uma pesquisa sobre uma coleção de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, constataram que a “representação de grupos de pessoas negras propriamente inexiste”. No entanto, é importante ressaltar que a imagem 13 exemplifica um contexto em que a representação está alinhada à atividade da unidade. Nota-se também um esforço para incluir uma diversidade maior nas imagens 11 e 13, com a presença de uma menina branca cadeirante na primeira e um menino negro cadeirante na segunda imagem.

Na figura 13, pode-se afirmar que as crianças estão engajadas em uma atividade que pode ser interpretada como intelectual, pois se refere à produção de uma pesquisa, cujo roteiro está descrito na atividade que a imagem ilustra. Todas as crianças estão com objetivos nas mãos, como cadernos, abertos ou fechados, e lápis ou canetas. Outro aspecto a ser observado é que, enquanto na imagem 11 a menina branca cadeirante está em primeiro plano, totalmente integrada à atividade ou à brincadeira, na figura 13 o menino negro se encontra em segundo plano, um tanto afastado dos outros que compõem a cena.

Figura 13- Grupo de crianças



Fonte: Silva; Silva (2021).p.107.

Figura 14-Grupo de crianças (Aproximado)



Fonte: Silva; Silva (2021).p.107.

Stuart Hall (2016) enfatiza que a identidade cultural não é fixa, mas construída a partir de representações e práticas sociais. A maneira como grupos sociais são representados nos meios culturais influencia diretamente tanto a forma como se percebem quanto a forma como são percebidos. No contexto educacional, essa construção identitária ocorre, em grande parte, por meio dos materiais didáticos e das experiências escolares.

A análise do Livro 02 - 2º Ano evidencia que a representação da criança negra nas brincadeiras ocorre de maneira descontextualizada das atividades, limitando sua participação a um papel ilustrativo, sem um vínculo real com sua vivência lúdica. Conforme Hall (2016), a ausência de representações pode levar à marginalização simbólica, impedindo que determinados grupos se reconheçam nos discursos predominantes. Isso afeta diretamente o processo de construção identitária e o sentimento de pertencimento da criança negra, comprometendo sua autoestima e seu engajamento escolar.

Por outro lado, no Livro Didático 03, nota-se um avanço na abordagem das brincadeiras, que são apresentadas de forma mais integrada ao contexto da atividade e à participação das crianças (figuras 11, 12, 13). Esse tipo de representação é essencial, pois, segundo Hall (2016), a cultura não é apenas um reflexo da realidade, mas um campo de disputas simbólicas onde a presença é afirmada ou negada.

Silva (2000) argumenta que a representação cultural é um processo dinâmico que envolve poder e resistência. Para ele, a inclusão de diferentes culturas nos materiais didáticos não apenas enriquece o conteúdo educacional, mas também promove equidade e justiça social. A representação de minorias de forma autêntica e significativa é importante para rompimento de estereótipos. Silva (2000) destaca que a educação tem o potencial de ser um espaço de transformação social, onde as representações culturais podem desafiar e subverter as narrativas dominantes.

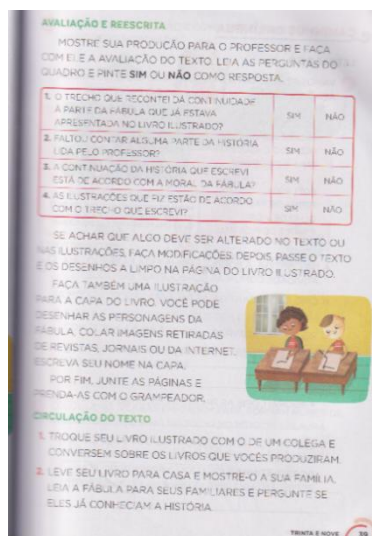
Assim, a análise dos Livros Didáticos a partir das teorias de Hall (2016), Silva (2000) e hooks (1994) na categoria de brincadeiras reforça a necessidade de repensar as representações presentes na educação. Para que a escola cumpra seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes, é fundamental que os materiais didáticos

contemplem, de forma significativa, a diversidade cultural, garantindo que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em sua trajetória educacional.

3.4.2 Categoria atividades educacionais

Na análise dos dois livros, observa-se que as crianças negras estão representadas nas atividades educacionais, embora com uma frequência menor em comparação às crianças brancas. Essa representação, ainda que presente, ocorre em diversos contextos, como em sala de aula, o que sugere um esforço para incluir a diversidade étnico-racial nas narrativas educacionais. No entanto, a disparidade na frequência de representação evidencia a necessidade de uma abordagem mais equitativa e inclusiva, alinhada com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma que "o currículo deve garantir a valorização da diversidade étnico-racial, promovendo a inclusão e a equidade no ambiente escolar" (Brasil, 2018, p. 12). Essa diretriz ressalta a importância de assegurar que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas em suas experiências educacionais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 15- Interagindo entre pares no LD 02



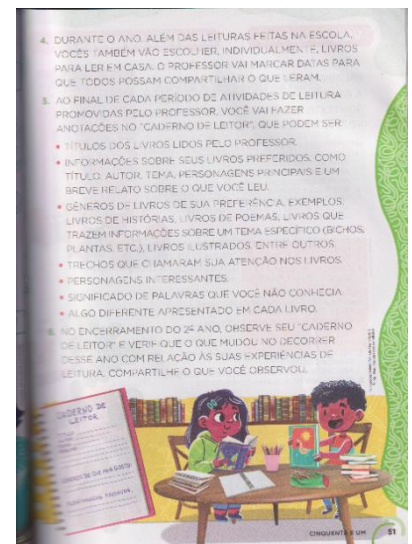
Fonte: Silva; Silva (2021).p.39.

Figura 16- Interagindo entre pares no LD 02



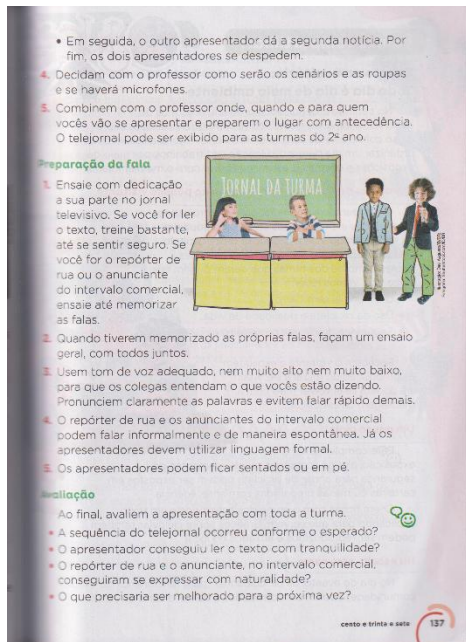
Fonte: Silva; Silva (2021).p.38

Figura 17- Interagindo entre pares no LD 02



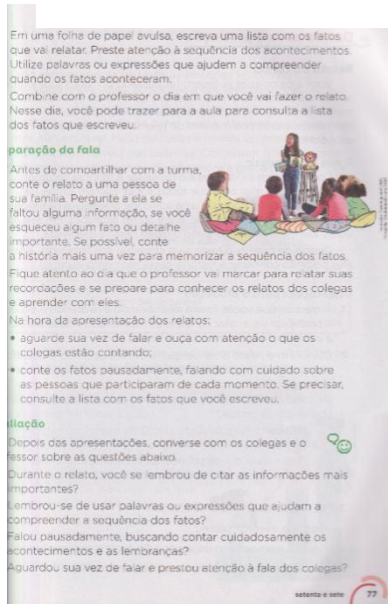
Fonte: Silva; Silva (2021).p.51.

Figura 18- Crianças Interagindo LD 3



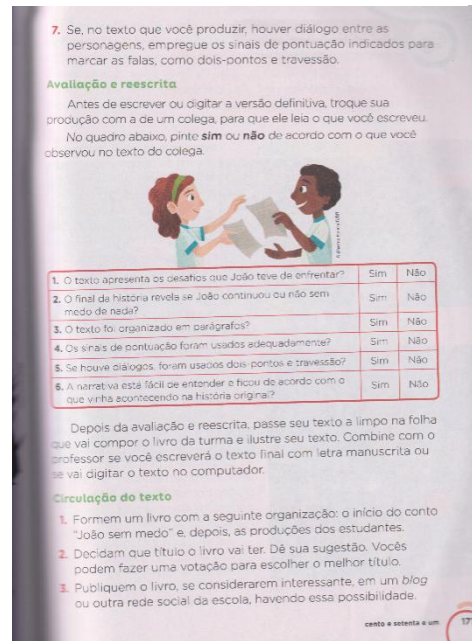
Fonte: Silva; Silva (2021).p.137.

Figura 20- Representação em grupo LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p.77.

Figura 19- Crianças interagindo LD 3



Fonte: Silva; Silva (2021).p.171.

Figura 21- Representação 20 Aproximada



Fonte: Silva; Silva (2021).p.77.

Figura 22- Interagindo em grupo no LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p.145.

Figura 23- Interagindo em grupo LD 2



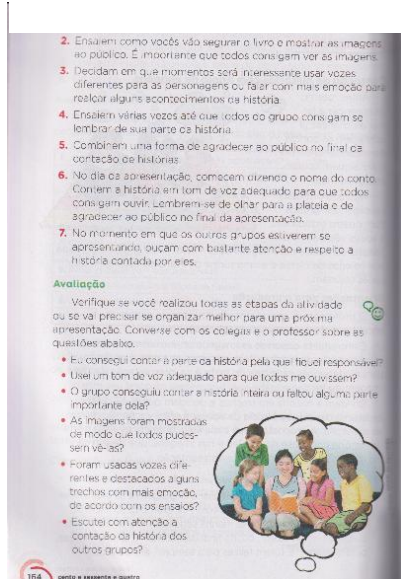
Fonte: Silva; Silva (2021).p.163.

Figura 24- Aproximação 23



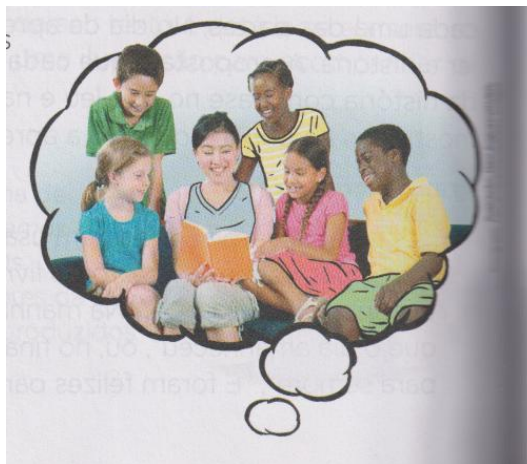
Fonte: Silva; Silva
(2021).p.163.

Figura 25-Interagindo em grupo LD 2



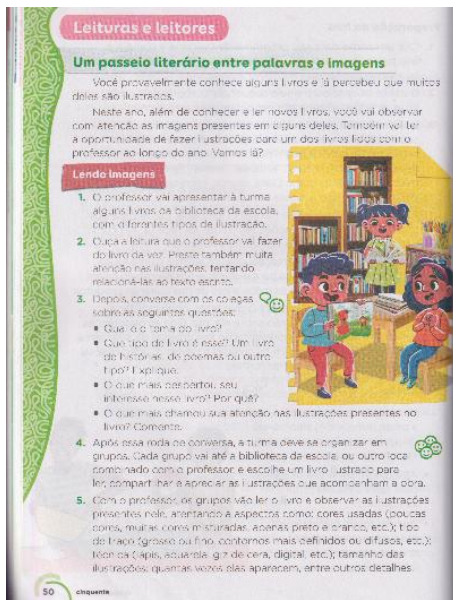
Fonte: Silva; Silva (2021).p.164.

Figura 26-Aproximação 25



Fonte: Silva; Silva (2021).p.164.

Figura 27- Interagindo em grupo LD 3



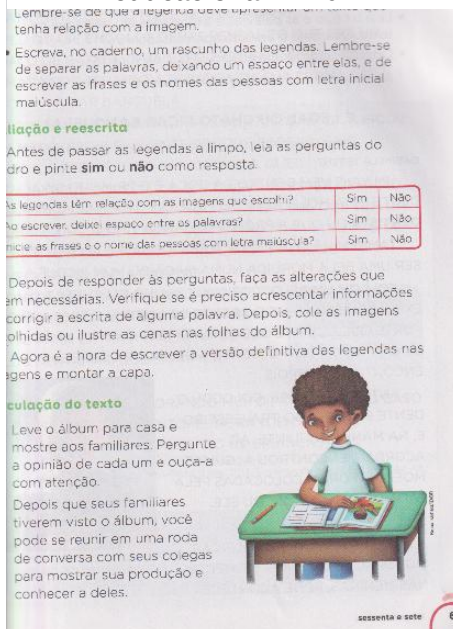
Fonte: Silva; Silva (2021).p.50.

Figura 28- Interagindo em grupo LD 3



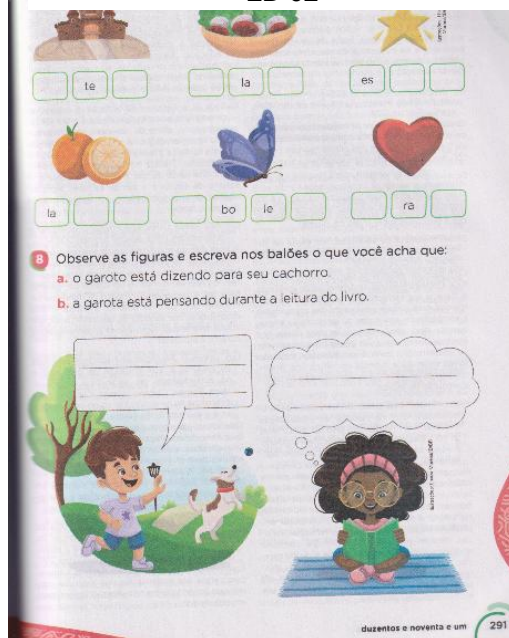
Fonte: Silva; Silva (2021).p.269.

Figura 29- Menino Protagonista em representação de atividade educacional LD 02



Fonte: Silva; Silva (2021).p.64.

Figura 30-Menina Protagonista em representação de atividade educacional LD 02



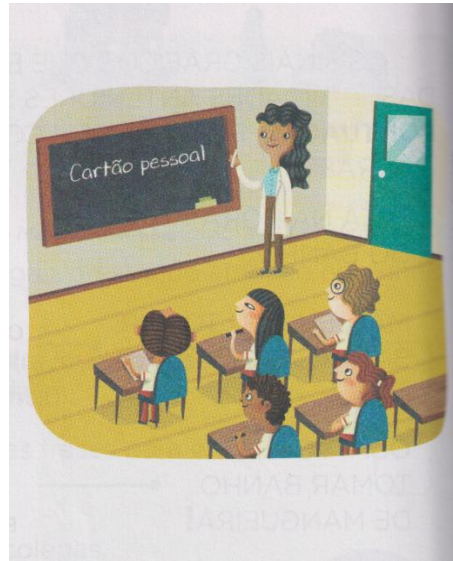
Fonte: Silva; Silva (2021).p.291.

Figura 31- Grupo em sala de aula LD 2



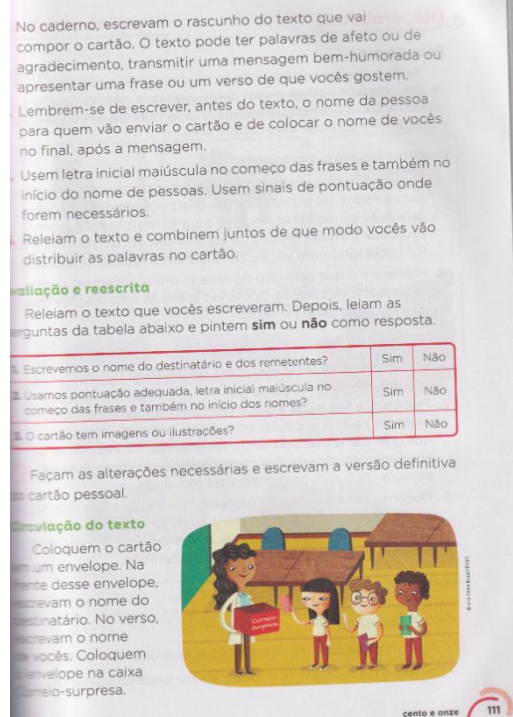
Fonte: Silva; Silva (2021).p.110.

Figura 32- Aproximação 31



Fonte: Silva; Silva (2021).p.110.

Figura 33- Em sala de aula LD 2



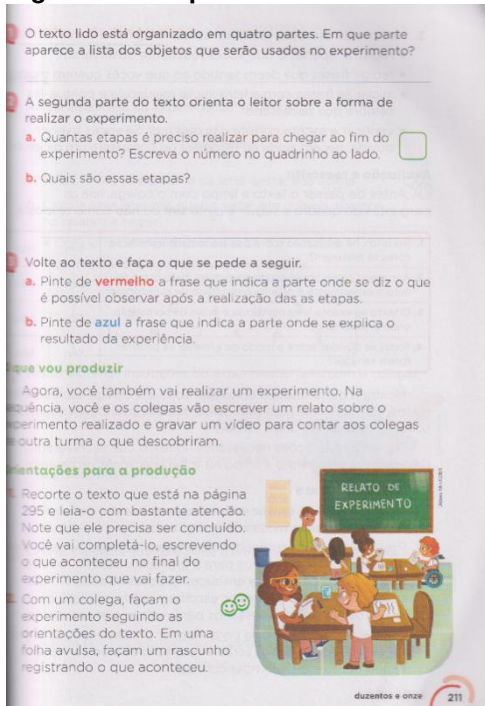
Fonte: Silva; Silva (2021).p.111.

Figura 34- Aproximação 34



Fonte: Silva; Silva (2021).p.111

Figura 35- Grupos em sala de aula LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p.211.

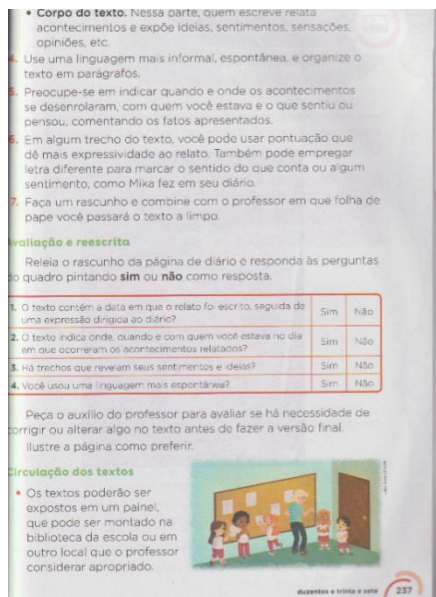
Figura 36- Aproximação 35



Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021).p.211.

No livro 3 :

Figura 37 -Interagindo em grupo em sala de aula LD 3



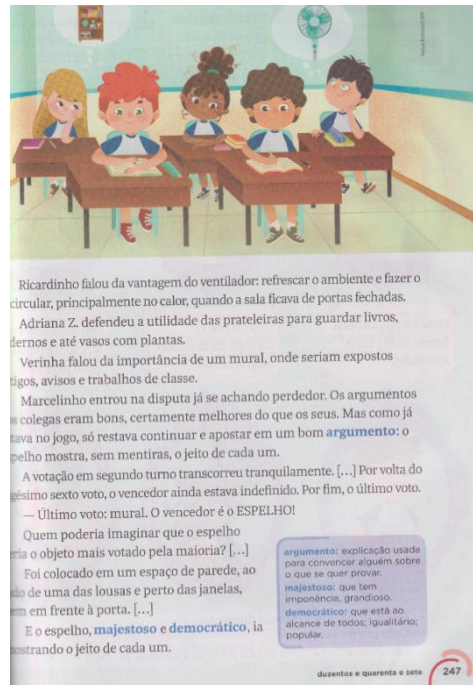
Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021).p.237.

Figura 38- Aproximação 42



Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021)

Figura 39- Realizando atividade em sala de aula



Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021).p.247.

Stuart Hall (2016) discute como a representação cultural é um elemento central na construção da identidade e do senso de pertencimento. No caso das atividades educacionais analisadas nos Livros 02 e 03, observa-se que as crianças negras estão presentes em diversos contextos escolares, como na sala de aula, em momentos de interação e até mesmo em atividades individuais. Embora sua representação ocorra com menor frequência em comparação à das crianças brancas, elas não são completamente invisibilizadas nos materiais.

No entanto, a questão central não é apenas a presença dessas crianças nas imagens, mas o modo como são representadas. Hall (2016) aponta que as representações não são neutras; elas carregam significados que podem reforçar ou desafiar discursos dominantes. Nesse sentido, surge um questionamento fundamental: as crianças negras são apresentadas como protagonistas nas atividades educacionais ou apenas como figuras secundárias?

Conforme Hall (2016), a cultura é um campo de disputa simbólica no qual determinadas narrativas se tornam hegemônicas, enquanto outras são marginalizadas.

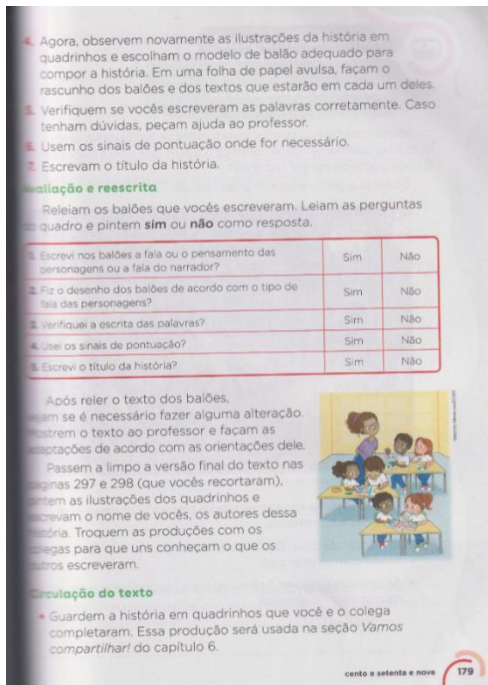
No contexto das atividades educacionais nos materiais didáticos, a representação da criança negra está presente, mesmo que em menor quantidade. Assim como as representações de crianças brancas, amarelas e indígenas, as de crianças negras também carecem de contextos culturais que poderiam incluir referências a tradições, histórias, práticas e contribuições específicas da cultura afro-brasileira, situando a criança negra em um ambiente educacional mais rico e diversificado.

Portanto, é fundamental que as atividades educacionais busquem não apenas representar a diversidade, mas também incorporar diferentes perspectivas culturais. A inclusão de práticas culturais variadas nas atividades é essencial para promover um ambiente escolar que respeite e celebre a pluralidade cultural, enriquecendo a experiência educacional para todas as crianças. Henry Giroux (1997) também se destaca nesse contexto ao discutir a educação como um espaço de luta cultural. Giroux argumenta que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas devem ser continuamente questionados e reformulados para refletir as diversas realidades dos estudantes. Ele defende que a educação deve capacitar os alunos a questionar as estruturas de poder e a imaginar novas possibilidades para a sociedade.

Portanto, para que a presença da criança negra nas atividades educacionais seja relevante e para que os materiais didáticos avancem além da mera representação numérica e promovam um protagonismo real, é necessário que suas representações deixem de ser estereotipadas. Vale destacar que já houve avanços na inclusão da representação da criança negra em diversas atividades educacionais, como demonstrado em imagens onde uma criança negra conversa com a professora e outra em que uma menina negra está lendo um trabalho.

Essas representações são significativas porque mostram as crianças negras em papéis ativos e engajados no processo educacional. Quando uma criança negra é mostrada conversando com a professora, isso sugere um nível de participação e envolvimento que vai além da mera presença física. Da mesma forma, quando uma menina negra é retratada lendo um trabalho, isso destaca sua capacidade e seu papel como estudante ativa e engajada.

Figura 40- Em sala de aula com protagonismo LD 02



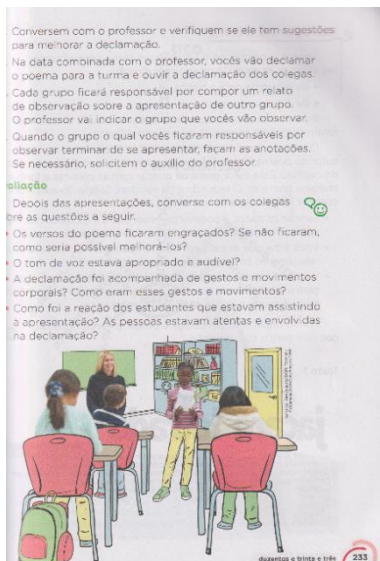
Fonte: Silva; Silva (2021).p.179.

Figura 41- Aproximação 40



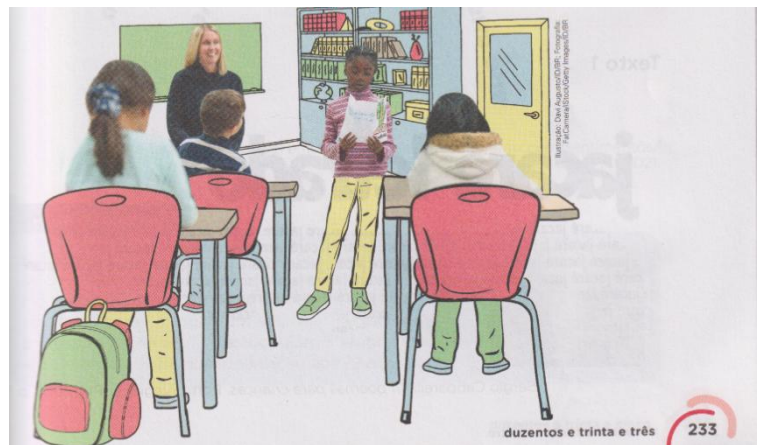
Fonte: Silva; Silva (2021).p.179.

Figura 42- Menina lendo LD 3



Fonte: Silva; Silva (2021).p.233.

Figura 43- Aproximação 42



Fonte: Silva; Silva (2021).p.233.

Figura 44- Menina escrevendo LD 3



Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021). p. 276

Portanto, para que a presença da criança negra nas atividades educacionais seja relevante, é necessário que os materiais didáticos avancem além da mera representação numérica e promovam um protagonismo real. Isso significa que as representações das crianças negras devem ser apresentadas de forma a evitar estereótipos.

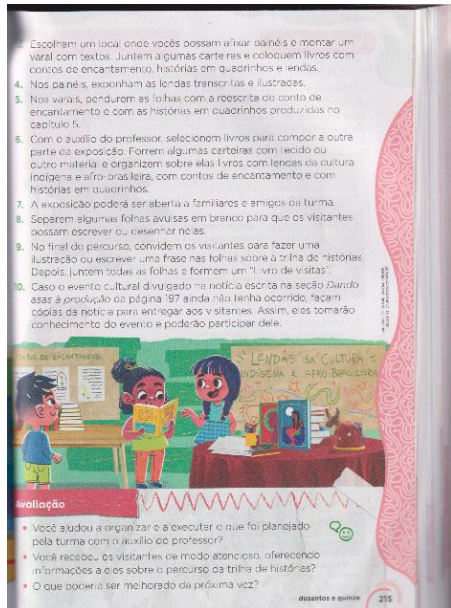
É importante destacar que já houve avanços na representação da criança negra em diversas atividades educacionais. Por exemplo, em algumas imagens, a criança negra é retratada em papéis de protagonismo, como em uma cena em que uma criança negra conversa com a professora ou em outra em que uma menina negra está lendo um trabalho. Essas representações são passos importantes para uma inclusão mais significativa, pois ajudam a construir uma narrativa que valoriza a participação ativa das crianças negras no ambiente escolar.

Assim, com base na perspectiva de Hall (2016), reforça-se a necessidade de uma abordagem mais ampla e contínua da diversidade cultural nas atividades educacionais. Para que a escola seja um espaço verdadeiramente inclusivo, é fundamental que as crianças negras não apenas estejam presentes, mas que também sejam protagonistas na construção e expressão cultural, tanto nas atividades educacionais quanto em todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.4.3 Categoria atividades artísticas

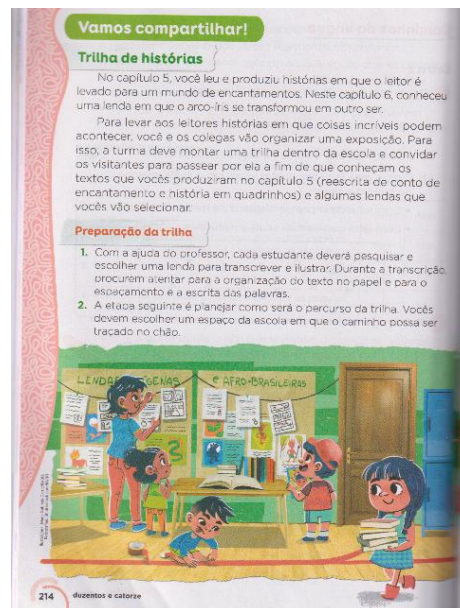
A representação da criança negra em atividades artísticas e culturais é um tema de extrema relevância, especialmente quando analisamos obras que buscam promover a diversidade étnico-racial e a história e cultura afro-brasileira e africana. No livro em questão, encontramos seis imagens que destacam a presença e a participação de crianças negras em diferentes contextos, reforçando a importância da representatividade e da valorização da cultura afro-brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza essa necessidade ao afirmar que "o currículo deve garantir a valorização da diversidade étnico-racial, promovendo a inclusão e a equidade no ambiente escolar" (Brasil, 2018, p. 12). Essa diretriz ressalta a importância de que todas as crianças se sintam representadas e valorizadas em suas experiências artísticas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 45 - Preparação mostra cultural LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p. 215.

Figura 46- Mostra cultural LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p.214.

Nas páginas 282 e 283, o Sarau é retratado como um espaço de expressão artística e cultural, onde as crianças negras têm a oportunidade de se apresentar e compartilhar suas habilidades. O Sarau não é apenas um evento cultural, mas uma

representação social que valoriza a voz dessas crianças. Ele simboliza a importância de criar espaços nos quais a diversidade seja celebrada e onde as crianças possam se reconhecer e se sentir representadas.

Essa cena reforça a necessidade de promover atividades que incentivem a autoestima e o pertencimento cultural, especialmente em um contexto onde a representação negra ainda é insuficiente. Autores como Gomes (2011) e Munanga (2003) destacam que a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção de espaços de expressão são fundamentais para a construção de uma representação positiva para as crianças negras. Gomes (2011) argumenta que a inclusão de narrativas que reflitam a diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento, enquanto Munanga (2003) enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as experiências e culturas afro-brasileiras no ambiente educacional.

Além disso, Ferreira (2014) ressalta que eventos culturais são oportunidades valiosas para que as crianças negras se vejam representadas e possam afirmar suas identidades em um espaço que celebra a diversidade. A promoção de atividades artísticas e culturais não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de valorizar e respeitar as diferenças.

Figura 47- Ensaio Sarau LD 2



Fonte: Silva; Silva (2021).p 282.

**Figura 48- Apresentação Sarau
LD 2**



Fonte: Silva; Silva (2021).p.283

No Livro 3, nas páginas 82 e 83, a Mostra Cultural é apresentada como um momento de celebração da diversidade, onde as crianças negras têm a oportunidade de expor seus trabalhos e compartilhar suas tradições. Essa cena exemplifica como a educação pode ser um instrumento de valorização da cultura afro-brasileira, promovendo o respeito e a compreensão entre diferentes grupos sociais. A Mostra Cultural é um espaço de diálogo e aprendizado, onde as crianças podem conhecer a riqueza da cultura negra e sua contribuição para a sociedade.

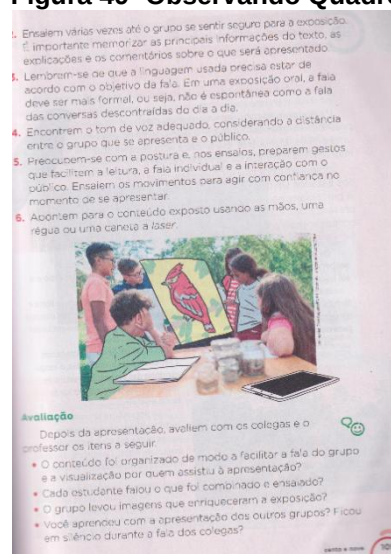
Autores como Nilma Lino Gomes (2011) e Kabengele Munanga (2003) enfatizam a importância de espaços que celebrem a diversidade cultural, argumentando que a valorização das tradições afro-brasileiras é fundamental para a construção de uma identidade positiva nas crianças. Gomes (2011) destaca que a inclusão de práticas culturais nos ambientes educacionais não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece o senso de pertencimento e a autoestima das crianças negras.

Na página 109, as crianças são retratadas observando uma obra de arte, um quadro que traz elementos artísticos. Essa cena enfatiza a importância de expor as crianças à arte e à cultura desde cedo, incentivando o pensamento crítico e a apreciação pela diversidade artística. A arte é uma ferramenta poderosa para promover a reflexão e

o diálogo, conforme argumenta Ferreira (2014), que ressalta que a educação artística deve ser um espaço de inclusão e valorização das diferentes expressões culturais.

Além disso, autores como Gouvêa (2007) e Hall (2016) reforçam que a arte e a cultura são fundamentais na formação da identidade e na construção de uma sociedade mais justa. Gouvêa (2007) aponta que a exposição a diferentes formas de arte permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo, enquanto Hall (2016) discute como as representações culturais moldam as identidades sociais e influenciam as relações de poder. Portanto, promover a diversidade artística nas escolas é essencial para garantir que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em suas experiências.

Figura 49- Observando Quadro



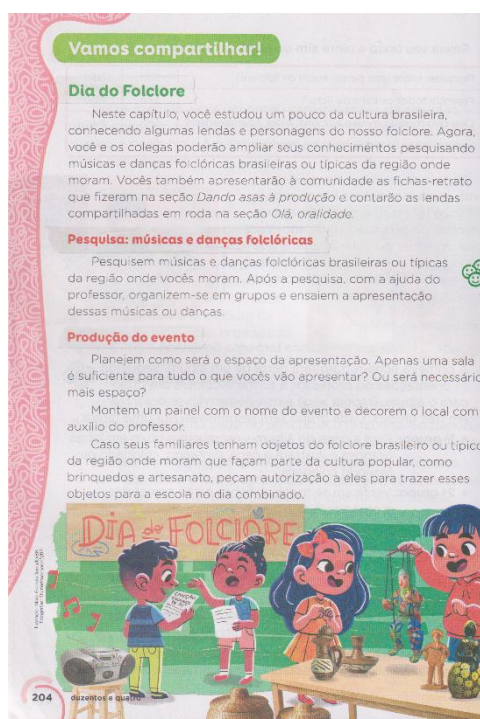
Fonte: Silva; Silva (2021).p.109.

Pesquisadores como Munanga (2003) e Gomes (2011) destacam que a valorização das tradições culturais, incluindo o folclore, é fundamental para a construção de uma representação positiva nas crianças negras. Munanga (2003) argumenta que "a educação deve reconhecer e integrar as contribuições culturais afro-brasileiras, promovendo um ambiente onde todas as crianças possam se ver refletidas nas narrativas e práticas escolares" (Munanga, 2003, p. 45). Gomes (2011) complementa essa ideia ao afirmar que "a inclusão de elementos do folclore nas atividades escolares não apenas

enriquece o currículo, mas também fortalece o senso de pertencimento e a autoestima das crianças" (Gomes, 2011, p. 78).

Além disso, Ferreira (2014) ressalta que a celebração de tradições culturais representa uma oportunidade valiosa para promover o respeito e a compreensão entre diferentes grupos sociais. Por meio dessas celebrações, as escolas podem criar um espaço de diálogo e aprendizado, onde as crianças aprendem sobre a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira.

Figura 50- Ensaio folclore



Fonte: Silva; Silva (2021).p.204.

Figura 51- Apresentação



Fonte: Silva; Silva (2021).p.205.

Davis (2016) argumenta que "a educação deve ser um espaço de resistência e afirmação cultural, onde as vozes das comunidades afrodescendentes são ouvidas e valorizadas" (Davis, 2016, p. 112). Werneck (2017) complementa essa ideia ao enfatizar que "a construção de uma identidade positiva nas crianças negras está diretamente

ligada à sua representação nas narrativas educacionais e culturais" (Werneck, 2017, p. 88).

No livro, algumas cenas ilustram atividades que buscam promover a inclusão e a valorização da criança negra. Por exemplo, uma atividade pode envolver a criação de obras de arte inspiradas em tradições afro-brasileiras, onde as crianças são convidadas a explorar suas raízes culturais. No entanto, a qualidade das imagens pode dificultar a compreensão completa da atividade proposta.

É essencial analisar as descrições das atividades e as imagens apresentadas para entender como elas realmente contribuem para a inclusão e a valorização negra. A arte, conforme a pesquisa de Lélia Gonzalez (1988), "é uma forma de resistência e afirmação da identidade negra, permitindo que as crianças se reconheçam em suas histórias e tradições" (Gonzalez, 1988, p. 45). Portanto, uma análise cuidadosa das representações e das atividades é necessária para avaliar seu impacto real na representação cultural das crianças.

A representação da criança negra em atividades artísticas e culturais não é apenas uma questão de visibilidade, mas de empoderamento. Quando as crianças negras se veem representadas de forma positiva, elas desenvolvem uma autoestima mais forte e um senso de pertencimento que é fundamental para seu desenvolvimento integral. Essa perspectiva é apoiada por autores como Carrara (2010), que afirma que "a inclusão de representações diversificadas nas práticas educativas é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de valorizar suas próprias culturas" (Carrara, 2010, p. 67).

Portanto, é essencial que continuemos a promover iniciativas artísticas e culturais, garantindo que as crianças negras tenham a oportunidade de se expressar, aprender e se orgulhar de sua identidade.

3.4.4 Categoria atividades tecnológicas

A análise da representação das atividades tecnológicas nos livros didáticos revela uma limitação na diversidade das imagens e narrativas apresentadas. Embora Stuart Hall (2016) não tenha se referido especificamente à tecnologia, suas reflexões sobre cultura

e representação são aplicáveis a esse contexto. Hall argumenta que a cultura é um campo de luta, onde diferentes vozes e experiências devem ser reconhecidas e valorizadas.

A escassez de diversidade nas representações tecnológicas pode ter implicações significativas na formação dos estudantes. A ausência de representações adequadas pode marginalizar grupos sociais, como as crianças negras, levando à perpetuação de estereótipos e à exclusão de suas experiências. Portanto, é fundamental que as atividades tecnológicas nos materiais didáticos incluam uma variedade de representações que reflitam a diversidade cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nos materiais analisados, observamos que a representação de crianças negras interagindo com a tecnologia é reduzida. Por exemplo, no Livro 2, encontramos apenas uma representação de uma criança negra envolvida em atividades tecnológicas, enquanto no Livro 3 essa situação se repete com apenas duas representações. Essa falta de variedade não apenas marginaliza a presença de grupos diversos, mas também perpetua a ideia de que a tecnologia é um domínio restrito a certos indivíduos, excluindo aqueles que não se veem refletidos nas narrativas predominantes. Essa questão é corroborada por autores como Ferreira (2014) e Oliveira (2019), que destacam a importância de representações diversificadas para o empoderamento dos alunos.

Ferreira (2014) enfatiza que a falta de modelos positivos em contextos tecnológicos pode levar os estudantes a se sentirem desmotivados e excluídos, já que não encontram referências com as quais possam se identificar.

A presença da tecnologia na educação é um tema central na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de preparar os estudantes para o uso crítico e criativo das ferramentas digitais. A BNCC afirma que "o uso das tecnologias digitais deve ser integrado ao currículo, promovendo a inclusão e a diversidade" (Brasil, 2018, p. 23). No entanto, ao analisar a representação da criança negra em atividades tecnológicas nos livros em questão, percebemos que essa temática ainda não é suficientemente explorada, o que pode refletir uma lacuna na abordagem da diversidade no contexto digital.

Portanto, é fundamental que os materiais educacionais busquem incluir uma gama mais ampla de experiências e perspectivas nas atividades tecnológicas, promovendo uma educação que não apenas informe, mas que também empodere todos os alunos a se tornarem protagonistas em um mundo cada vez mais tecnológico. Essa inclusão é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam se ver como agentes ativos na transformação do seu entorno.

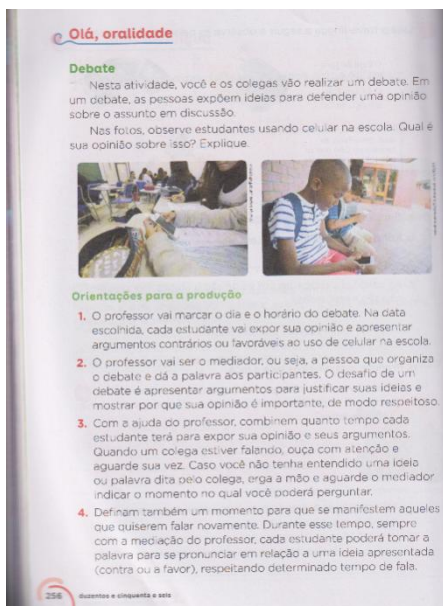
Figura 52- Selfie



Fonte: Silva; Silva (2021).p.56.

Enquanto no Livro 3 essa situação se repete com apenas duas representações de crianças negras interagindo com a tecnologia. Essa falta de variedade não apenas marginaliza a presença de grupos diversos, mas também perpetua a ideia de que a tecnologia é um domínio restrito a certos indivíduos. A pesquisa de Ferreira (2014) destaca que a falta de diversidade nas representações tecnológicas pode levar à desvalorização das experiências e habilidades das crianças negras, criando um ciclo de exclusão que se perpetua ao longo do tempo. É importante que os materiais didáticos apresentem uma gama mais ampla de representações, permitindo que todas as crianças se sintam incluídas e valorizadas em suas interações com a tecnologia.

Figura 53- Mexendo no celular



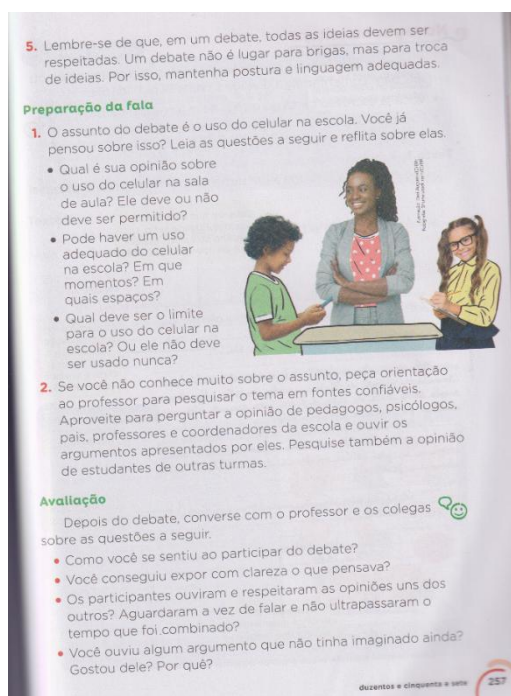
Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021) .p.256.

Figura 54- Aproximação 53



Fonte: Silva; Silva (2021).p.256.

Figura 55- Uso do celular na escola



Fonte: Fonte: Silva; Silva (2021).p. 257.

A inclusão de diferentes vozes e experiências nas práticas pedagógicas é considerada essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Essa ideia é respaldada por diversas pesquisas que enfatizam a importância de refletir a diversidade nas abordagens educacionais, promovendo um espaço onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas.

Portanto, é fundamental que os materiais educacionais busquem incluir uma gama mais ampla de experiências e perspectivas nas atividades tecnológicas, promovendo uma educação que não apenas informe, mas que também empodere todos os alunos a se tornarem protagonistas em um mundo cada vez mais tecnológico. Essa inclusão é

essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam se ver como agentes ativos na transformação de seu entorno.

A análise das representações de crianças nos livros didáticos revela uma preocupante ausência de identificação e conexão entre as imagens e os textos, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças negras. Observou-se que, muitas vezes, a presença da imagem da criança negra parece ser uma mera formalidade, cumprindo uma obrigação legal sem uma real intenção de inclusão. Essa superficialidade na representação não apenas marginaliza a experiência das crianças negras, como também perpetua a ideia de que sua presença é secundária ou acessória no contexto educacional.

3.5 REFLEXÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise das representações nos livros didáticos revela avanços e desafios na construção de um material pedagógico que favoreça a inclusão e a valorização das crianças negras e de outros grupos étnico-raciais. A partir das categorias analisadas: brincadeiras, atividades educacionais, atividades artísticas e atividades tecnológicas identificamos padrões que demonstram tanto a inclusão quanto a persistência de lacunas na abordagem da diversidade.

As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil e, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenham um papel essencial na construção das relações sociais e no aprendizado das crianças. No entanto, a análise das representações nos livros didáticos evidencia um tratamento desigual em relação à presença da criança negra nos contextos lúdicos.

A análise do Livro 02 - 2º Ano evidencia que, embora a criança negra apareça nas ilustrações, sua representação é limitada, frequentemente retratada apenas como ilustração de atividades, sem um contexto que valorize sua participação nas brincadeiras. Em contraste, as crianças brancas são mais frequentemente representadas em contextos de brincadeiras que destacam sua participação ativa. Além disso, a análise revela que as crianças indígenas e asiáticas são quase inexistentes nas representações de atividades lúdicas, contribuindo para a marginalização dessas identidades.

Gouvêa (2007) destaca que as representações sobre a infância, presentes em práticas culturais, não apenas refletem, mas também constroem a noção de infância, influenciando como as crianças se veem e como são vistas pela sociedade. A ausência de um contexto significativo para a criança negra, assim como a falta de representações de crianças indígenas e asiáticas, pode ser compreendida à luz das discussões de Silva (2005), que aponta que a omissão de representações contribui para a perpetuação de estereótipos e para a marginalização de grupos étnicos.

A análise das atividades educacionais nos Livros 02 e 03 mostra que, embora as crianças negras estejam representadas, essa representação ocorre com menor frequência em comparação às crianças brancas. No entanto, a questão central não é apenas a presença dessas crianças nas imagens, mas o modo como são retratadas. Hall (2016) aponta que as representações não são neutras; elas carregam significados que podem reforçar ou desafiar discursos dominantes. Nesse sentido, surge um questionamento fundamental: as crianças negras são apresentadas como protagonistas nas atividades educacionais ou apenas como figuras secundárias? A análise mostra que, muitas vezes, elas aparecem em papéis secundários, sem destaque significativo. Isso é algo que já era evidenciado por Silva (2011), que em sua análise de livros didáticos realizada na década de 1990 encontrava situações que:

A diversidade cultural não aparece nos textos e ilustrações. A ausência da representação dos valores culturais dos personagens negros, assim como as atitudes, cotidiano e experiências comuns aos personagens de diferentes raças/etnias podem indicar uma tendência para a equalização do negro, cuja conquista dos direitos de cidadania venha a ter como tributo a sua assimilação (Silva, 2011,p.63).

Para que a presença da criança negra nas atividades educacionais seja relevante, é necessário que os materiais didáticos avancem além da representação numérica e promovam um protagonismo real. Isso implica que as representações das crianças negras sejam apresentadas de maneira a evitar estereótipos. Já houve avanços, como a representação de crianças negras em papéis de protagonismo, exemplificada em cenas onde uma criança negra conversa com a professora ou uma menina negra lê um trabalho. Essas representações são significativas, pois mostram as crianças negras em papéis ativos e engajados no processo educacional.

A valorização das expressões artísticas e culturais da população negra nos livros didáticos foi um dos aspectos analisados. O Sarau e a Mostra Cultural, abordados em alguns livros, são exemplos positivos de espaços em que as crianças negras foram retratadas ativamente, participando da construção e vivência de práticas culturais. Ferreira (2014) ressalta que eventos culturais, como o Sarau, são oportunidades valiosas para que as crianças negras se vejam representadas e possam afirmar suas identidades em um espaço que celebra a diversidade. A promoção de atividades artísticas e culturais não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de valorizar e respeitar as diferenças.

No entanto, a inclusão de elementos do folclore, como o Saci-Pererê, deve ser feita com cuidado para evitar a simplificação ou estereotipagem da cultura negra. Davis (2016) argumenta que a educação deve ser um espaço de resistência e afirmação cultural, onde as vozes das comunidades afrodescendentes são ouvidas e valorizadas.

Uma das análises mais preocupantes foi a escassa participação da criança negra nas atividades tecnológicas. Nos materiais didáticos, há uma sub-representação de crianças negras em contextos que envolvem tecnologia, o que reforça padrões de exclusão e perpetua a ideia de que o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico são restritos a certos grupos sociais. Ferreira (2014) destaca que a falta de diversidade nas representações tecnológicas pode levar à desvalorização das experiências e habilidades das crianças negras, criando um ciclo de exclusão que se perpetua ao longo do tempo. A BNCC enfatiza a necessidade de incluir as tecnologias digitais no currículo de forma inclusiva, mas, conforme a análise revela, essa diretriz não se reflete nas representações visuais dos livros didáticos.

A discussão sobre as representações nos livros didáticos evidencia a necessidade urgente de promover um material escolar mais plural e representativo. Conforme Hall (2016) ressalta, as representações culturais são centrais para a construção das percepções sociais e das relações de poder.

Apesar de alguns avanços na inclusão de crianças negras, indígenas, asiáticas e de outras representações no ambiente educacional, ainda enfrentamos desafios na qualidade e na frequência dessas representações. É necessário que a diversidade seja abordada de forma mais ativa e assertiva, promovendo o protagonismo das crianças

negras em todos os contextos analisados, assegurando não apenas presença numérica, mas representações que rompam estereótipos e valorizem suas vivências.

Assim, partindo das reflexões de Hall (2016), Silva (2005) e Ferreira (2014), reafirma-se a importância de um currículo educativo que rompa com paradigmas excludentes e construa um ambiente escolar que respeite, valorize e dignifique a todas as crianças. A educação tem um papel essencial na desconstrução de desigualdades e na formação de cidadãos críticos e conscientes, capacitados para construir uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, é importante destacar que, conforme Jovino (2010), a análise das imagens revela que as crianças negras são frequentemente apresentadas em contextos que não valorizam sua participação ativa. Essa afirmação reforça a necessidade de um olhar mais atento e crítico sobre as representações de crianças negras nos materiais didáticos, evidenciando que, embora haja avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma representação equitativa. Por fim, devemos abrir nosso olhar e compreender que "novos significados são enxertados nos antigos. Palavras e imagens carregam conotações não totalmente marginais ou submersas, mostrando que coisas diversas sejam mostradas e ditas" (Hall, 2016, p. 211).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as questões iniciais que nortearam esta pesquisa, é possível afirmar que a análise das representações de crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, aprovados no PNLD 2023 e utilizados na rede municipal de Ponta Grossa, revelou um cenário complexo e desafiador. A pergunta central, "Como as crianças negras são representadas nesses materiais?", foi respondida com base em uma análise qualitativa e quantitativa, que evidenciou uma presença ainda insuficiente e, muitas vezes, estereotipada. Embora haja esforços para incluir a representação da criança negra, essas representações frequentemente carecem de profundidade e autenticidade, aparecendo de forma descontextualizada ou como meras ilustrações que cumprem uma obrigação normativa, sem uma integração significativa com o conteúdo.

No que diz respeito à segunda questão, "Essas representações contribuem para o rompimento ou perpetuação dos estereótipos?", os resultados indicam que já existe uma quebra dos estereótipos nas categorias analisadas. No entanto, ainda há uma falta de protagonismo das crianças negras, e a desconexão entre imagem e texto reforça uma visão marginalizada e genérica da população negra. Essa abordagem superficial não consegue romper com os estereótipos e limita as experiências das crianças negras.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005, p.22).

Por fim, a terceira questão "Quais as possíveis influências dessas representações no processo de aprendizagem das crianças negras?" Aponta para impactos significativos na sensação de pertencimento e no desenvolvimento escolar dessas crianças. A sub-representação ou a representação estereotipada pode levar à internalização de uma autoimagem negativa, ao sentimento de exclusão e à desmotivação no ambiente escolar.

O objetivo geral desta pesquisa, que analisou as representações de crianças negras nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental — Anos Iniciais,

aprovados no PNLD 2023, foi alcançado por meio de uma abordagem crítica, que identificou avanços, mas também lacunas persistentes. Os objetivos específicos, que incluíram a contextualização do tema, a análise da presença de personagens negros e a examinação das representações dessas crianças, permitiram uma compreensão aprofundada das dinâmicas de poder e das relações sociais que moldam os materiais didáticos. Tal compreensão é reforçada pela afirmação de Hall (2016, p. 211): "O significado nunca poderá ser fixado. Se isso pudesse ser feito por meio da representação, então não haveria qualquer mudança — e por isso nenhuma contraestratégia ou intervenção."

Munanga (2012) afirma que é crucial que as crianças se identifiquem nos arranjos institucionais da educação e que permaneçam em interação com as questões étnico-raciais presentes em nossa sociedade. A visibilidade e a valorização dessas questões evitam a falsa concepção de que a cultura branca/eurocêntrica é superior à cultura afro-brasileira.

Estudos, como o de Ferreira (2014), demonstram que a representação positiva e diversificada de crianças em contextos lúdicos é fundamental para o desenvolvimento de uma representação saudável e para a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Ferreira argumenta que, quando as crianças se veem refletidas em suas experiências e culturas, tendem a desenvolver um senso de pertencimento mais forte e uma maior confiança em suas capacidades. Além disso, a pesquisa de Oliveira (2019) ressalta que a inclusão de representações autênticas e significativas nas práticas pedagógicas não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove a valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, a pesquisa (re)afirma a necessidade de uma revisão contínua dos livros didáticos, visando garantir uma representação mais justa, equitativa e inclusiva das crianças negras. A inclusão de narrativas autênticas e significativas não só contribui para o rompimento de estereótipos, mas também promove uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial e reconhece as contribuições de todos os grupos sociais. A escola, como espaço de formação cidadã, deve ser um ambiente onde todas as crianças se sintam representadas, valorizadas e reconhecidas em sua totalidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, este estudo não apenas responde às questões iniciais, mas também abre caminho para futuras pesquisas e práticas educacionais que busquem transformar os materiais didáticos em ferramentas efetivas de promoção da equidade e da inclusão. A educação, como campo de luta e transformação, tem o potencial de desafiar as estruturas de poder e construir novas narrativas. Quando as crianças negras são adequadamente representadas nos livros didáticos, isso não apenas valida suas experiências e culturas, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos prejudiciais que podem afetar sua percepção de si mesmas e de seu lugar na sociedade. A inclusão de diferentes perspectivas culturais nos materiais educativos é, portanto, uma questão de justiça social e educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. P.; SANTOS, L. C. L. **Artefatos culturais e recursos didáticos**: o fazer docente na prática pedagógica do professor de ciências naturais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 7., 2014, Maceió. Anais [...]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 de Agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Nota Técnica Conjunta nº 1/2021/DPA/SEALF/SEALF*. Diretrizes para a avaliação pedagógica do PNLD 2023. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/documentos>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2023*. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 06 de Agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 de Agosto de 2023.

BATISTA, Waleska Migue. **A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural**. Revista Direito Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 9, N.4, 2018.

CAMARGO, M.; Ferreira, A. de J. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E O ALUNO QUILOMBOLA: letramento crítico e formação de professores. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 4(8), 192–210. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/260>.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra no Brasil e a produção discente sobre educação e relações étnicorraciais (2003-2014). **Revista Brasileira De História Da Educação**, 21(1), e179. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54469>.

COSTA, Júlio César Virgínio. A literatura africana como pedagogia libertadora na prática do ensino de história. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 02, p. 137-144, 2013.

COSTA, Júlio César Virgínio. **Sujeitos e Arquivos Escolares**: diálogos pela reeducação das relações étnico-raciais e desenvolvimento da práxis educativa. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EUGÊNIO, Kátia Maria. **A implementação da lei 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP)**: a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. 2014.

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Editora da FURG, 2006. p. 62-74. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87483>. Acesso em: 19 agosto 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino et al. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Autêntica, 2018.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 27(1), 2011.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Representações da infância na literatura infantil: a construção de um conceito. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 13-28, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012. 231 p. ISBN 857326232X.

GURSKI, Roselene. O brincar como dispositivo de criação na infância. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 71-84, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8GFW9xB9yWzVgj7rKCgFHRB/>. Acesso em: 27 out. 2023.

HALL, Stuart. O espetáculo do "Outro". In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 139-219.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine Ana Carolina La Guardia Escosteguy Resende, Claudia Alvares, Francisco Rodiger, Sayonara Amaral. Brasília; Belo Horizonte: UNESCO no Brasil; Editora UFMG, 2003. p. 198-218.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14095>. Acesso em: 15 out. 2024.

JOVINO, Ione da Silva; COUTO, Ligia Paula. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. **Muitas Vozes**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.4i1.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/8559/pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1ª ed. (2006) 5ª reimpressão (2016). São Paulo: Parábola, 2016, p 27 e 102.

MARIANO, André Sena; FERREIRA, Leandro Borges. Relações de gênero e sexualidade em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola de Ilícinea-MG. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-21, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz, p. 621-626. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

MOTTA, Hélia Nogueira Ferreira. **As equipes multidisciplinares e as representações construídas sobre as questões indígenas na escola (2016-2019)**. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3796>.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 3. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>, novembro 2003.

MURIALDO, Carla Fernanda Stumf. **Análise de pessoas da raça negra no livro didático de língua inglesa à luz da gramática do design visual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3489>.

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

MUNIZ, Marcia Conceição Carrinho et al. **A lei federal 10639/03**: uma intervenção na escola. 2017.

NÚCLEO DE INCLUSÃO ACESSIBILIDADE E SUSTENTABILIDADE; TJDF. *Você conhece as categorias de RAÇA/COR do IBGE? Confira como responder os cadastros.* Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>. Acesso em: 31 de Agosto de 2024.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2884>.

OLIVEIRA, Noemi de. **Possibilidades para uma abordagem positiva, significativa antirracista e anti-sexista a partir da Literatura Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4041>.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2522>.

PAULA, Ravail Benedito Oliveira de. **AS IMAGENS NÃO FALAM POR SI: O Livro Didático de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais no Estado do Paraná**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3922>

PINTO, Regina Pahim. **A representação do negro em livros didáticos de leitura**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 88-92, 1987.

RÉGIS, Kátia. Currículo. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Cap. 6.

ROCHA, Fabio Gomes; NASCIMENTO, Bruno Alves Reis; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do. Um modelo de mapeamento sistemático para a educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 29, p. 138-146, 2018. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-0512-5406>. Acesso em: 31 de Agosto de 2023.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, F. **Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**: um balanço. Estudos Em Avaliação Educacional, 17(34), 15–42. <https://doi.org/10.18222/eae173420062116>, 2005.

SCHÄFER, Samantha. **Letramento racial crítico**: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3424>.

SILVA, Ana Célia. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau** – nível I - projeto de pesquisa. Cad. Pesqui. 1987, n.63 [citado 2024-06-03], pp.96-98.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, P. B. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, 34(69), 123-150, 2018.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender juntos: língua portuguesa 1 ano**. 9. ed. São Paulo: Edições SM, ano de publicação.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender juntos: língua portuguesa 2 ano**. 9. ed. São Paulo: Edições SM, ano de publicação.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender juntos: língua portuguesa 3 ano**. 9. ed. São Paulo: Edições SM, ano de publicação.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender juntos: língua portuguesa 4 ano**. 9. ed. São Paulo: Edições SM, ano de publicação.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender juntos: língua portuguesa 5 ano**. 9. ed. São Paulo: Edições SM, ano de publicação.

SOUZA, Renan Fagundes de. **DAS TEIAS DE ANANSE PARA O MUNDO – ÁFRICAS E AFRICANIDADES NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA ESPANHOLA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2370>.

SOUTA, Marivete. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”**: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2349>.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 535-49, 2016.

ZUBARAN, M. A.; WORTMANN, M. L.; KIRCHOF, E. R. **Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil**: Cultura, representações e identidades. Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, n. 56, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25714>. Acesso em: 13 agosto 2024.