VERÔNICA DE FREITAS ROLANDI

RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO E OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RACISMO NOS LIVROS APROVADOS NO PNLD-2014 DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Políticas Públicas em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS
2016

VERÔNICA DE FREITAS ROLANDI

RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO E OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RACISMO NOS LIVROS APROVADOS NO PNLD-2014 DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Políticas Públicas em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t371.32
R744r

Rolandi, Verônica de Freitas.
Reconhecimento intersubjetivo e ocultação ideológica: reflexões sobre a temática história e cultura afro-brasileira e racismo nos livros aprovados no PNLD-2014 de língua estrangeira moderna. – Campinas: PUC-Campinas, 2016.
305p.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Livros didáticos. 2. Línguas modernas – Estudo e ensino. 3. Ensfundamental – Currículos. 4. Ideologia. 5. Antologia educacional. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campi- nas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

18. ed. CDD – t371.32

VERÔNICA DE FREITAS ROLANDI

RECONHECIMENTO INTERSUBJETIVO E OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RACISMO NOS LIVROS APROVADOS NO PNLD-2014 DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: **19 de fevereiro de 2016**

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. Angela Fátima Soligo
(UNICAMP)

A Thiago, meu companheiro e maior incentivador

A Juliano, o mais entusiasta de todos

E a Estela, a mais aborrecida

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor e orientador Dr. Artur José Renda Vitorino por me apresentar essa temática pela qual de cara me apaixonei e por todo conhecimento transmitido.

Agradeço a todos os professores do programa de pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialmente à professora Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha.

Agradeço ao amigo Vinícius Oliveira por toda ajuda com as traduções.

Agradeço aos colegas de pós, especialmente ao colega e amigo Marcus Vinícius Coelho, à Tania Maria Gebin de Carvalho, parceira bakhtiniana, e às amigas Marcela Bruna Alvares e Karla Oliveira Franco.

Agradeço aos funcionários do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Agradeço a minha companheira desde a graduação, parceira na produção e autoria de livros didáticos e sempre amiga fiel Talita Vieira Moço.

Agradeço a minha família, por toda dedicação emotiva.

Agradeço a amiga Alderia José do Santos, minha gratidão e estima.

Gente, só é feliz
Quem realmente sabe, que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente
Respeito sua fé, sua cruz
Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a luz das velas
(Tendeu?)

Mufete, por Emicida
Sobre Crianças, Quadris, Pesadelo e Lições de Casa, 2015

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....vi

SUMÁRIO.....viii

ÍNDICE DE FIGURAS.....xii

LISTA DE SIGLAS.....xvi

RESUMO.....17

ABSTRACT.....18

INTRODUÇÃO.....19

1. DO PNLD À LEI N.º 10.639/03. 25

1.1 Breve panorama histórico do PNLD.....25

1.3 A Lei nº 10.639/03 e o Edital PNLD-2014 LEM.....38

2. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*.....54

2.1 Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais: Língua Estrangeira Moderna.....59

2.2 Cercanía.....66

2.3 Formación en español: lengua y cultura.....72

2.4 Alive!.....77

2.5 It Fits.....85

2.6 Vontade de saber inglês.....90

3. GÊNERO DO DISCURSO: LIVRO DIDÁTICO.....95

3.1 Mais uma vez o Guia do PNLD-2014: considerações a respeito dos interlocutores envolvidos e da efetiva importância dada à lei segundo questionário de avaliação..... 102

4. ANÁLISE DO *CORPUS* À LUZ DA TEORIA DA LUTA POR RECONHECIMENTO. 112

4.1 Dedicação emotiva: a representação do negro em contextos familiares e de relações afetivas. 117

4.2 Respeito cognitivo: humanização por meio da educação. 144

4.3 Chimamanda Adichie: porta-voz de uma consciência crítica, exemplo propício para o reconhecimento intersubjetivo. 171

5. ANÁLISE DO *CORPUS* À LUZ DA TEORIA DA OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA 177

5.1 A Ideologia da democracia racial. 180

5.2 Estado-Nação África, Estado-Nação Brasil. 191

6. ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITO E RACISMO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TERMINOLOGIA ELEITA NOS MATERIAIS DE LEM PARA TRATAR SOBRE O RACISMO 201

6.1 Cercanía: interrupção da comunicação intersubjetiva e monofonia. 201

6.2 Formación en español: estereótipos, preconceitos sociais e racismo. 210

6.3 Vontade de saber inglês e Alive! O que tem a ver o bullying com o racismo? 247

6.4 It Fits: a manutenção do status quo. 263

6.5 Cercanía: por que encarar o racismo de frente é o primeiro passo? 273

6.6 Conclusões prévias 282

CONCLUSÕES FINAIS 285

REFERÊNCIAS 291

ANEXOS 298

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Eixo 3: Políticas de Material Didático e Paradidático..... 44

Quadro 2 Número de menções aos temas diversidade étnica, etnia, preconceito, História e Cultura da África ou Afro-Brasileira em cada componente curricular por seção do edital 49

Quadro 3 Citações das menções ao tema étnico-racial presentes por área..... 51

Quadro 4 Equipes editoriais: Cercanía, Alive! e It Fits 58

Quadro 5 Temas por unidade coleção Cercanía espanhol, Volume 1 (COIMBRA et al, 2012) . 68

Quadro 6 Temas por unidade coleção Cercanía espanhol, Volume 2 (COIMBRA et al, 2012) . 69

Quadro 7 Temas por unidade coleção Cercanía espanhol, Volume 3 (COIMBRA et al, 2012) . 70

Quadro 8 Temas por unidade coleção Cercanía espanhol, Volume 4 (COIMBRA et al, 2012) . 71

Quadro 9 Temas por unidade da coleção Formación en español: lengua y cultura, Volume 1 (VILLALBA et al, 2012) 75

Quadro 10 Temas por unidade da coleção Formación en español: lengua y cultura, Volume 2 (VILLALBA et al, 2012) 75

Quadro 11 Temas por unidade da coleção Formación en español: lengua y cultura, Volume 3 (VILLALBA et al, 2012) 76

Quadro 12 Temas por unidade da coleção Formación en español: lengua y cultura, Volume 4 (VILLALBA et al, 2012) 77

Quadro 13 Temas por unidade coleção Alive! inglês, Volume 1 (MENEZES et al, 2012)..... 79

Quadro 14 Temas por unidade coleção Alive! inglês, Volume 2 (MENEZES et al, 2012)..... 81

Quadro 15 Temas por unidade coleção Alive! inglês, Volume 3 (MENEZES et al, 2012)..... 83

Quadro 16 Temas por unidade coleção Alive! inglês, Volume 4 (MENEZES et al, 2012)..... 85

Quadro 17 Temas por unidade coleção It Fits inglês, Volume 1 (CHEQUI, 2012)..... 87

Quadro 18 Temas por unidade coleção It Fits inglês, Volume 2 (CHEQUI, 2012)..... 88

Quadro 19 Temas por unidade coleção It Fits inglês, Volume 3 (CHEQUI, 2012)..... 89

Quadro 20 Temas por unidade coleção It Fits inglês, Volume 4 (CHEQUI, 2012)..... 90

Quadro 21 Temas por unidade coleção Vontade de saber inglês, Volume 1 (KILLNER e AMANCIO, 2012) 92

Quadro 22 Temas por unidade coleção Vontade de saber inglês, Volume 1 (KILLNER e AMANCIO, 2012) 92

Quadro 23 Temas por unidade coleção Vontade de saber inglês, Volume 3 (KILLNER e AMANCIO, 2012) 93

Quadro 24 Temas por unidade coleção Vontade de saber inglês, Volume 4 (KILLNER e AMANCIO, 2012) 94

Quadro 25 Estrutura da Relação Social de Reconhecimento: o respeito cognitivo 156

Quadro 26 Estrutura da Relação Social de Reconhecimento: a estima social 175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 37

Figura 2 Cercanía: espanhol, Edições SM (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012). 54

Figura 3 Formación en español: lengua y cultura, Base Editorial (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012)..... 55

Figura 4 Alive! inglês, Editora Anzol (MENEZES; TAVARES; BRAGA; FRANCO, 2012). . 55

Figura 5 It Fits: inglês, Edições SM (CHEQUI, 2012) [obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Wilson Chequi]..... 56

Figura 6 Vontade de saber inglês, FTD, (KILLNER e AMANCIO, 2012). 56

Figura 7 Guia de livros didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais. 60

Figura 8 Quadro Comparativo das Coleções de LEM 63

Figura 9 Página do livro Formación en español, 6.º ano, página 13. 96

Figura 10 Processo de conversão de objeto físico em signo. 97

Figura 11 Processo de conversão de objeto físico em signo. 98

Figura 12 Reflexão e Discussão controlada. 100

Figura 13 Recado para o professor: valor do professor e do aluno 101

Figura 14 Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento 114

Figura 15 Páginas de abertura, Part 2: Family and home. 119

Figura 16 Página de abertura Unidade 3 – We are family 121

Figura 17 Página de abertura Unidade 7 – Families 123

Figura 18 Página de abertura Unidade 2 – Families 125

Figura 19 Página Unidade 2 – words, words, words: family members. 128

Figura 20 Unidade 7 – Conversation moment, atividade de escuta. 129

Figura 21 Let's sing! We are family, Sister Sledge. 130

Figura 22 Let’s focus on language! Complete a resposta da Beyouncé... 131

Figura 23 Calentando el motor: Obama juró… 134

Figura 24 Unidade 7 — Telling stories. Let’s start! 136

Figura 25 Unidade 7 — Telling stories. Atividades 139

Figura 26 Unidade 7 — Let’s read. It takes a village. 141

Figura 27 Niños somalíes en la escuela. 145

Figura 28 Lectura, Almacén de ideas 146

Figura 29 Arte lateral. Máscaras 149

Figura 30 Niños somalíes en la escuela. Enunciado da questão e foto. 151

Figura 31 Actress Angelina Jolie helps poor children in Africa 152

Figura 32 Arte mulher africana com jarro na cabeça. 157

Figura 33 Seção Red (con)textual - relatos de Jabarte e Amina. 159

Figura 34 Tejiendo la comprensión. 161

Figura 35 Escola no Quênia, África. 163

Figura 36 Pre-writing - Escola no Quênia 164

Figura 37 Pre-writing 166

Figura 38 Proposta de pesquisa na Internet. 167

Figura 39 Breve descrição de uma escola no Quênia, África. 168

Figura 40 Atividade e relato Chimamanda Adichie. 171

Figura 41 Atividade de escuta, discurso de Chimamanda Adichie no TED. 172

Figura 42 Imagem páginas de abertura, Unidade 4, Cercanía. 181

Figura 43 Atividade Brasil país multirracial 185

Figura 44 Let’s focus on language! Abigail e seus filhos, uma família brasileira. 186

Figura 45 Carlinhos Brown: exemplo de afirmação negra na esfera sociocultural 187

Figura 46 Ronaldinho Gaúcho: afirmação negra na esfera sociocultural 188

Figura 47 Chasing Riches From Africa to Europe 190

Figura 48 Mapa África, ilustração relatos Jabarte e Amina. 192

Figura 49 Mapa África, ilustração atividade. 193

Figura 50 The languages of South Africa 195

Figura 51 O Brasil é culturalmente diverso? Por que sim? Por que não? 197

Figura 52 Escucha ¿Qué voy a escuchar? Muévete, de Rubén Blades. 203

Figura 53 Escuchando la diversidad de voces. Muévete, de Rubén Blades. 206

Figura 54 Comprendiendo la voz del otro. Muévete, de Rubén Blades. 208

Figura 55 Calentando el motor. Observa la imagen y contesta las preguntas. 211

Figura 56 Texto B: Los prejuicios sociales 218

Figura 57 Atividade 1: Expliquen y anoten los significados. 219

Figura 58 Produciendo un texto propio. Mini exposición sobre los prejuicios sociales. 221

Figura 59 Puerta de acceso. Casi triplica la población indígena brasileña. 224

Figura 60 Puerta de acceso. Situação atual dos povos indígenas 227

Figura 61 Día de la Conciencia Negra. 231

Figura 62 Trabalho com o texto: Día de la conciencia negra. 233

Figura 63 Revista Quilombo - Home. 234

Figura 64 Interactuando con el texto. Alejandro Frigerio en el evento del Día de la Conciencia Negra, el 25 de nov. 2007. 236

Figura 65 Interactuando con el texto. Trecho c) e atividade 3. 237

Figura 66 Pesquisa cultura indígena e afro-brasileira 239

Figura 67 Trabajo forzoso en Brasil: 120 años después de la abolición de la esclavitud, la lucha continúa. 241

Figura 68 Continua: Trabajo forzoso en Brasil: 120 años después de la abolición de la esclavitud, la lucha continúa. 242

Figura 69 Adivinanzas, de Nicolás Guillén (poeta afro-cubano). 244

Figura 70 Manual do Professor, sobre a unidade dois do volume dois Formación en español. 246

Figura 71 Unidade 4. Respect everybody 248

Figura 72 Pré-leitura: levantamento da experiência de vida dos estudantes 253

Figura 73 Texto: The dreaming tree 254

Figura 74 Why did the boys in the tribe bully Uaica? 255

Figura 75 Preconceito e bullying. Mas e o racismo? 257

Figura 76 Do you know what are the concepts of the words below? 257

Figura 77 A discriminação pode acontecer por diferentes razões a qualquer pessoa 258

Figura 78 Unidade 8 Protesting and advising 260

Figura 79 Saying no to racism 262

Figura 80 Unidade 4 - A multicultural world 264

Figura 81 A first approach. Talking about the topic. 266

Figura 82 Looking around. É possível pessoas diferentes viverem em perfeita harmonia? 268

Figura 83 Rewriting a text. Pre-writing 269

Figura 84 Are you guilty of being a racist? 270

Figura 85 Have you ever been a victim of racism? 271

Figura 86 LLuvia de ideas: prejuicios 275

Figura 87 No Brasil há alguma lei que penaliza quem comete racismo? 276

Figura 88 Deposição de um senador da Colômbia e reflexão 277

Figura 89 Atividade de escuta: parte 1 278

Figura 90 Atividade de escuta: parte 2 278

Figura 91 Atividade de reflexão sobre "Una herencia pesada", Eduardo Galeano 280

Figura 92 Atividade Vocabulario en contexto 281

LISTA DE SIGLAS

(Abrelivros) Associação Brasileira dos Editores de Livros

(CNE/CP) Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

(FAE) Fundação de Assistência ao Estudante

(FNDE) Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação

(IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(INL) Instituto Nacional do Livro

(LDB) Lei de Diretrizes e Bases

(LEM) Língua Estrangeira Moderna

(MEC) Ministério de Educação e Cultura

(PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais

(Pcnef – LE) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira

(PLID) Programa do Livro Didático

(PNDH) Programa Nacional de Direitos Humanos

(PNLD) Programa Nacional do Livro Didático

(SEB) Secretaria da Educação Básica

(Secad) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

(Seppir) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar e refletir como os livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) aprovados no Programa Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD-2014) para o Ensino Fundamental II contemplam a Lei n.º 10.639 de 2003, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo. A escolha pelas disciplinas de LEM é devido ao seu papel crucial, de acordo com as Orientações Curriculares 2006, que era o de "levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade", assim como o Edital PNLD-2014, que deu às disciplinas de Língua Estrangeira Moderna um peso maior no que diz respeito ao cumprimento dessa lei quando comparadas às demais disciplinas do currículo. Com vistas a essa lei e esse edital, foram analisadas sequências didáticas das cinco obras aprovadas nessa licitação PNLD-2014 LEM. A base teórica deste trabalho foram os estudos do Círculo de Bakhtin, pois entendemos o livro didático como gênero do discurso; a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth e o conceito de ocultação ideológica de Michel Debrun. Nosso objetivo foi analisar, uma vez que o aporte teórico de Honneth permitiu entender como os sujeitos se inserem na sociedade por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo, se esses materiais contribuíram e de que maneira isso se deu, isto é, se foi possível a constituição de um estudante negro sujeito e agente de sua história ou esses materiais estariam perpetuando o que Debrun chamou de ocultação ideológica, que oblitera esse estudante e o impede de ver-se como "sujeito", a "agir como cidadão", pois não ocorreu o contato e a "exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2006), não possibilitando assim o travejamento de uma sociabilidade cognitiva da diferença. As análises apontam para um cenário em que os sujeitos interessados não foram envolvidos no processo como um todo, seja na elaboração ou na avaliação dos materiais didáticos de língua estrangeira, isto é, uma visão do conjunto do *corpus* nos permitiu afirmar que pouco do "eu" espelhado no "outro" é de fato o "outro". Desse modo, no nosso entender, a Lei nº 10.639/03 isolada de outras políticas de ações afirmativas (um conjunto variado e que abrange diferentes frentes) tende a ser insuficiente.

Palavras-chave: Afro-brasileiros. Lei n.º 10.639/03. Livro didático. Luta por reconhecimento. Ocultação ideológica.

ABSTRACT

The present work aims to identify and discuss how the Modern Foreign Language (MFL) textbooks that were approved in the National Textbook Program of 2014 (PNLD-2014) for Fundamental Education II address the Law No. 10.639 of 2003, which deals with the obligation of African-Brazilian History and Culture in all curricular subjects. The choice of the MFL subjects is due to its crucial role, which, in accordance to the Curriculum Guidelines of 2006, consists in "taking the students to see themselves as individuals by the contact and exposure to others, to their differences, and to recognize the diversity". In regard to the compliance with the law, the public notice for PNLD-2014 has emphasized MFL subjects when compared to the other curriculum subjects. Bearing in mind the mentioned law and public notice, we analyzed teaching sequences from the five MFL approved books in PNLD-2014. The theoretical basis of this work was composed of the works from Bakhtin's Circle, as we regard the textbook as a discourse genre, the theory of the struggle for recognition proposed by Axel Honneth, and Michel Debrun's concept of ideological concealment. Our goal was to analyze whether such textbooks contributed to the formation of a black student that is both an individual and an agent of his or her own history, since Honneth's theory provided us with the means to understand how people include themselves in society through a struggle for inter-subjective recognition, or contributed to perpetuate what Debrun called ideological concealment, which obliterates the black student, prevents him or her from seeing himself or herself as an "individual", from "acting as a citizen", denies him or her contact and "exposure to other people, to difference, and to recognition of diversity" (BRAZIL, 2006), and, as a consequence, precludes the building blocks of a cognitive sociability of difference. Our analysis gave us an overall picture. The interested parties were not involved in the process of conceiving or evaluating the MFL textbooks. Viewing the whole corpus allowed us to affirm that little of the self mirrored in the other is, in fact, the other. So, as we see it, separated from a wide range of other affirmative action policies in different fronts, the Law No. 10.639 of 2003 tends to be insufficient.

Keywords: African-Brazilians. Law No. 10.639/03. Textbook. Struggle for recognition theory. Ideological concealment.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa desenvolvida durante o programa de pós-graduação na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação e do Grupo de Pesquisa Política e Fundamentos da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) foi identificar e problematizar como os livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna aprovados no Programa Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD-2014) para o Ensino Fundamental II contemplaram a Lei nº 10.639 de 2003, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo.

Foram, principalmente, três os autores que deram suporte teórico necessário à esta investigação: a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth (2009), pois permite construir argumentos pela educação contra formas de desrespeito, e a noção de ocultação ideológica de Michel Debrun (1959; 1989), que, por sua vez, permite interpretações a respeito das obliterações verificadas no *corpus* da pesquisa. Paralelo a isso, há também os estudos do Círculo de Bakhtin (2000, 2004) que nos permitiram compreender aspectos do gênero do discurso livro didático, resultado de condições sociais e históricas.

O Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014 (BRASIL, 2013b) é o documento que convoca editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas que, uma vez aprovadas, foram destinadas às escolas públicas que integram todas as redes de ensino (estaduais, municipais e do Distrito Federal) participantes do PNLD-2014.

Esse mesmo documento faz considerações importantes a respeito da lei objeto de nosso estudo, a Lei nº 10.639/03, mas também quanto à Lei nº 11.645/08, esta última que inclui a temática indígena à temática História e Cultura africana e afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo. Essas duas leis fazem parte das diretrizes e normas oficiais que regem o edital e, portanto, devem ser cumpridas sob pena de serem eliminadas as coleções que não o façam. O documento ainda prescreve com detalhes os temas que as mesmas "estão obrigadas a" dar conta para que sejam aprovadas.

Os critérios gerais de avaliação determinam que "as coleções **devem** contribuir efetivamente para a construção da cidadania" (BRASIL, 2011, p. 54, grifo nosso), nelas

são prescritas oito formas de fazê-lo. Dessas oitos formas prescritas, três dizem respeito à temática africana, afro-brasileira e indígena. Estes são os critérios mínimos: o "padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, portanto, para as coleções didáticas" (BRASIL, 2011, p. 54). No que diz respeito aos critérios eliminatórios de cada área (Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas), a menção aos temas de cunho étnico-racial é de maior ocorrência no segmento que diz respeito às disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM) que nas demais áreas do currículo

LEM ao ser o lugar por excelência de aproximação ao outro e consequentemente de reconhecimento do eu, —de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essas disciplinas cumprem o papel crucial de "levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2006)—; ganha uma importância estratégica para a valorização da pluralidade sociocultural brasileira, mas, também, consequentemente, passa a ser a disciplina na qual poderia haver maior incidência de preconceitos, incluído discriminação de etnia, segundo nossa análise do documento. Essas disciplinas ganham, portanto, a responsabilidade de selecionar textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural e étnica de forma mais contundente, uma vez que tal responsabilidade é citada entre os critérios eliminatórios específicos da área de LEM e não das demais disciplinas.

Míriam Lúcia dos Santos Jorge, coautora do componente curricular LEM Edital PNLD-2011, em seu artigo "Livros Didáticos de Língua Estrangeira: construindo identidades positivas" (2014, p. 73-88), no qual analisa o texto da licitação de 2011, esclarece que o documento dessa primeira edição do PNLD de LEM possibilitou a criação de espaços nos quais as "identidades negras sejam protagonistas nas coleções didáticas de LEM, além de se criar condições concretas de se expandir e multiplicar o trabalho com a construção de identidades positivas" (JORGE, 2014, p. 86). Segundo essa abordagem pedagógica, que se mantém na edição seguinte (Edital PNLD-2014), o ensino de LEM passa a ter relevância cultural e, dessa forma, são criadas as oportunidades necessárias para a realização de um trabalho de constituição identitária positiva, principalmente dos alunos negros.

Dessa forma, fica justificado o nosso interesse pelas disciplinas de LEM para uma reflexão sobre como os livros didáticos vêm tratando a obrigatoriedade da temática História e Cultura africana e afro-brasileira. Desta feita, esta pesquisa também está inserida no projeto "Educação e Política Pública Antirracista no Brasil: do ponto de vista

normativo pela teoria crítica (conceito de reconhecimento)", cujo orientador responsável é o Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

Dado o grau de complexidade da temática do estudo étnico e cultural de afro-brasileiros e indígenas, optamos por circunscrevê-la aos afrodescendentes e à Lei nº. 10.639/03 já que a luta por reconhecimento nesse espaço específico dos livros didáticos faz parte há décadas do movimento negro —basta constatar que houve cinco anos de esquecimento por parte do governo federal da temática indígena na LDB, já que a Lei nº 10.639 de 2003 não contemplava o ensino da História e Cultura indígena e apenas em 2008 a Lei nº 11.645, que modifica a primeira, passa a contemplá-la.

No presente estudo, ainda que os diversos estudos sobre o livro didático não sejam o foco de nossa pesquisa, é imprescindível não "ignorar o acúmulo de conhecimentos sobre os livros didáticos no Brasil" (ROSEMBERG et al., 2003). Contudo, diferente das pesquisas realizadas até o presente momento sobre o racismo nos livros didáticos, pretende-se aqui, partindo da teoria da luta por reconhecimento de Honneth, estudar e buscar as contribuições que essa teoria crítica tem a nos oferecer com relação a se há uma exposição nos materiais didáticos aprovados no PNLD-2014 LEM selecionados para esta investigação que permita ao professor mediador realizar uma identificação com a história de luta por reconhecimento dos afro-brasileiros. Ou seja, investigar se a intersubjetividade foi permitida no *corpus* do objeto de pesquisa —os livros didáticos aprovados no PNLD-2014.

A representação dos negros no livro didático ganha importância devido à constatação que diversos estudos chegaram acerca da sub-representação de personagens negras, o silêncio sobre as desigualdades raciais, bem como sobre as contribuições dos afrodescendentes. Essa preocupação com um possível não autorreconhecimento perpetuado por meio de ideologias e estereótipos propagados nos materiais está presente em diversas pesquisas na área, cito principalmente Rosemberg et al (2003), da Silva (2005), Silva et al (2013) e Ferreira (2014), assim como nos documentos que apoiam o PNLD, como será demonstrado no decorrer deste texto.

Em Ferreira (2014), a autora apresenta algumas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as questões de identidade social de raça voltadas ao livro didático de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo. Já a pesquisadora na área da Educação Ana Célia da Silva, por exemplo, fala de invisibilidade e recalque dos valores históricos e culturais, bem como de interiorização dos afrodescendentes que induz a que esses sujeitos desenvolvessem comportamentos de autorrejeição (SILVA, 2005, p. 22).

Portanto, é nosso objetivo analisar, nesses materiais, uma vez que o aporte teórico de Honneth busca entender como os sujeitos se inserem na sociedade por meio de uma luta por reconhecimento intersubjetivo, como e se o reconhecimento ocorre por meio do outro, isto é, se podemos falar de uma efetiva contribuição para a constituição de um estudante sujeito e agente de sua história ou se esses materiais não estariam, por outo lado, perpetuando o que Debrun chama de ocultação ideológica, que oblitera o estudante negro e o impede de ver-se como "sujeito", a "agir como cidadão", pois não ocorreu o contato e a "exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2006).

Dessa forma, foram suscitados os seguintes desafios ao analisarmos como os livros didáticos de LEM aprovados no PNLD-2014 para o Ensino Fundamental II contemplaram a Lei nº 10.639 de 2003.

- Segundo a base teórica do Círculo de Bakhtin, por meio de análise de determinados enunciados concretos do gênero livro didático de língua estrangeira do ensino fundamental, buscar compreender como os autores dessas obras manifestaram sua visão de mundo sobre o afrodescendente, o afro-brasileiro, a África e a Cultura e História desses povos. Estamos em busca do querer-dizer dos autores por meio do gênero do discurso livro didático, mas também refletir acerca da qualidade da aptidão desse enunciado para a atitude responsiva ativa de dois de seus interlocutores: professores e alunos negros.
- Sendo assim, sobre a visão de mundo desses autores, isto é, as representações de negros, afrodescendentes, África e africanos, as mesmas contemplam a diversidade de experiência da vida cotidiana desse grupo étnico, suas manifestações culturais e sua história ou o outro é transformado em um igual, como afirma Ana Célia da Silva (2011)?
- Segundo a teoria da luta por reconhecimento como poderia se estabelecer o reconhecimento ou este é denegado?
- Como é resolvido ou não o paradoxo entre a afirmação de um único Estado-Nação e as demandas sociais que reclamam o reconhecimento de sua diversidade?
- Que ideologias são propagadas pelo locutor/dominante (DEBRUN) ou enunciador/locutor (BAKHTIN), no caso o Estado por meio da escola, no

que diz respeito à diversidade étnico-racial brasileira? Qual o papel exercido pela ocultação ideológica nesse sentido?

- Segundo as teorias bakhtinianas, a individualidade e subjetividade adaptam-se e ajustam-se ao gênero escolhido. Nesse sentido, como o gênero livro didático reage à diversidade de vozes presentes em todo e qualquer discurso? (BAKHTIN, 2000, p. 301).

No nosso entender, faltava um ferramental teórico para analisar as possibilidades de reconhecimento nos livros didáticos. Um ferramental que nos permitisse conceituar: autoconfiança, autorrespeito, autoestima e respeito. E, nesse sentido, a teoria da luta por reconhecimento mostrou-se um ferramental teórico valioso.

Em suma, a ocultação ideológica de Debrun (1959, 1989, 1990) junto à teoria da luta por reconhecimento de Honneth (2009) formam uma base teórica consistente e coerente, desde o ponto de vista do paradigma da comunicação, no qual se insere Axel Honneth.

Nas sequências didáticas analisadas, autores/elaboradores desses materiais, ao procurar responder à Lei n.º 10.639/03, assumiram posições valorativas da realidade étnico-racial brasileira que os cercam, que refletidas e refratadas no plano da obra, deram origem a novos sistemas de valores (BAKHTIN, 2004), que buscamos interpretar se ofereceram subsídios para que professor mediador trabalhe no sentido de permitir o reconhecimento intersubjetivo (HONNETH, 2009).

Procuramos observar o produto ideológico do constructo cultural ao qual brasileiros partilhamos sobre o convívio harmônico entre as três raças (DEBRUN, 1959; 1989), justamente porque a realidade nos é obliterada.

Nossa hipótese é a de que o material didático não deveria realizar o apagamento da luta entre os sujeitos socializados por meio da ocultação ideológica. Pois dessa forma, esse material pode estabelecer meios para derrubar os constrangimentos e barreiras para que o aluno negro se torne autoconsciente de si, o que lhe permite estruturar-se a partir de sua conduta e da sua pertença à comunidade na qual partilha um horizonte comum de valores. Quanto ao sujeito branco, o material didático deveria permitir o reconhecimento do sujeito negro pelo sujeito branco como um outro generalizado (HONNETH, 2009, p. 137), isto é, como sujeito pleno de direitos e membro completamente aceito de sua coletividade.

Este texto organiza-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresentamos um breve panorama histórico do PNLD, da luta dos movimentos negros no que diz respeito à Lei n.º 10.639/03 e o papel do Edital PNLD-2014 LEM no cumprimento desta, com o objetivo de compreender o papel estabelecido pelo Estado e dos movimentos sociais negros no que diz respeito aos materiais de LEM destinados ao PNLD para o efetivo cumprimento da Lei 10.639/03, neste capítulo, procuramos apresentar alguns dos atores envolvidos nas complexas dinâmicas do PNLD e da Lei 10.639/03 por meio da trajetória política dessas políticas públicas educacionais objetos de nosso estudo.

No capítulo dois, apresentamos as cinco coleções aprovadas na edição PNLD-2014, que constituem o *corpus* desta pesquisa; bem como mencionamos as sequências didáticas selecionadas para análise.

O capítulo três é dedicado a entender o livro didático como gênero do discurso nos termos da teoria bakhtiniana (2000, 2004), isto é, foi nosso objetivo apresentar algumas das características desse gênero segundo essa teoria. Para entendermos o contexto histórico e de produção no qual se inserem essas coleções aprovadas no PNLD-2014 LEM, tecemos algumas considerações acerca de outro documento o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais: Língua Estrangeira Moderna.

No quarto capítulo começam as análises propriamente ditas. E esse quarto capítulo é dedicado às análises à luz da teoria da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009). Separamos as ocorrências nos três tipos de reconhecimento segunda essa teoria: dedicação emotiva, respeito cognitivo e estima social.

No quinto capítulo separamos as análises cujo enfoque foi o conceito de ocultação ideológica segundo o teórico Michel Debrun (1959, 1989, 1990).

No sexto capítulo, separamos as ocorrências encontradas nas cinco coleções que tratavam dos temas: racismo, preconceito e estereótipo. Foi nosso objetivo fazer algumas considerações acerca da terminologia empregada assim como do tratamento dado à problemática do racismo nesse contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, as considerações finais pelas quais foram retomadas as análises e os limites dos sucessos, ensejando e pontuando os possíveis desdobramentos desta pesquisa para futuras investigações sobre o racismo na produção de material didático no sentido de combatê-lo.

1. DO PNLD À LEI N.º 10.639/03.

1.1 Breve panorama histórico do PNLD

Uma vez que nosso objeto de estudo é a adequação à Lei n.º 10.639/03 analisada a partir de uma amostra de *corpus* de livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna de Ensino Fundamental anos finais aprovados no Programa Nacional do Livro Didático-2014 (PNLD-2014), vemos que duas são as políticas públicas educacionais que incidem neste estudo, a saber: primeiro, a Lei nº 10.639/03, segundo, o PNLD.

De acordo com Stephen Ball (2011, p. 21-53), no estudo das políticas públicas, precisa-se levar em consideração a dimensão temporal e espacial, além de procurar localizá-las dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social. Por esse motivo, acreditamos que Alain Choppin (2002, 2004, 2008, 2009), por meio de sua análise comparativa, apresentou elementos que deram conta dessas dimensões e localizou as políticas [de livros didáticos] em um quadro que ultrapassa o nível nacional.

Antes de tudo, é importante estarmos cientes dos objetivos dessa política pública de livros de didáticos hoje no Brasil segundo o Ministério da Educação (MEC), e sendo assim, cabe apresentar a seguinte explicação de Jorge (2014, p. 74):

> O PNLD é uma política pública do Ministério da Educação (MEC) que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas da educação básica brasileiras por meio da distribuição de coleções didáticas de diferentes componentes curriculares. Somam-se a esse objetivo, a necessidade de diminuir as desigualdades sociais por meio da educação de qualidade. Sendo assim, o livro didático surge como um importante protagonista para que tais objetivos sejam atingidos.

Como vimos, para o MEC o livro didático é importante protagonista da diminuição das desigualdades por meio da educação. Contudo, para Choppin, "o livro didático é um símbolo identitário" (CHOPPIN, 2008, p. 9), e para esse pesquisador esta é a razão de seu verdadeiro protagonismo.

> Todos países colocaram em prática procedimentos específicos, mais ou menos coercitivos, para assegurar o controle dos livros de classe, que tratam de sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização (CHOPPIN, 2008, p. 9).

Ou seja, porque o livro didático é elemento importante de formação de identidade, que se constitui também importante elemento das políticas públicas em educação em numerosos países.

Munakata explica que o livro didático é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola, uma instituição que vai se consolidando a partir do século XVII (MUNAKATA, 2012, p. 185).

Mas é só a partir do século XIX, que segundo Choppin (2008, p. 12), "a edição escolar se inscreve definitivamente em uma perspectiva nacional: o livro de classe é considerado como um símbolo identitário, da mesma forma que a moeda e a bandeira".

No Brasil, Marco Antônio Silva (2012, p. 807) afirma que foi durante o período imperial que o livro didático passou a ser utilizado de forma mais sistemática. De inspiração no liberalismo francês, esses materiais buscavam atender aos objetivos educacionais da elite, que consumiam livros didáticos em francês ou traduzidos ao português, porém sempre importados da França.

Desde 1808, ou seja, desde a transposição da Corte portuguesa para o Brasil, há regulações que direta ou indiretamente dizem respeito à adoção de livros com fins didáticos. A Corte menciona em documentos da época títulos de livros que devem ser adotados nas escolas, além de regras quanto às condições de produção que vão da censura a impostos sobre papel e tinta (BOCHI, 2005 apud MUNAKATA, 2012, p. 188-189).

Vitorino mostra que desde o Império, a disciplina História do Brasil tem como desígnio a construção da identidade nacional. Desde então e até hoje, é papel da escola e também do livro didático permitir que o Estado seja o gerador da identidade oficial (VITORINO, 2014).

Segundo Choppin (2008, p. 12), o desenvolvimento dos Estados chamados modernos é acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos, que compreende uma transferência das responsabilidades e dos comportamentos em matéria educativa da esfera familiar, das autoridades religiosas para o poder público, sendo as manifestações mais claras da intervenção desse poder sobre nosso objeto de estudo os programas de política de livros didáticos. Os livros didáticos:

> Constituem assim poderosas ferramentas de unificação —até de uniformização— nacional, linguística, cultural e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto.
> Os livros escolares não são, portanto, como os demais livros. Na maioria dos países do mundo, a regulamentação que se aplica aos livros

> de escola diverge da que se usa para outras publicações. Geralmente, ela é mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização) (CHOPPIN, 2007, p. 13).

Nesse sentido, em 1930, durante o governo nacionalista de Getúlio Vargas, com a preocupação de fortalecer a ideia de nação forte e unida é iniciada a Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias. Essa exigência política de uma proposta "pedagógica" nacionalista é concomitante à queda da Bolsa de Nova York (1929) e a consequente elevação dos custos de importação, situação que propiciou o fomento da produção didática nacional (SILVA, 2012, p. 808).

Por esses motivos entende-se que a história do PNLD tem início em 1938, quando, ante o contexto acima mencionado, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) durante o Estado Novo (1937-1945).

Nessa mesma década, em 1930, a Frente Negra Brasileira, sabedora do poder ideológico da educação, já priorizava a educação como instrumento de emancipação (SILVA et al., 2013, p. 129).

Dois aspectos são curiosamente diferentes nesse período se comparados à hoje. Primeiro, os livros eram adotados por um tempo extremamente longo, com numerosas e sucessivas edições, podendo chegar a ser utilizado por aproximadamente cinquenta anos. O segundo aspecto diverso, era que nessa época os autores eram personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica (SILVA, 2012, p. 808). Por exemplo, Olavo Bilac, autor de livros de leitura, cursou Medicina e Direito, ou Carlos Laet, autor de antologias para o ensino de Língua Portuguesa, era engenheiro-geógrafo e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas (SILVA, 2012, p. 808, apud SOARES, 1996, p. 60).

Só a partir de 1960, os livros didáticos passam a ser escritos por professores com formação específica e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados. Tal mudança se dá em decorrência da criação das faculdades de Filosofia nos anos 1930 e da crescente oferta de profissionais com habilitação específica na década de 1950 (SILVA, 2012, p. 809).

Durante o período militar ditatorial, foi criada a Companhia Nacional de Material de Ensino, que era responsável tanto pela publicação quanto pela distribuição dos livros didáticos (MUNAKATA, 1997, p. 49). Entretanto, foi o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1975, que promoveu o programa de coedição juntamente com as editoras.

Nesse momento ocorreu, também, um aumento na tiragem dos livros e assim fica constituído um mercado seguro para as editoras, que, hoje, destina boa parte de sua tiragem ao governo federal. E, desse modo, o Estado passa a assumir o papel de coeditor e financiador, consequentemente, censor.

Em 1979, é instituído o Movimento Negro Unificado (MNU), que desde sua constituição, apresenta uma preocupação explícita com os livros didáticos, pois compreendem que essas obras são propagadoras e consolidadoras de ideologias. Preocupação essa reconhecida por linhas de pesquisas que têm como objeto de estudo o livro didático, que Choppin explica como "o manual como imagem, o manual como espelho" (2002, p. 22). Nas palavras de Choppin:

> (...) o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação. Tende, por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até a inexatidão por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destina aos níveis menos elevados. O manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Se os manuais são espelhos da nossa sociedade e revelam bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua correspondente verdadeira face, os movimentos sociais negros reclamam que a imagem da sociedade nos manuais didáticos revela estereótipos e preconceitos sobre os afrodescendentes. Assim como apresentam a população brasileira mais branca do que é na realidade.

O sistema de coedição teve início em 1975 e permaneceu até 1984, quando o MEC passou a ser comprador de livros inteiramente produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático (PLID). Com o início do processo de redemocratização brasileira, em 1985, é instituído o programa batizado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Durante o governo de José Sarney (1985-1990), o programa exercia apenas a função de fazer a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas).

Diferentes decretos vão gradativamente redimensionando as funções do programa e o descentralizando (HÖFLING, 2000, p. 162-164). Outro aspecto relevante é que com a Constituição de 1988 o programa adquire, pelo preceito constitucional, caráter universalizante e obrigatório (HÖFLING, 2000, p. 159). Assim, reza a Constituição de 1988 (art. 208, da seção I, do cap. III, do título VIII):

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático – escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Constituição de 1988 foi gestada pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil, nesse momento está ocorrendo movimento intenso de discussão de propostas de uma nova LDB (DIAS, 2005, p. 54). Em 1988, acontece também o Centenário da Abolição, que, segundo Dias, foi um marco importante para a LDB (9.394/96). Dias fala a respeito da atuação intensa do movimento social negro para esse evento:

> O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciaram essa situação, e a educação recebe uma atenção especial (DIAS, 2005, p. 54).

Ainda nesse ano, de acordo com Cassiano (2007, p. 27-69), a escolha dos livros passa a ser feita diretamente pelo professor a partir de um conjunto de livros e há distribuição gratuita a todos os alunos matriculados nas escolas no 1º grau (1ª à 8ª série).

Em 1990, quando aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, foi firmada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Em 1993, em Nova Delhi, nove dos países em desenvolvimento mais populosos do mundo reafirmaram o compromisso anteriormente acordado em Jomtien.

Em decorrência dessa conferência, em 1993, foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, que recebe o apoio de organismos internacionais, tais como Unesco, Unicef e Banco Mundial, a publicação desse plano é patrocinada pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), que, posteriormente, foi enviado a todas as escolas públicas e órgãos públicos brasileiros. Nesse plano, o livro didático foi considerado um dos oito pontos essenciais para que o sistema educativo se adaptasse às exigências de um estilo de desenvolvimento econômico eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo. Nesse sentido, Cassiano observa que:

> Não é de se estranhar que a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), realizada mediante um acordo do MEC com a Unesco, que foi enviado para todas as escolas e órgãos públicos brasileiros, tenha sido editada e patrocinada pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), visto que as diretrizes contidas no documento priorizavam o livro como recurso pedagógico essencial, e previam políticas públicas que deveriam privilegiá-lo (CASSIANO, 2007, p. 39).

Como forma de justificar e dar força às mudanças que estavam para ocorrer no PNLD, a Portaria 1.130, de 6 de agosto de 1993, constituiu uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos metodológicos de dez dos títulos mais solicitados pelos professores de 1ª a 4ª série no ano de 1991 e que, portanto, vinham sendo comprados pelo MEC.

Em 1994, o MEC divulgou à imprensa o resultado desse estudo: "o MEC vinha comprando e distribuindo, para a rede pública de ensino, livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais" (CASSIANO, 2007, p. 41). Silva (2012) ainda acrescentou, que em sua conclusão —o Estado Brasileiro precisa urgente resgatar seus direitos de consumidor e não mais adquirir livros que decisivamente não contribuem para o desenvolvimento e formação dos educandos— foi o passo mais decisivo que antecedeu o atual sistema de avaliação (SILVA, 2012, p. 812). Na ocasião, em decorrência de tal parecer, foram estabelecidos critérios para a compra de livros pelo governo.

Em 1995, foram comemorados os 300 Anos de Morte de Zumbi dos Palmares que culminou na Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento de reivindicações que foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. A ocasião da comemoração, há um intenso e elaborado processo de discussões sobre a população negra. A USP e outras universidades elaboram o documento *Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares* com proposições sobre políticas de ações afirmativas com ênfase na educação (DIAS, 2005, p. 54).

E finalmente, em 1996, foi implantada a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados para o PNLD, que a partir de 1997 passa a ser realizada por meio de blocos classificatórios (não recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção). Os resultados das avaliações passam a ser divulgados nos Guias dos Livros Didáticos, a distribuição do Guia é nacional cujo objetivo era de orientar

professores na escolha do material didático a ser adotado. Sobre o Guia dos Livros Didáticos, Ferreira (2014, p. 74) explica que:

> As coleções didáticas que integram o PNLD são avaliadas por uma equipe pedagógica com formação específica que seleciona aquelas que atendem aos critérios divulgados por um edital criado para esse fim. Após a avaliação das coleções, o MEC publica o denominado "Guia de Livros Didáticos" para cada componente curricular atendido pelo PNLD. Nesse Guia, distribuído para todas as escolas públicas do país, encontram-se resenhas das coleções [...]. Recomenda-se que a escolha dos livros seja feita a partir desse Guia e não do acesso e manuseio de exemplares dos livros. Essa é uma observação importante, uma vez que as editoras de grande porte e que são assistidas por distribuidoras que atingem boa parte do território nacional têm condições de enviar exemplares dos livros que publicam para um grande número de escolas em diversas regiões do Brasil consideradas *"um bom mercado"*. O mesmo não acontece com as editoras de pequeno e médio porte. Logo, o Guia produzido pelo MEC é a fonte mais democrática para análise e decisão de materiais adequados para adoção nas escolas públicas.

Temos o início do processo oficial de avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo governo para a rede pública de ensino, com repercussão também na rede particular. A partir de 1997 e até o presente momento, a política de execução do PNLD passa a ser feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), autarquia federal vinculada à Secretaria da Educação Básica do MEC (SEB/MEC). Cada edital e Guia de Livros é válido por três anos, as coleções aprovadas são utilizadas pelas escolas nesse prazo (CASSIANO, 2007, p. 41).

Sampaio e Carvalho (2012, p. 8), ao discutir distorções da etapa de avaliação do PNLD, afirmam que há uma incoerência no que se refere à periodicidade de aquisição das obras, primeiro porque as políticas educacionais do próprio MEC não apresentam atualizações frequentes que justifiquem a necessidade de se trocar todos os livros a cada três anos; segundo, a troca ocorre antes do final do segmento escolar ao qual se destina. Os autores alegam que a troca completa do acervo a cada três anos implica prejuízos aos alunos e docentes e ônus para o erário. E dessa forma, reiteram que o modelo trienal só atende aos interesses das editoras, pois assegura as mesmas grandes vendas ano a ano, assim como ao das equipes vinculadas às universidades contratadas pelo MEC para a avaliação das coleções, devido a renda adicional que esta representa.

Além dos atores e interesses já mencionados, a atuação dos ministérios durante o governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, janeiro de 1995 a

janeiro de 2003, vai ao encontro dessa política de distribuição de livros didáticos, pois concentra os esforços na Educação Básica e abre para o mercado o Ensino Superior.

Os blocos classificatórios dos livros aprovados vigentes de 1997 a 2004 não tinham o poder de evitar que obras avaliadas negativamente e com críticas dos pareceristas fossem adotadas pelas escolas públicas, inclusive em diversos casos ficou evidente o descompasso entre as classificações dos pareceristas e as obras escolhidas pelos professores (CASSIANO, 2007, p. 69). Em 2005, são eliminados os critérios classificatórios e as obras passam a ser simplesmente excluídas ou aprovadas, o que soluciona esse problema, e passa-se a aplicar o princípio de ampliar o rigor das avaliações a cada edição do PNLD. No Guia, distribuído a todas escolas públicas do país, encontram-se as resenhas apenas das coleções selecionadas, o mesmo Guia está disponível para consulta na página do MEC.[1]

Vimos, portanto, que Banco Mundial e Unesco forçaram a centralidade em torno do livro didático na Educação no Plano Decenal da Educação (1993-2003), documento que serviu de subsídio para o que Cassiano (2007) chama de PNLD pós-1995. Nesse sentido, organismos internacionais e Abrelivros são outros atores importantes dessa política pública. Para esta pesquisa faz-se necessário entender o lugar que ocupam os programas de distribuição de livros e a Abrelivros nesse contexto. Também vimos que desde 1996, no Brasil, a escolha pelo professor do livro didático está restrita ao resultado da avaliação que o MEC realiza. Os livros aprovados pelo MEC fazem parte do Guia de livro didático. Ano após ano é possível acompanhar a partir desses guias o que o MEC espera do ensino e aprendizagem de cada uma das disciplinas do currículo escolar, desde a educação básica, ensino médio, escolas rurais, indígenas, quilombolas[2] e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Choppin (2008) mostra por meio de suas análises comparativas que a utilização de procedimentos comparativos da regulamentação do livro didático quando chegam a

---

[1] Disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014, data de acesso 02 de novembro de 2015. A página apresenta o seguinte *slogan*: "Livro Didático: o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro".

[2] "Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Geografia e Cartografia Aplicada (Ciga) da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pelo geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, o país tem 2.228 comunidades remanescentes de quilombos, em quase todos os estados da Federação (NAVARRO, *apud* BRASIL, 2006b, p. 140). No que se refere à relação entre educação e quilombos, cabe ressaltar que há extensos territórios quilombolas que possuem escolas em seu interior e áreas em que jovens e adultos dessas localidades migram temporária ou efetivamente para estudar nas cidades de suas regiões" (BRASIL, 2006b, p. 140).

conclusão de que não são semelhantes, a diversidade das situações é devido a objetivos ou necessidades diferentes:

> Se muitos países reivindicam abertamente o exercício de um controle político e ideológico sobre o conteúdo de livros de texto, outros justificam sua intervenção com motivos científicos e pedagógicos —é o caso do Brasil, financeiros — como a França, ou por um cuidado em promover valores humanitários, como o Canadá (CHOPPIN, 2008, p. 21).

O autor esclarece, então, que a análise histórica se revela esclarecedora, primeiro porque o corpus da regulamentação não é um fenômeno local, resulta de um processo, às vezes muito complicado, de estratos sucessivos; segundo, todos os regulamentos em vigor atualmente se desprendem de argumentações e de procedimentos adotados, em diversas épocas, a modelos estrangeiros e adaptados aos objetivos e condições locais do momento (CHOPPIN, 2008, p. 21).

No caso brasileiro, os programas que procuram equipar as escolas públicas brasileiras com materiais didáticos foram aumentando ano após ano seu alcance. Saviani (2007) cita em seu artigo outras iniciativas, por exemplo: “Programa Nacional Biblioteca na Escola” e “Biblioteca na Escola”.

Paralela à consolidação e ampliação do programa de controle de conteúdo, aquisição e distribuição de livros didáticos para todo o território nacional, estão ocorrendo, também, iniciativas que culminaram na Lei nº 10.639/03, com o papel protagonista dos movimentos negros.

Lucimar Rosa Dias, em seu texto *Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003* (2005, p. 49-62) nos conta que a LDB de 1961 (4.024/61) está inserida no contexto do Manifesto dos Educadores (AZEVEDO, 1960). Esses defensores da escola pública para todos sob a gestão do Estado argumentavam que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública, pois segundo os pensadores do manifesto esta se franqueia a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças.

Porém, para Dias (2005, p. 52) a questão da raça estava presente nas discussões das Diretrizes e Bases de 1961 apenas como recurso argumentativo. Ainda assim, a pesquisadora reconhece que diante da dificuldade de se defender no Brasil uma sociedade igualitária racialmente, a Lei 4.024/61 promoveu um avanço, pois está presente no texto dessa LDB, “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção

filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça" (Lei 4.024/61, Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g). Entretanto, Dias (2005, p. 53) explica que:

> Demandaria outra investigação saber o que os movimentos negros organizados fizeram com este princípio, pois, ao lado da luta pela democratização e ampliação da escola pública, estavam os movimentos de melhoria de condições de vida da população negra. Várias eram as formas de luta, clubes culturais, jornais e pequenos grupos que buscavam a inserção dessa população nos diversos lugares sociais, **sobretudo na escola** [grifos nossos].

Para Dias, os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, pois "Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para 'todos' defendida com tanto entusiasmo no debate da aprovação da LDB de 1961" (DIAS, 2005, p. 53).

Na ocasião das discussões das leis 5.540/68 e 5.692/71, apesar da grande repercussão na organização da educação brasileira, essas leis se ajustavam num momento político que não permitia maiores discussões e de enorme repressão. No entanto, mantém-se no texto da Lei nº 5.692/71 a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61 (DIAS, 2005, p. 54).

Como já dissemos anteriormente, após a Constituição de 1988, as discussões da LDB são concomitantes a duas comemorações importantes para a história dos movimentos sociais negros: Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005, p. 54). No período pós ditadura, uma importante vitória, a Constituinte de 1988 transformou o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89, conhecida como lei Caó.

Como vimos anteriormente, à época, há uma intensa movimentação da sociedade civil e frequentes pesquisas que apresentavam indicadores sociais e econômicos das condições inferiores em que vivia a população negra no Brasil, com repercussão nos meios de comunicação. Apesar disso, Dias (2005) afirma que a despeito desse momento histórico que atravessava o período de elaboração da Lei 9.394/96, os poucos avanços contidos nessa LDB não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores. Isso porque, o primeiro projeto da nova LDB, que data de dezembro de 1988, foi o resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da

ANPED (V Conferência Brasileira de Educação). O texto que desse primeiro projeto retira o item que condena o preconceito de raça e desaparece a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos presentes nas LDBs anteriores. Naquela, sua centralidade está na questão de classe, apesar desta não ser explicitada tampouco.

Porém, no texto substitutivo, resultado de intensas negociações com a sociedade civil organizada, apesar de não tratar também da questão especifica de raça, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro" (capítulo VII, Da Educação Básica, no art. 38, inciso III). O que nas palavras de Dias é pífio diante da produção acadêmica existente e os levantamentos de dados sobre as condições da população negra:

> É muito pouco, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra, mas representa um avanço, se considerada a total omissão no projeto apresentado pelas entidades dos professores. Vale prestar atenção na diluição ou ambiguidade do tratamento dado à questão. Quais culturas? A quais raças e etnias está se referindo esse inciso? A ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la (DIAS, 2005, p. 56).

Corroborando com Dias (2005), Silva et al (2013, p. 129-130) contam que por ocasião da elaboração da Nova Constituição (1988), foi suscitada uma série de iniciativas de projetos, seminários, encontros e publicações motivados por uma preocupação com relação à discriminação racial nos livros didáticos. Em 1987, foram assinados protocolos entre a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e lideranças representativas do movimento de mulheres e do movimento negro buscando soluções para esse problema.

Apesar de já mencionado anteriormente, Silva et al (2013, p. 129-130) frisam que a reorganização do PNLD, na década de 1980, visava melhorar a qualidade desses livros e para isso o governo contou com a ajuda dos movimentos sociais. Assim, a avaliação de livros didáticos em 1993 marca o início da preocupação com critérios de reprovação com intuito de não permitir formas de discriminação explícita ou implícita.

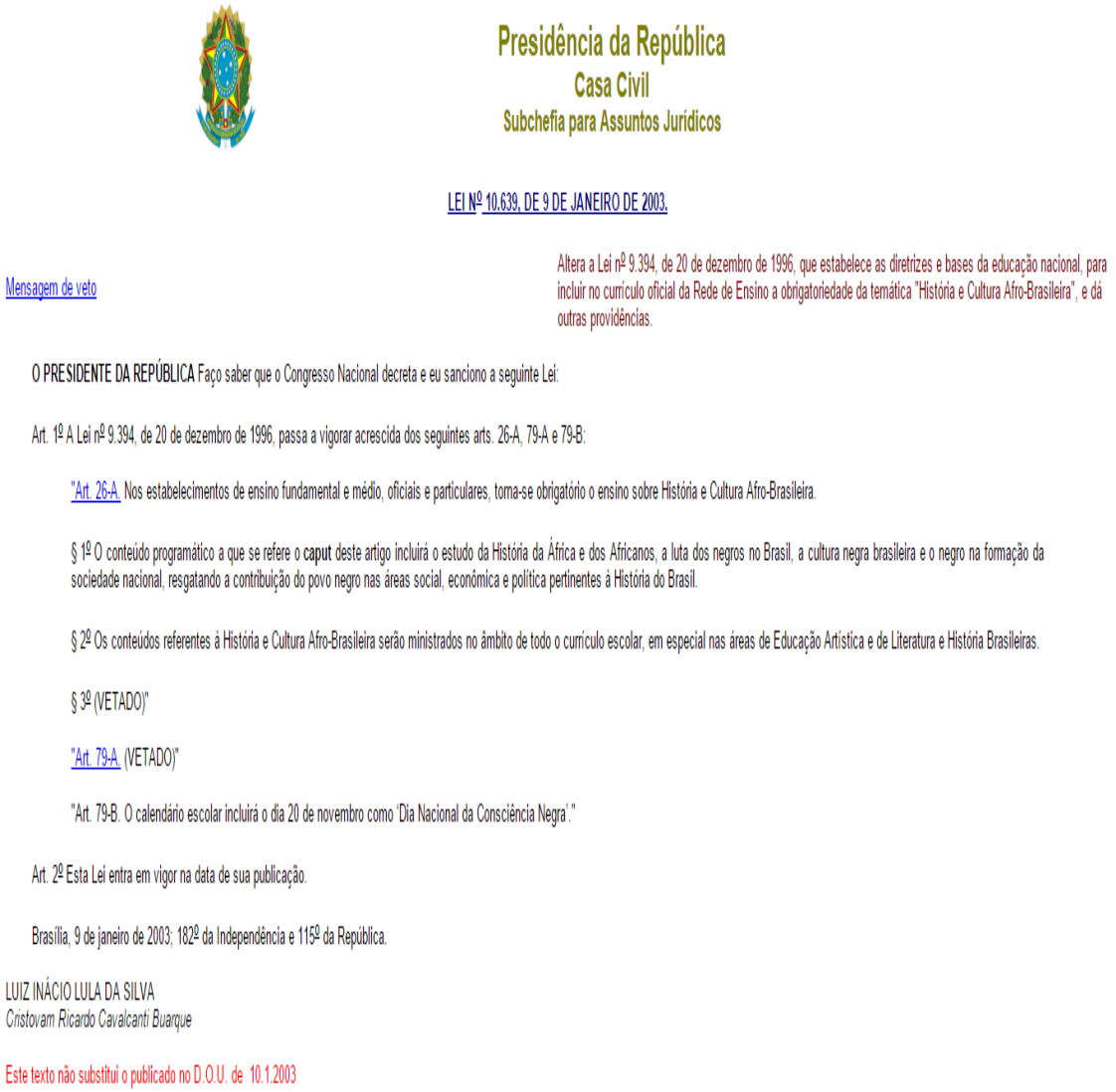
No entanto, após decorridos sete anos da aprovação e implementação da LDB 9.394/96, torna-se possível avaliar seus desdobramentos, como a mobilização de intelectuais, negros e não negros, para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluem o volume Pluralidade Cultural, com o envolvimento de

diversos educadores negros em sua elaboração, no qual a questão de raça passa a ser um item a ser trabalhado, porém partindo de uma visão positiva da diversidade racial brasileira (DIAS, 2005, 57-58).

Pouco antes da aprovação da Lei 10.639/03, ocorreram outras iniciativas historicamente importantes e projetos que associavam a política de livros didáticos à crescente demanda de inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar, são elas: Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II 2002) no qual há dois artigos que aludem aos livros didáticos e é firmado, então, o compromisso de que o governo deveria apoiar a revisão dos mesmos de modo a resgatar a história e as contribuições dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional; também a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), que aprovou um plano de ação no qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) deveria apoiar os Estados na preparação de materiais didáticos de promoção dos direitos humanos, da luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (SILVA et al, 2013, p. 129-130).

Finalmente chegamos ao momento em que o presidente Luis Inácio Lula da Silva, em um de seus primeiros atos no governo, sanciona o projeto de lei apresentado pelos deputados federais do Partido dos Trabalhadores (PT) Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Bem-Hur Ferreira (membro do movimento negro de Mato Grosso do Sul), a Lei 10.639/03 que altera a LDB 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79 em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, das escolas públicas e privadas, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. O texto da lei, como é possível ler na Figura 1, é incisivo e claro:

Figura 1 Lei nº 10.639 de janeiro de 2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Fonte: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, data de acesso 29/10/2015.

De acordo com a lei, o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Tais conteúdos devem ser ministrados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, porém, especialmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. O texto

da lei também inclui no calendário escolar a comemoração no dia 20 de novembro do Dia Nacional da Consciência Negra.

O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana teve como relatora a Conselheira Petrolina Beatriz Gonçalvez e Silva e foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno em 10 de março de 2003.

Um ano depois, o MEC expressa, no parecer CNE/CP nº 03/2004,[3] que as políticas de ações afirmativas no campo educacional, além de garantir além do tratamento da temática História e Cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, devem também garantir o acesso à educação de negros e negras, assim como manifesta a necessidade de profissionais de educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, especialmente, capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceito e discriminação racial (BRASIL, 2013c).

1.3 A Lei nº 10.639/03 e o Edital PNLD-2014 LEM

Sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo, no capítulo de apresentação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013b, p. 7), o "rico processo" do qual resulta a Lei nº 10.639/03[4] é resumido e descrito da seguinte forma:

> No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado

[3] "Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados" (Parecer CNE/CP nº 03/2004, p. 3).

[4] Modificada posteriormente pela Lei n.º 11.645/08.

> por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reinvindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal. Desse rico processo resulta a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Com esta determinação, a educação no Brasil só tem a ganhar, posto que incorpora ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2013b, p.7).

Como é possível observar, o "rico processo" descrito no Plano (BRASIL, 2013b) é uma síntese do papel de alguns dos atores involucrados no processo de elaboração da lei de nosso interesse e resume o percurso que tentamos apresentar aqui do panorama histórico no qual se insere a sanção dessa lei. O Plano destaca, assim, que a lei é tributária dos movimentos negros, não se trata, portanto, de benesse do Estado, ainda que este ocupe também um importante papel no processo de sua elaboração. Desse modo, podemos afirmar que diante da demanda e pressão social dos movimentos negros, o Estado, então, regulamenta a Lei n.º 10.639/03, e posteriormente, a Lei n.º 11.645/08, quase seis anos depois, que inclui a temática indígena à temática História e Cultura afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo.

Em suma, são responsáveis pela regulamentação da Lei nº 10.639/03 de um lado o movimentos negro brasileiro, do outro o Estado por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria da Educação Básica (SEB), Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), Instituto Nacional do Livro (INL), Programa do Livro Didático (Plid) depois substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, finalmente, a Unesco (representando os organismos internacionais). Contudo, uma vez regulamentada a lei, podemos inferir pela redação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que também são convocados a discutir o

problema: diretores, educadores, formadores de professores entre outros que se inserem a esse contexto da sala de aula, além de editoras e todo o contexto no qual estão inseridas estas últimas, devido ao poder que se entende que as mesmas têm de fazer com que a lei seja posta em prática.

Sobre o papel do movimento negro para o produto dessa lei logo no início do governo Lula (9/1/2003), Dias (2005, p. 58-59) explica que sua aprovação é devida aos compromissos públicos assumidos pelo então candidato à presidência de apoio à luta da população negra. Assim sendo, a lei responde às antigas reinvindicações do Movimento Negro, porém com uma nova preocupação: a implantação da lei. Pressões internas do partido PT e de diferentes setores do Movimento Negro impeliram a criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra. É criado, então, o órgão responsável pela promoção da igualdade no País, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial (DIAS, 2005, p. 58-59). Nesse sentido, Dias reconhece a atuação estratégica de movimentos negros e academia:

> Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças. Desde junho de 2004, estão sendo organizados fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Durante 2004, foram realizados cerca de 20 fóruns em diferentes estados. Neles, reuniram-se secretarias municipais, estaduais, conselhos de educação e movimento negro, para que juntos pensassem estratégias de implementação das diretrizes (DIAS, 2005, p. 59).

Entretanto, se tratássemos a Lei nº 10.639/03 como sendo apenas tributária dos movimentos negros, a estaríamos abordando de forma "autodeterminada", isto é, "fora de seus contextos relacionais" (BALL, 2011, p. 36). Evidentemente essas leis são afetadas por todos os atores acima citados, também outros não mencionados, assim como pelos "currículos nacionais", ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros.

Uma vez sancionada a lei, instituições de educação, em todos os níveis: da formação do professor (as licenciaturas), à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Quilombola estariam obrigadas a dar conta dessa temática em seu currículo, especialmente os currículos de Literatura,

História e Artes, e, no caso dos livros didáticos, as coleções que participaram das licitações de PNLD, após a sanção da lei, foram obrigados a apresentar a temática para obter sua aprovação.

Não restam dúvidas, portanto, de que todas as coleções aprovadas do *corpus* que selecionamos apresentam essa temática. No entanto, este trabalho teve como objetivo identificar e problematizar como uma amostra de livros didáticos de LEM aprovados no PNLD-2014 para o Ensino Fundamental II contemplou a Lei 10.639 de 2003. Porém, antes, precisamos compreender melhor certos aspectos das estratégias e métodos adotados pelo Estado para alcançar os objetivos definidos e reivindicados pelos movimentos negros e regulamentados por meio da lei.

Uma vez que no Brasil, a partir de 1996 e até hoje, está instituído o sistema de avaliação prévia dos livros didáticos, o Estado, há pouco tempo, vinha intervindo na oferta de livros para as escolas públicas e privadas. Mercado de escolas privadas também, porque os livros que eram oferecidos para esse mercado frequentemente se tratavam de coleções aprovadas ou reprovadas no programa nacional. Uma vez que com considerável frequência as coleções elaboradas visavam a sua aprovação no PNLD, os materiais que chagavam às escolas particulares tinham seu conteúdo estabelecido pelo Estado.[5]

Podemos, por um lado, afirmar que a distribuição de didáticos não é universalizada porque atende apenas aos alunos das escolas públicas, ainda que o Estado faça uso desse termo ao descrever sua própria política de distribuição de livros. Quanto à

[5] O governo nestes últimos anos (aproximadamente desde 2014) tem atrasado os pagamentos às editoras referentes à compra de materiais didáticos além de fazê-lo por meio de parcelas. Dessa forma, pouco a pouco vem perdendo o status de cliente fiel e certo. Na última compra, edição PNLD-2014, por exemplo, o governo não comprou os livros digitais, apesar de ter aberto Edital para esses materiais e tê-los avaliado. Quanto às reedições, é possível que hajam reformulações anualmente ou a cada dois anos, a quantidade de mudanças varia, podem ser poucas (e caracterizados como reimpressões) ou muitas (chamadas reedições). Como os livros destinados ao mercado sofrem alterações com certa frequência, fica justificada a nova compra, por exemplo, para pais que têm mais de um filho na escola. Sobre que livros são destinados a cada um desses mercados, os editores têm autonomia para escolher e inscrever um livro que foi editado para o mercado e outro para o governo. Uma vez que a aprovação de um livro no PNLD não garante que ele será vendido em todo território nacional, já que a venda depende da escolha das escolas, também é possível que livros bem avaliados pelo MEC terminam com pouca saída, especialmente se o autor, a obra ou a editora são desconhecidos dos professores. Por outro lado, há livros que não participam do PNLD e conseguem, no entanto, boa inserção em escolas privadas, além de livros que, logo depois da entrega para a avaliação do MEC, são lançados no mercado e circulam antes mesmo de terem sido aprovados ou reprovados. Cada editora tem atuado de uma forma, seguindo suas convicções sobre o mercado como um todo. Há editoras que atuam no sentido de que os públicos-alvo de escola pública e privada são distintos. Outras que costumam lançar versões muito parecidas, senão iguais, para ambos públicos. O tipo de livro que o PNLD exige, segundo consultores da área, já começa a ser o tipo de livro que o mercado quer também. Vale lembrar que, nas edições de mercado não há indicação visual (selo, ícone, dizeres etc.) de que uma versão daquela obra também foi aprovada pelo MEC.

política que diz respeito ao currículo nacional, precisariam haver investigações para avaliar se esta é universalizada ou não. O texto da Lei 10.639/03 afirma que a temática da História e Cultura Afro-brasileira, por exemplo, deve ser ministrada em escolas públicas e privadas, porém como os livros destinados ao mercado podem ou não passar por avaliação do MEC é possível que essa lei não esteja sendo cumprida nesse contexto.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Secadi/MEC) "tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária" (BRASIL, 2013c). Esse Plano tem como base estruturante seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/03, a saber:

> 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais da educação; **3) Política de material didático e paradidático**; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais [grifos nossos].

Em destaque o terceiro eixo que está relacionado ao PNLD. Segundo o Plano, os eixos 2 e 3 constituem as principais ações operacionais do Plano, as mesmas devem ser articuladas à revisão da política curricular, como forma de garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. A revisão curricular deve ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quanto ao PNLD, no Plano vemos que:

> Os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores(as) e alunos (as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o Edital do PNLD (BRASIL, 2013b, p. 22).

Na seção do Plano destinada aos eixos fundamentais, são descritas as atribuições dos sistemas de ensino, por meio de: ações dos sistemas de ensino da educação brasileira; ações do Governo Federal; ações do Governo Estadual; e ações do Governo Municipal. Com relação às metas de implementação da lei por meio do PNLD, que constitui ação central do Governo Federal, deve-se "reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas obras a serem avaliadas" (BRASIL, 2013c, p. 28).

Finalmente o Plano (BRASIL, 2013c, p. 63-70) estabelece metas norteadoras e períodos de execução estabelecidas como blocos gerais especificados pelos eixos do Plano que citamos logo acima. O eixo que diz respeito à política de livros didáticos é o de número três. Quanto aos períodos de execução foram estabelecidos três: Curto, que compreendem os anos 2009 a 2010, Médio, de 2009 a 2012 e Longo Prazo, de 2009 a 2015.

Nas páginas de anexo desta dissertação é possível ter acesso a todo o quadro que diz respeito a esse eixo 3 – Políticas de Material Didático e Paradidático. Essas metas estão relacionadas à políticas de livros porque se destinam à produção e/ou distribuição de materiais didáticos e paradidáticos (manuais, cartilhas), em alguns casos com a colaboração de entidades sem fins lucrativos (ONGs) ou de NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), para as escolas de todo o sistema, com intuito de prover as bibliotecas e salas de leitura, contemplando sua ampla divulgação e circulação nos sistemas de ensino, assim como a produção e distribuição de didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos, e ações de aquisição de materiais didáticos-pedagógicos como bonecas, jogos, filmes, mas também livros etc. Contudo, reproduzimos aqui apenas a primeira meta desse eixo, pois a mesma diz respeito ao PNLD, Quadro 1:

Quadro 1 Eixo 3: Políticas de Material Didático e Paradidático

Metas	Atores	Período de execução
Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas;	MEC/SECADI/SEB, SEE, SME	Curto Prazo (2009-2010)

Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático está intimamente relacionado a promover mudanças nos critérios de avaliação e exclusão que garantam que essa temática seja desenvolvida em todo o currículo escolar. Os atores responsáveis pela meta, segundo o Plano, são os seguintes: o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria da Educação Básica (SEB), Secretaria Estadual de Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Educação (SME).

É possível constatar que nesse caso específico a determinação de se reforçar está prevista como ocorrendo somente por meio da regulamentação, isto é, por meio de documentos como as Orientações Curriculares das diferentes disciplinas do currículo escolar e os editais de convocação para as licitações de PNLD. Basicamente reforça-se a necessidade/obrigatoriedade e se faz cumprir a lei por meio da aprovação/reprovação das coleções. Não se prevê no eixo, por exemplo, a divulgação massiva por meio dos portais do MEC na internet dos mesmos materiais que devem ser produzidos de forma colaborativa com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a médio e longo prazo para outros contextos que não sejam os sistemas de ensino.

As editoras precisam, portanto, adequar suas coleções visando a sua aprovação, porém não contam com os demais suportes previstos no Plano destinados aos demais contextos. Quanto à formação dos futuros professores, a inclusão de disciplinas e atividades curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Ensino Superior data de 2004 (meta cinco desse mesmo eixo, estabelecida no § 1º do Artigo 1º, da Resolução CNE/CP nº 01/2004) e, assim, é possível que os elaboradores autores da edição PNLD-2014 não tenham alcançado essas mudanças quando da sua formação.

O PNLD busca cumprir importante papel na efetiva contribuição para implementação da Lei 10.639/03, e como é possível concluir dos dados apresentados, a mesma se dá basicamente por meio de regulamentação política. Ainda que, no plano simbólico, seu objetivo seja equalizar os déficits simbólicos da contribuição das três raças segundo von Martius para a formação da identidade nacional (1843), entendemos que essa política vem se configurando principalmente por meio de uma coerção máxima, o Estado obriga e/ou proíbe.

Em suma, com o intuito de expor os critérios que garantem o tratamento da temática exigida por lei, são publicados os editais de convocação dos editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático que, uma vez aprovadas, serão destinadas às escolas que integram todas as redes de ensino participantes do PNLD. Esse mesmo documento apresenta considerações importantes a respeito da lei objeto de nosso estudo.

Nos editais, tornam-se público os critérios de avaliação empregados, os mesmos dizem respeito à concepções teórico-metodológicas (a obra foi concebida e organizada segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem adequada às finalidades e às especificidades daquela faixa etária); temas que precisam ser abordados ou temas transversais (temas que contribuam para o aprimoramento da ética e a construção da cidadania); manual do professor (não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios, deve apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra, além de encaminhar novas perspectivas para a formação continuada do docente e de servir de ferramenta auxiliar à reflexão e prática docente); assim como projeto gráfico-editorial (apresentação do livro, sua estruturação, qualidade de imagem e impressão, presença de boas ilustrações, apresentação correta e completa de bibliografia etc.).

O documento do Edital PNLD-2014 (2013b), licitação da qual participaram as obras selecionadas para esta pesquisa, está dividido em: 1 - do objeto; 2 - dos prazos; 3 - da caracterização das coleções; 4 - da disponibilidade dos conteúdos multimídia do DVD ROM; 5 - das condições de participação; 6 - dos procedimentos (para cadastramento dos editores, pré-inscrição das coleções didáticas, inscrição/entrega da documentação e das coleções didáticas); 7 - da avaliação e aprovação de coleções didáticas (constituída de três etapas: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica); 8 - da acessibilidade; 9 - do processo de habilitação; 10 - dos processos de aquisição, produção e entrega; 11 - das disposições gerais. Integram também o edital como “partes indissolúveis” deste (BRASIL, 2013b) quatorze anexos, que tratam da estrutura editorial, especificações técnicas, modelos de

declarações, lista de documentos, modelo de autorização para inserção de conteúdo multimídia, modelo de formulário de habilitação, e ainda, o Anexo III – Princípios e Critérios para a Avaliação de Coleções Didáticas, que trata do tema de interesse desta pesquisa, que, portanto, será analisado a seguir mais detidamente.

No Anexo III, são apresentados aos interessados em participar da licitação os princípios gerais que devem nortear as coleções, isto é, os critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade, entre eles critérios comuns a todos os componentes curriculares constantes do edital e critérios específicos a cada componente (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna).

Na parte do edital relativa aos critérios gerais, chama-se atenção para a legislação em vigor (LDB – Lei nº 9.394/1996), o respeito a liberdade e os ideais de solidariedade humana, e estabelece-se como meta o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Sobre os critérios gerais, Jorge (2014, p. 75) explica que: "Os critérios gerais de avaliação são aqueles que determinam que as propostas pedagógicas das coleções de todos os componentes curriculares deveriam promover uma educação para a cidadania".

Sobre a LDB, é afirmado que o edital além de ratificar complementa os preceitos da Constituição Federal, a saber: "(a) igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, (b) liberdade de aprender e ensinar, (c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, (d) gratuidade do ensino público, (e) gestão democrática, e (f) garantia de uma padrão de qualidade. Tais preceitos são complementados, já que determina que o desenvolvimento do ensino deve observar "os princípios de respeito à liberdade e **apreço à tolerância**, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (BRASIL, 2011, p. 52, grifos nossos).

No âmbito da mesma lei, a formação deve envolver, entre outros aspectos: "o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da **tolerância recíproca em que se assenta a vida social**" (BRASIL, 2011, p. 52, grifos nossos).

Ainda em princípios gerais, isto é, que dizem respeito a todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental anos finais, afirma-se que "as coleções **devem** contribuir efetivamente para a construção da cidadania" (BRASIL, 2011, p. 53-54, grifos nossos), para tanto são prescritas oito formas de fazê-lo, utilizando-se os verbos no infinitivo, tempo verbal característico dos gêneros instrucionais ou prescritivos. Assim:

> Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções **devem contribuir** efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas **devem representar** a sociedade na qual se inserem, procurando:
>
> 1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
> 2. abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
> 3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
> 4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
> 5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
> 6. **promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;**
> 7. **promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;**
> 8. **abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária** (BRASIL, 2011, p. 53-54, grifos nossos).

Como vimos, o verbo auxiliar "dever" empregado com sentido de "estar obrigado a" introduz oito itens imprescindíveis, segundo o documento, no que diz respeito à promoção da cidadania e à representação da sociedade na qual estamos inseridos. Desses oito itens, observem que três deles dizem respeito a temática africana e afro-brasileira, assim como, indígena. São essas, ao nosso ver, diretrizes minuciosas de como dar conta das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na elaboração das coleções de materiais, que entendemos como fazendo parte das estratégias e métodos adotados pelo Estado para o efetivo cumprimento dessas leis.

Fazem parte dos critérios mínimos comuns a todos os componentes curriculares, isto é, "critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o

ensino e, portanto, para as coleções didáticas" (BRASIL, 2011, p. 54) o "respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental", a saber: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as respectivas alterações introduzidas pelas **Lei nº 10.639/2003**, nº 11.645/2006, nº 11.525/2007 e **nº 11.645/2008**; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, e a Resoluções CNE/CP nº01/2004, 07/2010; Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução CNE/CP nº 04/2010.

Em outras palavras, a não obediência às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é um critério de exclusão (BRASIL, 2011, p. 55). Somado ao não tratamento da temática afro-brasileira e africana, veicular estereótipos e preconceitos também são critérios de exclusão (BRASIL, 2011, p. 55, grifos nossos):

> Serão excluídas do PNLD 2014 as coleções que: **veicularem estereótipos e preconceitos** de condição social, regional, **étnico-racial**, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.

Na parte final do Anexo III, chegamos aos critérios eliminatórios específicos das áreas. Nessa parte, os critérios são mencionados área a área, começando por Ciências, logo Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e por último Línguas Estrangeiras Modernas (Espanhol e Inglês),[6] estas duas últimas disciplinas compõem uma única área. A continuação apresentamos o Quadro 2, no qual são comparadas as disciplinas no que diz respeito à menção aos temas de cunho étnico-racial.

[6] O Espanhol como língua estrangeira, em função da sanção da Lei n.º 11.161 (05/08/2005), passou a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas de Ensino Médio a partir de 2011, sendo optativa para os alunos.

Quadro 2 Número de menções aos temas diversidade étnica, etnia, preconceito, História e Cultura da África ou Afro-Brasileira em cada componente curricular por seção do edital

Disciplina	Critérios de Avaliação	Critérios Específicos Eliminatórios	Manual do Professor
Ciências	Sem Menção	Sem Menção	Sem Menção
Geografia	Sem Menção	**2 Menções**	Sem Menção
História	Sem Menção	Sem Menção	**1 Menção**
Matemática	Sem Menção	Sem Menção	Sem Menção
Língua Portuguesa	Sem Menção	Sem Menção	Sem Menção
Língua Estrangeira Moderna	**2 Menções**	**2 Menções**	Sem Menção

No Quadro 2, vemos que nas disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa não constam menções à temática étnico-racial. História, disciplina mencionada no texto da lei, [7] tem apenas uma menção na seção Manual do Professor. Tal menção diz que uma vez que a temática deve ser obrigatoriamente trabalhada no livro do aluno, o manual do professor deve apesentar as orientações necessárias sobre esse tema para o professor dessa disciplina. Duas menções na área de Geografia, a segunda disciplina com o maior número de menções. E, em primeiro lugar, LEM com quatro menções.

Ressaltamos aqui para uma breve observação sobre a disciplina de História, cuja a única menção à lei está inserida na parte que diz respeito aos critérios relativos ao manual do professor. Silva (2012, p. 806) diz que as editoras de livros didáticos procuram oferecer um produto que se adapte à realidade precária vivenciada pelos professores brasileiros nos campos profissional e da formação. Contudo, tal preceito de precariedade nos campos profissional e da formação está presente no texto do edital de História do PNLD-2014 uma vez que no documento é afirmado que se faz necessário que se "oriente o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para implementação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira" (BRASIL, 2013b, p. 66). Isso somado ao fato de que esta menção sobre o conteúdo do manual do professor é a única referência no edital desse importante componente curricular que é o gerador da luta que culminará na Lei 10.639/03.

[7] § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Lei nº 10.639, de 2003).

Sobre a base teórica que alicerça os critérios específicos da área de LEM, Jorge (2014, p. 75) expõe que:

> Os critérios específicos para o ensino de LEM enfatizam o caráter educativo do ensino de línguas, embasam-se em uma perspectiva crítica de multiculturalismo e uma abordagem cultural que utilizasse elementos do global e do local. Tais especificidades deveriam estar contempladas no conjunto de textos (incluindo imagens), orientações pedagógicas, temas e atividades constantes nas coleções.

A perspectiva crítica do multiculturalismo, de acordo com Oliveira e Miranda (2004, p. 67-69) é uma abordagem curricular que se apoia em um pós-modernismo de resistência, pois leva em conta tanto o nível macropolítico quanto micropolítico da organização estrutural da sociedade, também situa/compreende as diferenças nas contradições sociais em um contexto de opressão, dominação e exploração, definindo totalidade como a possibilidade de um entendimento global ou relacional. Ao reconhecer a totalidade, não desconsidera classe social, mantém o questionamento das desigualdades sociais, sem secundarizar estas em função das diferenças culturais. Discute diferença, sem separá-la da discussão da desigualdade social, a diferença cultural é politizada e situa-se nos conflitos sociais e históricos, assumindo uma perspectiva contra-hegemônica. Finalmente, toma como referência a liberdade e emancipação, defende a justiça, equidade e democracia.

Vejam que o multiculturalismo crítico se diferencia da acepção corriqueira de multiculturalismo. Este último tem a ver com a coexistência de várias culturas num mesmo lugar ou território e aceitação de todas suas manifestações culturais sem uma reflexão crítica a respeito das mesmas. Com respeito a esse ponto de vista banalizado do conceito, muitas vezes os materiais de LEM acolhem às diferenças e ao multiculturalismo, geralmente sem uma perspectiva crítica deste. Dessa forma, tendem, na verdade, ao monoculturalismo, no qual o Estado gera diuturnamente a nação e a nacionalidade brasileira.

A seguir o Quadro 3 apresenta as citações das menções ao tema da educação étnico-racial por área do Edital PNLD-2014 anos finais do ensino fundamental.

Quadro 3 Citações das menções ao tema étnico-racial presentes por área

Geografia	"articulação dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais para a explicação do estágio de desenvolvimento dos povos e países, mantendo-se o direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos, com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação" (p. 62) "ilustrações que dialoguem com o texto e com exemplos da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país, não devendo reforçar preconceitos e estereótipos em relação a gênero e a outras nações do mundo" (p. 63)
História	"Na avaliação das coleções na área de História, será observado se o Manual do Professor [...] orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implementação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas" (p. 66)
Língua Estrangeira Moderna	"**valorização da pluralidade** patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças** culturais, de classe social, de crenças, de sexo, **de etnia**, ou características individuais e sociais" (p. 72) "A aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de **romper estereótipos, superar preconceitos**, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo" (p. 72) "**Seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade** cultural, social, **étnica**, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma

	língua e a das comunidades que nela se expressam" (p. 74) "**Utiliza ilustrações que reproduzem a diversidade étnica**, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas" (p. 75) [grifos nossos]

No processo de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras, a aproximação ao outro é inevitavelmente filtrada pela língua e cultura de partida, sendo assim, a diversidade do outro serve de espelho de nossa própria diversidade. Ou seja, porque esse é o lugar por excelência de aproximação ao outro e à diversidade cultural e linguística, ganha uma importância estratégica para a valorização da pluralidade sociocultural brasileira. No entanto, uma das possíveis consequências de tal pluralidade é que nessas disciplinas há maior probabilidade de incidência de preconceitos, incluído discriminação de etnia, segundo nossa análise do documento. Desse modo, essas disciplinas recebem, por exemplo, a responsabilidade de selecionar textos que favoreçam o acesso a diversidade cultural e étnica de forma mais contundente, uma vez que tal responsabilidade é citada entre os critérios eliminatórios específicos da área LEM e não das demais.

Míriam Lúcia dos Santos Jorge, coautora do componente curricular LEM Edital PNLD-2011,[8] em seu artigo *Livros Didáticos de Língua Estrangeira: construindo identidades positivas* (2014, p. 73-88), no qual analisa o texto da licitação de 2011, esclarece que o documento dessa primeira edição do PNLD de LEM possibilitou a criação de espaços nos quais as "identidades negras sejam protagonistas nas coleções didáticas de LEM, além de se criar condições concretas de se expandir e multiplicar o trabalho com a construção de identidades positivas" (JORGE, 2014, p. 86). Segundo essa abordagem pedagógica, que se mantém na edição seguinte (Edital PNLD-2014), apesar desta última apresentar um texto menos abrangente e extenso, o ensino de LEM passa a ter relevância cultural e, dessa forma, são criadas as oportunidades necessárias para a realização de um trabalho de constituição identitária positiva, principalmente dos alunos negros.

Com o objetivo de compreender o papel estabelecido pelo Estado aos materiais de LEM destinados ao PNLD para o efetivo cumprimento da Lei 10.639/03, neste capítulo, procuramos apresentar da maneira mais completa possível os atores envolvidos nas dinâmicas de formação e processamento do PNLD e da Lei 10.639/03.

[8] O Edital PNLD 2011 inaugurou a licitação para compra de materiais de LEM. O segundo edital, Edital PNLD 2014, é o que abriu a licitação para as obras que constituem nosso *corpus* de pesquisa.

Dessa forma, vimos que ao buscar os atores-chave envolvidos, as políticas em questão estão inseridas em contextos altamente complexos, mesmo assim tentamos capturar parte da trajetória política dessas políticas públicas educacionais objetos de nosso estudo.

Houve o intento de localizá-las no espaço e no tempo. Pretendemos, também, apresentar elementos da dimensão do que Ball denomina como envolvimento total, pois era nosso intuito localizar essas políticas públicas “dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea” (BALL, 2011, p. 42).

E, finalmente, procuramos verificar nos documentos oficias quais foram as estratégias e métodos adotados pelo Estado para alcançar os objetivos definidos e reivindicados pelos movimentos sociais negros.

No próximo capítulo, será apresentado o *corpus* desta pesquisa, a saber: as cinco coleções aprovadas no PNLD-2014 LEM anos finais.

2. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Constituem o *corpus* desta pesquisa cinco coleções aprovadas na modalidade Língua Estrangeira Moderna (LEM), duas de Espanhol e três de Inglês, da edição PNLD 2014 anos finais do ensino fundamental, totalizando 20 livros.

As coleções aprovadas na licitação PNLD 2014 foram:

Figura 2 Cercanía: espanhol, Edições SM (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012).

Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Figura 3 Formación en español: lengua y cultura, Base Editorial (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012).

Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Figura 4 Alive! inglês, Editora Anzol (MENEZES; TAVARES; BRAGA; FRANCO, 2012).

Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Figura 5 It Fits: inglês, Edições SM (CHEQUI, 2012) [obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Wilson Chequi]

Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Figura 6 Vontade de saber inglês, FTD, (KILLNER e AMANCIO, 2012).

Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Por meio do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Samuel Mendonça, solicitamos ao Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), através da Coordenação

Geral de Materiais Didáticos (Cogeam), aos cuidados de sua coordenadora Júnia Sales o material para pesquisa (obras aprovadas no PNLD-2014 Ensino Fundamental anos finais de Língua Estrangeira Moderna). Contudo, recebemos a negativa da Cogeam justificando que não consta da política do PNLD a previsão de distribuição de obras diretamente para pesquisadores.

Sendo assim, foi preciso pedi-las emprestadas a colegas professores de LEM da rede pública ou compra-las no site do mercadolivre.com —obras que têm sua venda proibida como é possível ler no selo do PNLD impresso na capa de cada obra—. O resultado disso, é que duas coleções, *Formación en español* e *Vontade de saber inglês*, como foram emprestadas por colegas docentes da rede pública de ensino, são os livros do professor com o respectivo manual do professor. As demais coleções compradas na internet são livros do aluno, isto é, não tivemos acesso às respostas das questões, demais encaminhamentos ao professor e fundamentação teórico-metodológica dessas coleções.

Outro aspecto importante para a descrição desse *corpus* é o lugar de origem de cada uma dessas produções. A saber: quatro das cinco editoras aprovadas estão situadas em São Paulo capital e apenas uma em Curitiba, capital do Paraná. Das quatro coleções paulistanas, três têm como membros mais importantes de sua equipe editorial as mesmas pessoas. Ver Quadro 4, em negrito todos os nomes que coincidem em mais de uma ou nessas três produções:

Quadro 4 Equipes editoriais: *Cercanía*, *Alive!* e *It Fits*

Cercanía (COIMBRA et al, 2012) Editora SM	*Alive!* (MENEZES et al, 2012) Editora Anzol	*It Fits* (CHEQUI, 2012) Editora SM
Direção de conteúdos didáticos: **Márcia Takeuchi**	Direção de conteúdos didáticos: **Márcia Takeuchi**	Direção de conteúdos didáticos: **Márcia Takeuchi**
Design: **Alysson Ribeiro**	Design: **Alysson Ribeiro**	Design: **Alysson Ribeiro**
Gerência de processos editoriais: **Rosimeire Tada da Cunha**	Gerência de processos editoriais: **Rosimeire Tada da Cunha**	Gerência de processos editoriais: **Rosimeire Tada da Cunha**
Gerência editorial: **Angelo Stefanovits**	Gerência editorial: **Angelo Stefanovits**	Gerência editorial: **Angelo Stefanovits**
Coordenação de área: **Sandra Fernandez**	Coordenação de área: **Sandra Fernandez**	Coordenação de área: **Sandra Fernandez**
Edição: **Ana Paula Landi**, Sandra Fernandez	Edição: **Ana Paula Landi**, Claudia Cantarin Domingues	Edição: Wilson Chequi
Consultoria: Daniel Mazzaro, Patrícia Varela González, Raquel La Corte dos Santos	Consultoria: Ana Larissa Adorno M. Oliveira, Marcos Racilan, Robert Claude Garner	Consultoria: Renata Quirino de Sousa
Assistência administrativa editorial: **Alyne de Oliveira Serralvo, Fernada de Araujo Fortunato, Karina Miquelini, Rose Benke, Tatiana Gregório**	Assistência administrativa editorial: **Alyne de Oliveira Serralvo, Fernada de Araujo Fortunato, Karina Miquelini, Rose Benke, Tatiana Gregório**	Assistência administrativa editorial: **Alyne de Oliveira Serralvo, Fernada de Araujo Fortunato, Karina Miquelini, Rose Benke, Tatiana Gregório**
Preparação e revisão: **Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (coordenadora), Alzira Aparecida Bertholim Meana (Assistente), Ana Catarina Nogueira, Arnaldo Rocha de Arruda, Eliana Vila Nova de Souza, Fátima Cezari Pasculli, Izilda de Oliveira Pereira, Liliane Fernada Pedroso, Miraci Tamara Castro, Rosinei Aparecida Rodrigues Araujo, Valéria Cristina Borsanelli**	Preparação e revisão: **Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (coordenadora), Alzira Aparecida Bertholim Meana (Assistente), Ana Catarina Nogueira, Arnaldo Rocha de Arruda, Eliana Vila Nova de Souza, Fátima Cezari Pasculli, Izilda de Oliveira Pereira, Liliane Fernada Pedroso, Miraci Tamara Castro, Rosinei Aparecida Rodrigues Araujo, Valéria Cristina Borsanelli**	Preparação e revisão: **Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (coordenadora), Alzira Aparecida Bertholim Meana (Assistente), Ana Catarina Nogueira, Arnaldo Rocha de Arruda, Eliana Vila Nova de Souza, Fátima Cezari Pasculli, Izilda de Oliveira Pereira, Liliane Fernada Pedroso, Miraci Tamara Castro, Rosinei Aparecida Rodrigues Araujo, Valéria Cristina Borsanelli**
Coordenação de arte: **Eduardo Rodrigues**	Coordenação de arte: **Eduardo Rodrigues**	Coordenação de arte: **Eduardo Rodrigues**
Edição de arte: **Eduardo Sokei, Keila Grandis, Ruddi Carneiro**	Edição de arte: **Eduardo Sokei, Keila Grandis, Ruddi Carneiro,** Fajardo Ranzini Design	Edição de arte: **Eduardo Sokei, Keila Grandis, Ruddi Carneiro**
Projeto Gráfico: **Erika Tiemi Yamauchi, Mónica Oldrini**	Projeto Gráfico: **Erika Tiemi Yamauchi, Mónica Oldrini**	Projeto Gráfico: **Erika Tiemi Yamauchi, Mónica Oldrini**
Capa: **Alysson Ribeiro, Erika Tiemi Yamauchi e Adilson Casarotti**	Capa: **Alysson Ribeiro, Erika Tiemi Yamauchi e Adilson Casarotti**	Capa: **Alysson Ribeiro, Erika Tiemi Yamauchi e Adilson Casarotti**

Cercanía	*Alive!*	*It Fits*
Ilustrações: **Graphorama, Mariana Coan**, Rodrigo Folgueira, Sabrina Eras	Ilustrações: **Graphorama, Mariana Coan**	Ilustrações: **Graphorama**, Claudio Chiyo
Iconografia: **Jaime Yamame, Karina Tegan,** Tatiana Lubarino Ferreira	Iconografia: **Jaime Yamame, Karina Tegan, Bianca Fanelli**	Iconografia: **Jaime Yamame, Karina Tegan, Bianca Fanelli**
Tratamento de Imagem: **Robson Mereu, Claudia Fidelis, Ideraldo Araújo**	Tratamento de Imagem: **Robson Mereu, Claudia Fidelis, Ideraldo Araújo**	Tratamento de Imagem: **Robson Mereu, Claudia Fidelis, Ideraldo Araújo**
Editoração eletrônica: Cítara, **3L Creative Studio**, Mariana Coan, Lígia Duque, Aerostudio	Editoração eletrônica: Select Editoração, Fajardo Ranzini Design, **3L Creative Studio**	Editoração eletrônica: **3L Creative Studio**
Fabricação: **Toninho Freire**	Fabricação: **Toninho Freire**	Fabricação: **Toninho Freire**
Impressão: Ricargraf	Impressão: Esdeva Indústria Gráfica LTDA	Impressão: Prol Editora Gráfica

Com exceção das equipes de consultoria que muda todos os nomes das três produções e as empresas responsáveis pela impressão do material, em todas as outras equipes e funções na maioria dos casos todos os nomes se repetem nas três produções. É o que ocorre em todos os cargos de maior peso na edição de um livro: direção de conteúdo, gerência de processos editoriais, gerência editorial e coordenação de área. Nas demais áreas no mínimo um nome se repete. Observem que dessas três coleções apenas duas são da mesma editora.

Não apresentamos as equipes das coleções *Formación en español* e *Vontade de saber inglês* porque os membros dessas equipes são outros, nomes todos diferentes.

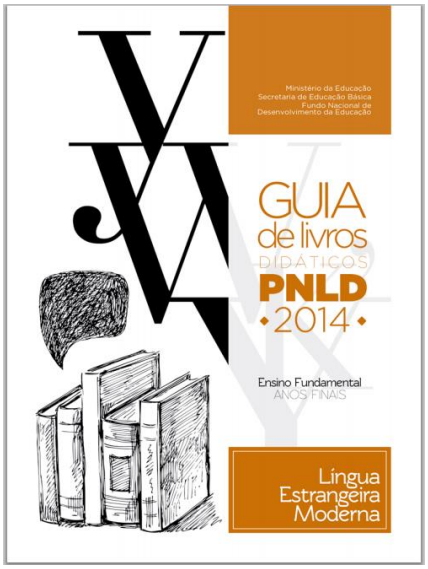
2.1 Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais: Língua Estrangeira Moderna

Além do que já expomos até aqui sobre esse *corpus*, para a sua descrição contamos com outro documento valioso, tanto a para a sua descrição quanto para as análises, porque nos permite aceder a enunciados de interlocutores responsáveis pela licitação. Isto é, acrescentamos aos dois primeiros documentos, —o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana (que traça as metas para o efetivo cumprimento da Lei nº 10.639/03 e que acrescenta o PNLD como instrumento chave nesse sentido) e o Edital PNLD-2014 (que apresenta, justifica e reforça os termos da lei,

pois busca garantir que a mesma faça parte das condições *sine qua non* para aprovação das obras)— um terceiro, que fecha o percurso (lei > edital > obras aprovadas), a saber: o Guia de livros didáticos PNLD 2014 Língua Estrangeira Moderna Ensino Fundamental Anos Finais.

O Guia fecha o percurso que acabamos de citar porque apresenta dados importantes sobre como MEC, SEB e FNDE avaliaram o cumprimento da lei em cada uma das coleções aprovadas, quão na prática o tratamento da temática exigida por lei foi considerada na avaliação das coleções aprovadas, isto é, por meio desse documento podemos percorrer elementos que apontam para a importância que efetivamente se deu às diretrizes do Edital e do Plano para o cumprimento da Lei 10.639/03. A seguir, Figura 7, capa do Guia PNLD 2014:

Figura 7 Guia de livros didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais.



Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

Esse Guia está dividido em: Sumário; Apresentação; As coleções selecionadas; Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas; Critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês); Quadro comparativo das coleções de Língua Estrangeira Moderna; Resenhas das coleções – Espanhol; Resenhas das coleções – Inglês; e Fichas de avaliação.

Por meio desse Guia também tomamos conhecimento dos atores que participaram da avaliação, além de dados estatísticos de coleções inscritas e aprovadas, as resenhas

elaboradas por essas equipes que têm como objetivo apresentar aos educadores uma breve descrição de pontos fortes e débeis de cada coleção aprovada e, por último, modelos das fichas de avaliação.

São os atores responsáveis pelo Guia, além da Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais e Coordenação Geral de Materiais Didáticos; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Diretoria de Ações Educacionais e Coordenação Geral dos Programas do Livro.

Fizeram parte dessa segunda edição PNLD LEM equipes que somadas contaram com 16 profissionais, distribuídos em sete diferentes funções: Comissão técnica (1 profissional), Coordenação Institucional (1), Coordenação de área (1), Coordenação adjunta (5), Redação (2), Apoio Técnico (2) e Estagiários (4); todos profissionais da educação de apenas duas instituições públicas de ensino superior brasileiras, ambas do Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Porém, a instituição declarada no documento como Instituição responsável pela avaliação é a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Sabe-se que as universidades contratadas pelo MEC para a avaliação recebem uma renda adicional. Segundo Sampaio e Carvalho (2012), são remunerados na etapa da avaliação do PNLD dois ou três avaliadores por livro, coordenadores e demais profissionais envolvidos, soma-se à remuneração desses profissionais os custos administrativos, e essa remuneração é feita via fundações de direito privado. Sampaio e Carvalho (2012, p. 22-23) explicam assim:

> As universidades não pagam os avaliadores diretamente: repassam os recursos para fundações de direito privado, formada por professores do seu quadro docente. São essas fundações que se incubem de toda a gestão da avaliação.

Segundo pesquisa de Sampaio e Carvalho (2012), de acordo com a investigação levada a cabo por esses pesquisadores, há discrepância entre os valores pagos pelo MEC às universidades e a estimativa que se faz dos valores pagos aos avaliadores parecerista. Como há pouca transparência desse processo, não é possível citar dados precisos sobre quanto da verba que o MEC disponibiliza para a avaliação fica com a universidade responsável, subtraindo-se o pagamento dos avaliadores e demais despesas.

Além das equipes responsáveis da UFF e UERJ, a licitação de LEM de 2014 contou com 72 avaliadores de diversas universidades públicas e algumas poucas privadas, além de educadores da rede de ensino pública de educação básica (federal, estadual e municipal); neste caso pudemos observar que os lugares de procedência desses avaliadores são vários, não há representantes apenas de ensino superior, e participaram educadores de todas as regiões brasileiras. Ainda há uma equipe de avaliadores de recursos, 24 profissionais, também de diferentes instituições de ensino básico e superior de todo o Brasil, porém neste caso, dos 24, sete são da UERJ e um da UFF. Terminando a descrição da Equipe Responsável pela Avaliação, temos os profissionais responsáveis pela leitura crítica, que são nove: dois da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), um da Universidade Federal Fluminense (UFF), dois da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), três da Universidade de São Paulo (USP) e um da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sabe-se que cada obra é lida por no mínimo dois e no máximo três avaliadores, por isso esse número considerável de avaliadores (72 avaliadores), para um total de 36 coleções inscritas no PNLD 2014; dessas, 15 coleções eram de espanhol e 21 de inglês. Nessa edição do PNLD, como vimos, foram aprovadas as cinco coleções acima citadas.

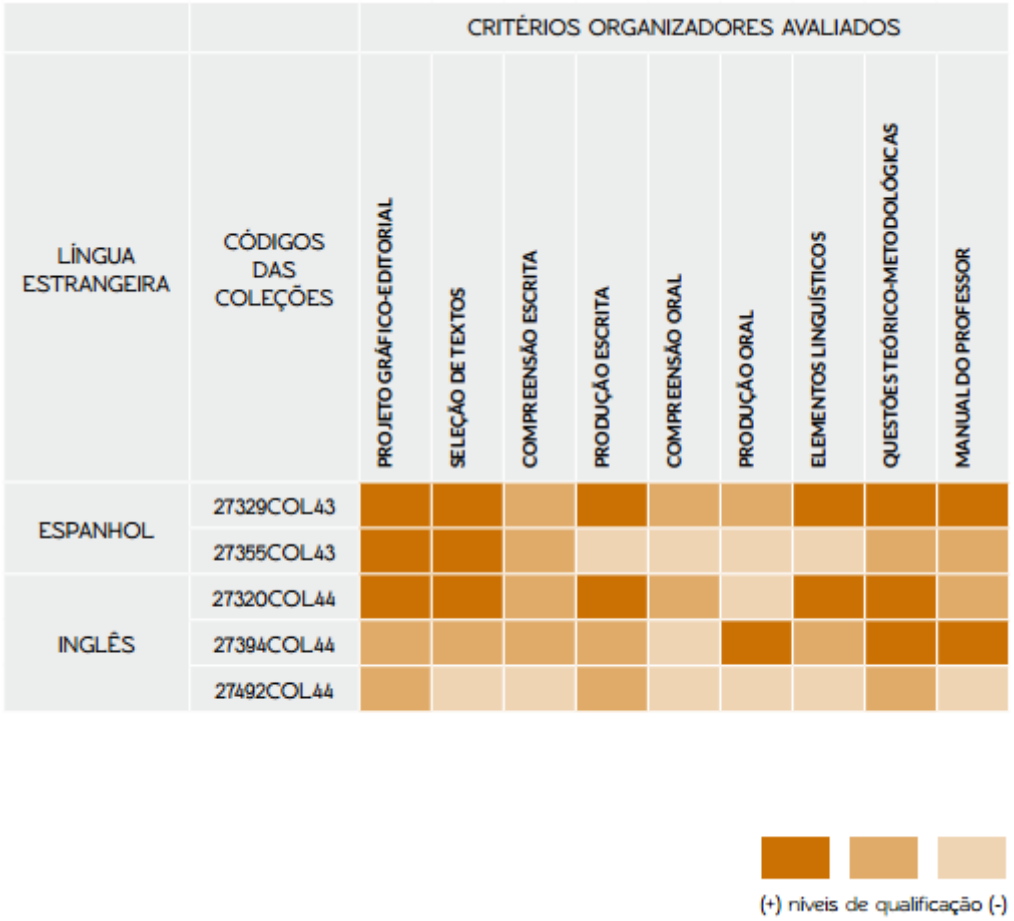
As avaliações das obras **reprovadas** nas licitações de PNLD são sigilosas, ou seja, a população não tem acesso às resenhas das mesmas produzidas pela equipe de avaliadores do MEC. Apenas as equipes responsáveis por esses materiais têm acesso ao parecer se o solicitarem. Em tais pareceres, em teoria, estariam justificadas as reprovações dessas coleções de acordo com os critérios mínimos estabelecidos no edital. No primeiro capítulo desta pesquisa, foram apresentados os critérios gerais e específicos para aprovação, assim como a base teórica que fundamentou o edital PNLD de LEM nas suas duas primeiras edições.

Quanto aos pareceres de obras tanto reprovadas quanto aprovadas, Sampaio e Carvalho (2012, p. 12) esclarecem: “Têm acesso ao relatório das obras reprovadas apenas as editoras que solicitam essas informações. Os relatórios das obras aprovados são mantidos exclusivamente sob a tutela dos coordenadores da avaliação”. Portanto, o Guia não dá acesso aos relatórios, mas apenas às resenhas elaboradas com o que as esquipes responsáveis pela avaliação do PNLD julgam necessário apresentar aos educadores para viabilizar a escolha da coleção didática que cada escola irá adotar durante três anos.

Dentre os aspectos observados pelos avaliadores e apresentados aos docentes e equipes escolares para a eleição da obra, à seleção de textos de cada lhe é atribuída um

conceito. Lembrando que por textos entende-se textos escritos, falados ou visuais. Apresentamos a seguir o Quadro Comparativo das Coleções de Língua Estrangeira Moderna. Este quadro procura oferecer aos leitores do Guia, "uma visão sintética do conjunto das coleções aprovadas, em ordem numérica de inscrição". Segundo o Guia, quanto mais intenso o matiz da cor, melhor a coleção atende os critérios de avaliação especificados no edital. Observem na imagem, sobretudo, a coluna "Seleção de textos". Guia PNLD 2014 (2013, p. 13). Figura 8:

Figura 8 Quadro Comparativo das Coleções de LEM



Fonte: Guia PNLD 2014 LEM. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 9 nov. 2015.

A partir da leitura do quadro, dentre as cinco coleções aprovadas, as duas coleções de espanhol língua estrangeira (*Cercanía* e *Formación en español* respectivamente) foram avaliadas com o nível de qualificação máximo para Seleção de Textos. Já as obras de inglês língua estrangeira, apenas a coleção *Alive!* obteve nível de adequação máximo

nesse quesito. A coleção *It Fits* obteve nível médio de adequação e *Vontade de saber inglês* obteve o menor nível de qualificação. Contudo, é importante ressaltar que o quadro apresenta, segundo o matiz da cor, as coleções que **melhor** atendem os critérios de avaliação especificados no edital. Uma vez aprovadas as coleções, podemos concluir que todas elas atendem no mínimo satisfatoriamente cada um desses critérios.

O Guia segue com as seções Resenhas das Coleções. A resenha de cada coleção está dividida em: Visão geral; Descrição; Cada volume organiza-se da seguinte forma (Volume 1, Volume 2, Volume 3 e Volume 4); Análise; e, por último, Em sala de aula. Cada resenha tem em geral cinco páginas, divididas sempre da mesma forma.

Apresenta também, na seção as coleções selecionadas, dados estatísticos de aprovação nessa edição do PNLD 2014 LEM. O PNLD 2014 LEM teve 36 coleções inscritas, das quais, 15 coleções eram de espanhol e 21 de inglês. Nessa edição, foram aprovadas as cinco coleções citadas logo no início deste capítulo.

Sendo assim, como espanhol teve duas coleções aprovadas, o Guia PNLD 2014 apresenta a seguinte estatística: “Em relação às coleções de Espanhol, o índice de aprovação corresponde a 13%” (BRASIL, 2013). Já no caso da disciplina inglês, 21 inscritos e 3 aprovações: “Em relação às coleções de Inglês, o índice corresponde a 14%” (BRASIL, 2013).

Podemos observar que o índice de aprovação das disciplinas espanhol e português nessa segunda edição do PNLD LEM, 13% e 14% respectivamente, é bastante baixo, o que não deixa de revelar a distância entre os parâmetros que vêm norteando a elaboração e produção de materiais didáticos dessas disciplinas até o presente momento e as atuais exigências do governo em relação aos materiais destinados à formação em LEM do aluno do ensino regular.

Nos tópicos a seguir, vamos apresentar uma visão geral de cada coleção, assim como os títulos de cada unidade e a temática que os autores se propuseram a discutir em cada uma delas por volume de cada coleção.

São apresentadas, nos quatro volumes de cada coleção, as ocorrências presentes em cada livro, que num exame mais minucioso pudemos verificar que de alguma maneira se buscou retratar ou em alguns casos de fato desenvolver as temáticas da educação para as relações étnico-raciais, preconceito e/ou racismo, promoção positiva da imagem dos afrodescendentes, promoção positiva da Cultura e História dos africanos e/ou afro-brasileiros e/ou afrodescendentes e a participação destes em processos históricos.

Como será possível verificar nas explicações que se seguem aos quadros, não foram poucas as ocorrências encontradas, e sendo a nossa pesquisa uma investigação qualitativa e não quantitativa, optamos por fazer um recorte do *corpus* selecionado para podermos focar em alguns temas de nosso interesse, que são, ao nosso ver, mais profícuos para análises à luz de nossa base teórica.

Sendo assim, para uma leitura do *corpus* com base na teoria da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009), selecionamos no mínimo uma ocorrência que pudesse ser lida com os óculos dessa teoria crítica. Dessa forma, foi selecionada no mínimo uma ocorrência para cada uma das etapas de reconhecimento, a saber: a dedicação emotiva das relações de amor e amizade, o respeito cognitivo nas relações jurídicas e a estima social.

No caso da etapa de reconhecimento por meio da dedicação emotiva, selecionamos ocorrências de famílias de membros de fenótipo negro, pela frequência com que aparecem nas cinco coleções aprovadas e porque o tema da representação de sujeitos negros em contextos familiares "tidos como estruturados"[9] é uma reinvindicação antiga dos movimentos sociais negros já há algumas décadas, mas também denunciado em diversos trabalhos acadêmicos, como será possível verificar no tópico em que trataremos da temática.

Para tratar sobre o respeito cognitivo, selecionamos as ocorrências que desenvolvem discussões que dizem respeito ao direito a educação, nas quais aparecem sujeitos negros que frequentam ou não a escola, pois foi nosso objetivo discutir até que ponto nessas sequências ficam associadas as ideias de frequentar a escolar e ser visto pelo outro como um ser humano.

Sobre a etapa da individualização ou estima social, também haviam diversas ocorrências que poderiam ser lidas com esses óculos. Porém selecionamos duas ocorrências sobre a escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Em primeiro lugar, porque essa escritora aparece em duas diferentes coleções, segundo, devido à qualidade das discussões e reflexões propostas aos estudantes se comparadas à presença de outras personalidades notáveis, mas que também podem ser tidas como "porta-vozes de uma consciência crítica africana", para usar uma definição de Venâncio (2009).

[9] Essa reinvindicação da representação da família negra como família de tipo nuclear, portanto, dentro de um padrão reconhecido como estruturado será melhor contextualizada no tópico 4.1 desta dissertação.

Para as análises com base na teoria da ocultação ideológica de Michel Debrun (1959, 1989, 1990), selecionamos discorrer a respeito da ideologia da democracia racial, sendo assim, foram escolhidas imagens ou sequências didáticas que exploram o caráter multirracial da sociedade brasileira. Também à luz dessa mesma base teórica, procuramos discorrer a respeito de uma ideia de Estado-Nação brasileiro e africano.

Por último, devido a frequência e o espaço disponibilizado para a temática em todas as coleções aprovadas, optamos por discorrer sobre a forma como nesses materiais tem se procurado dar conta da exigência do edital que diz respeito a educação das relações étnico-raciais, preconceito e discriminação racial. Foi nosso objetivo tecer breves considerações sobre a terminologia eleita em cada material para discorrer sobre esse tema. Para essas análises, ora lançamos mão da teoria da luta por reconhecimento ora da teoria da ocultação ideológica ora da análise do gênero do discurso de Bakhtin (2000, 2004).

2.2 Cercanía

Começando pela coleção *Cercanía* espanhol (COIMBRA et al, 2012), que foi avaliada com o nível de adequação máximo com relação a seleção de textos. No texto da resenha, não são feitas considerações que dizem respeito à temática objeto de nosso estudo, isto é, educação das relações étnico-raciais, História e Cultura afro-brasileira e africana ou aos temas diversidade étnico-racial e preconceito. A resenha dessa coleção ocupa cinco páginas e meia do Guia.

Em "Visão geral", são mencionados os motivos pelos quais a coleção *Cercanía* se destaca pela qualidade:

> [...] integração entre as seções em cada unidade. Apresenta textos que ilustram diferentes comunidades falantes de espanhol e português brasileiro, considera aspectos culturais relevantes para a faixa etária e oferece a possibilidade de um trabalho com a leitura de um ponto de vista crítico (BRASIL, 2013, p. 17).

Como vimos, os eixos temáticos objetos de nosso interesse não são mencionados como motivos pelos quais a coleção se destaca pela qualidade.

Em “Descrição”, primeiro são apresentados os elementos que compõem a coleção e como são organizados por meio dos títulos das seções. Assim, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 17):

> A coleção organiza-se em quatro volumes, cada um dividido em oito unidades; a cada duas unidades, há um *Repaso*. Todas as unidades incluem as seções: *¡Para empezar!; Lectura, Escritura; Habla; escucha; Culturas em diálogo: nuestra cercanía; ¿Lo sé todo? (autoevaluación); Glosario visual*. Ao final de cada volume, incluem-se; *Chuleta linguística: ¡no te van a pillar!, ¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar..., Glosario* e Referências bibliográficas. Cada volume é acompanhado de um CD em áudio.

Em Análise, é mencionado o trabalho com os gêneros textuais, a variedade de gêneros presentes na coleção, o desenvolvimento para a compreensão verbal, produção escrita, expressão oral, compreensão oral, elementos linguísticos e Manual do Professor, que apresenta a base teórico-metodológicas que fundamenta a coleção; a coleção apresenta uma abordagem sociodiscursiva. Na análise do Manual do professor, são citados os projetos sugeridos com objetivo de permitir o trabalho interdisciplinar e a integração com os demais profissionais da escola. São dois projetos por volume da coleção, são eles: Autoestima – prevenção do *bullying*; Meio Ambiente – turismo sustentável; Festa popular; Pintoras latino-americanas; Marcador de páginas – lendas da criação do mundo; Jornalismo – notícias, reportagens, entrevistas, classificados, textos de opinião; Sexualidade e adolescência; Combate às drogas.

Como a coleção *Cercanía* que conseguimos obter para esta pesquisa são os livros do aluno, nas análises desse material não temos acesso aos encaminhamentos feitos aos professores, que aprofundam os temas trabalhados no livro do aluno, também não temos acesso a esses projetos mencionados no parágrafo anterior e, portanto, não podemos afirmar se algum desses projetos contemplam a temática objeto de nosso estudo.

Também nessa mesma seção de descrição da obra, apresentam-se os títulos de cada unidade por volume, seguido dos temas e elementos linguísticos trabalhados em cada unidade. A seguir organizamos essa informação nos Quadro 5, Quadro 6, Quadro 7 e Quadro 8. Apresentamos nesses quadros basicamente a mesma informação do Guia, porém eliminamos a informação a respeito dos Elementos linguísticos. Ao final de cada quadro, apresentamos as unidades e/ou sequências didáticas que tratam de temas de nosso interesse, segundo nossa apreciação de cada volume da coleção.

Quadro 5 Temas por unidade coleção *Cercanía* espanhol, Volume 1 (COIMBRA et al, 2012)

V 1 (6º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!*	Identidade, nomes, sobrenomes.
Unidade 2	*Cine en casa: ¡a convivir con la familia y con la pandilla!*	Família.
Unidade 3	*Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!*	Meio ambiente.
Unidade 4	*Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!*	Corpo humano, autoestima, saúde.
Unidade 5	*Recetas para disfrutar: ¡a distribuir la comida!*	Alimentos, fome.
Unidade 6	*Reglas para un juego limpio: ¡a tener deportividad!*	Esportes, regras.
Unidade 7	*Derecho y justicia: ¡a protestar en contra de los prejuicios!*	Direitos humanos, direitos e deveres, gêneros, profissões.
Unidade 8	*Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!*	Viagens, turismo sustentável, pluralidade cultural.

A partir da leitura do próprio material do 6º ano, isto é, indo além da simples verificação no índice, observamos que na Unidade 1 desse volume, na seção *Escucha* há uma sequência didática que propõe uma discussão sobre o racismo. Esta foi a única sequência analisada nesse volume, tópico 6.1 desta dissertação, *Cercanía*: interrupção da comunicação intersubjetiva e monofonia. As demais unidades não apresentam ocorrências das seguintes temáticas: educação das relações étnico-raciais, racismo e/ou preconceito e/ou História e Cultura afro-brasileira e africana.

Quadro 6 Temas por unidade coleção *Cercanía* espanhol, Volume 2 (COIMBRA et al, 2012)

V 2 (7º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Datos y testigos: ¡cómo organizo mis estudios!*	Hábitos, rotinas, direitos das crianças.
Unidade 2	*Anuncio la moda: ¿cuál es mi tribu?*	Tribos y estilos urbanos.
Unidade 3	*Programación y diversión: ¿a qué fiesta vamos?*	Festas populares.
Unidade 4	*Entrevista en foco: ¿cómo cuidar a la salud?*	Saúde, corpo, alimentos.
Unidade 5	*La escritura de una vida: ¿quiénes luchan por la paz?*	Prêmio Nobel da Paz.
Unidade 6	*Fabulando ideas: ¿qué actitudes tomar?*	Fábulas, ética.
Unidade 7	*Lienzo en muestras: ¿qué sé yo sobre la Guerra Civil Española?*	Artes, guerras e ditaduras.
Unidade 8	*Historias de terror y horror: ¿qué cosas me dan miedo?*	Morte e cultura.

A partir da leitura do material do 7.º ano, nesse volume encontramos um total de três ocorrências ou sequências didáticas. Na unidade 1, a sequência didática de leitura: *Lectura, Red (con)textual* e *Tejiendo la comprensión* (COIMBRA et al, 2012, p. 10-12) foi analisada à luz da teoria da luta por reconhecimento nos tópicos desta dissertação 4.2 Respeito cognitivo: humanização por meio da educação e 4.3 Chimamanda Adichie: porta-voz de uma consciência crítica, exemplo propício para o reconhecimento intersubjetivo. Na unidade 4, as páginas de abertura dessa unidade, seção *¡Para empezar!* (COIMBRA et al, 2012, p. 70-71), apesar do tema transversal dessa unidade ser saúde, a imagem escolhida para abertura possibilitou certas considerações à respeito da noção de ocultação ideológica à luz da teoria de Michel Debrum (1959, 1989, 1990), tópico 5.1 desta dissertação, a ideologia da democracia racial.

Finalmente, na unidade 5 cujo tema transversal e a luta pela paz e o respeito às diferenças, a seção *Lectura* (COIMBRA et al, 2012, p. 94), apresenta de forma bastante sucinta as biografias de Martin Luther King e Nelson Mandela. O objetivo da atividade, nesse caso, é trabalhar junto aos estudantes inferências a respeito do gênero do discurso biografia. Na sequência os alunos trabalhariam e focariam na biografia da ativista dos direitos humanos e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz a guatemalteca Rigoberta Menchú.

Essa sequência didática seria interessante analisá-la à luz da teoria da luta por reconhecimento, pois os ativistas políticos Mandela e Luther King, assim como Chimmanada Adichie, ainda que por diferentes motivos, são porta-vozes de uma

consciência crítica africana e assim como a escritora nigeriana são também sujeitos negros que construíram sua estima social perante os demais e seu reconhecimento por meio do outro; consequentemente, são sujeitos negros com autorrespeito e autoestima constituídos.

Ao nosso ver, são pessoas notáveis que carregam o potencial de possibilitar aos alunos negros ver-se reconhecidos pelo outro. No entanto, não analisamos essa ocorrência porque optamos pelas sequências didáticas das coleções *Cercanía* e *Alive!* para discorrer sobre a forma de reconhecimento da solidariedade, segundo a teoria de Axel Honneth (2009), devido a maior riqueza das unidades que tratavam da escritora Chimamanda Adichie.

Quadro 7 Temas por unidade coleção *Cercanía* espanhol, Volume 3 (COIMBRA et al, 2012)

V 3 (8º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos…*	Culturas pré-colombianas, indepência da América.
Unidade 2	*Estudio y me informo: fenómenos naturales, catástrofes ambientales…*	Fenômenos naturais, desastres ambientais, meio ambiente.
Unidade 3	*Anuncios clasificados: hogar, dulce hogar.*	Casa, hábitos.
Unidade 4	*Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y…*	Literatura, bullying.
Unidade 5	*Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog…*	Diversidade etária, mudanças tecnológicas.
Unidade 6	*Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentros…*	Diferenças geracionais.
Unidade 7	*Horóscopo y valentines: me querrá, no me querrá…*	Amizade e amor na adolescência.
Unidade 8	*En tránsito: no desobedezcas las señales, pues…*	Trânsito.

O volume 3, 8.º ano, não apresentou ocorrências que tratam das seguintes temáticas: educação das relações étnico-raciais, racismo e/ou preconceito e/ou História e Cultura afro-brasileira e africana.

Quadro 8 Temas por unidade coleção *Cercanía* espanhol, Volume 4 (COIMBRA et al, 2012)

V 4 (8.º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Voces de otros encantos: Guinea Ecuatorial, África hispanohablante.*	Cultura, África.
Unidade 2	*Salud, bienestar y aseo personal: la química en tu día a día.*	Saúde, alimentação.
Unidade 3	*Prejuicios y desigualdades: respeto a las diferencias.*	Preconceitos, valores, diferenças.
Unidade 4	*Historietas en foco: leer imágenes y textos.*	Leitura de quadrinhos.
Unidade 5	*Poemas y canción: los amores del noveno año.*	Amor, amizade.
Unidade 6	*Fotonovelas, telenovelas, radionovelas: los dramas de la ficción.*	Valores culturais.
Unidade 7	*Juventud en foco: estudiar, trabajar, planear.*	Trabalho.
Unidade 8	*Noche de estreno: se abren las cortinas del teatro.*	Cultura, dramaturgia.

O volume 4, 9.º ano, já começa com uma unidade que trata da temática Cultura africana. Na primeira unidade desse volume, as seções: *¡Para empezar!*, *Lectura*, *Habla*, *Escucha*, *Culturas en Diálogo* e *¿Lo sé todo? (autoevaluación)* (CERCANÍA et al, 2012, p. 8-27) foram dedicadas ao tema Cultura africana, mais precisamente uma unidade inteira dedicada ao país Guiné Equatorial. Essa ocorrência é um exemplo interessante de como é possível trabalhar a temática exigida por lei História e Cultura africana nos livros didáticos de LEM. A unidade começa com uma poesia sobre resistência e exílio do poeta guineense Juan Balboa Boneke, segue com o texto da enciclopédia *online* Wikipedia sobre a Guine Equatorial, mais precisamente informações sobre: localização, capital, gentilício, população, densidade populacional, língua oficiais, língua não oficiais. São apresentadas imagens belíssimas das partes continental e insular desse país. Considerações sucintas sobre a contribuição dos idiomas africanos ao português e ao espanhol. É sugerida uma atividade de conversação sobre uma lenda africana: *Porque el cocodrilo tiene la piel áspera y rugosa*. Como atividades de escuta os estudantes escutarão uma canção do grupo musical guineense Las hijas del Sol, consideradas a imagem mais tradicional da música guineense *¡Ay corazón!*, uma atividade de escuta para compreender e completar a letra da canção, além de disfrutar sem maiores pretensões. Por último, em Culturas em diálogo são citados os filmes: primeiro o espanhol *Viagem a*

África e logo *Kirikú y la bruja*, uma coprodução Bélgica, França e Luxemburgo, como sugestão cultural.

Como já foi dito anteriormente, a sequência é um exemplo interessante de como é possível trabalhar a temática História e Cultura africana nas disciplinas de língua estrangeira, pois dá conta tanto da temática exigida na lei 10.639/03 sem fugir dos propósitos já tradicionais das aulas de idioma, isto é, a temática é trabalhada de forma natural na área de LEM.

Não encontramos na unidade representações estigmatizantes dos africanos; os mesmos aparecem sujeitos com seu reconhecimento recíproco estabelecido. No entanto não analisamos essa unidade nesta pesquisa, apesar da mesma oferecer elementos que poderiam ser analisados com base na teoria da luta por reconhecimento, porque escolhemos duas outras sequências didáticas, presentes no tópico 4.3, para tecer considerações à luz desse ferramental teórico de Axel Honneth.

Na unidade 3, são propostas reflexões sobre o racismo, assim como considerações e reflexões sobre o preconceito a pessoa com deficiência, analisados no tópico 6.2 desta dissertação. Focamos nas seções: *Habla*, *Escucha*, *Vocabulario en contexto*, pois apresentam as ocorrências da unidade que tratam especificamente do racismo.

2.3 Formación en español: lengua y cultura

A segunda coleção de espanhol, *Formación en español: lengua y cultura* (VILLALBA et al, 2012), também foi avaliada com o nível de adequação máximo com relação à seleção de textos. Porém, diferente da coleção *Cercanía*, a seção que abre sua resenha, Visão geral, apresenta a coleção da seguinte maneira (BRASIL, 2013, p. 23):

> A coleção incentiva o respeito e a valorização da diversidade étnica, cultural e social tanto da população brasileira quanto das comunidades que se expressam em língua espanhola. Essa diversidade é apresentada a partir de reproduções de obras artísticas, fotos e outras imagens [...]

Como vimos, segundo o Guia, essa coleção se destaca pelo desenvolvimento dos eixos temáticos objetos de nosso interesse, porque incentiva o respeito e a valorização étnica, cultural e social. Entretanto, por meio da análise dessas duas únicas coleções de espanhol aprovadas no PNLD-2014, observamos que a coleção *Cercanía* apresenta mais

ocorrências abordando a temática objeto de interesse desta pesquisa, pois procura em mais de uma unidade, assim como exige o Edital PNLD-2014 em seus critérios gerais, promover positivamente a imagem dos afrodescendentes e a cultura africana, buscando, ainda que de forma tímida, considerar a participação dos africanos e afrodescendentes em diferentes processos históricos de diferentes países, inclusive os países hispano falantes.

Já a coleção *Formación en español* focou na abordagem da educação para as relações étnico-raciais, isto é, no tema do preconceito e do racismo. Tema que a coleção *Cercanía* também procura abordar em duas diferentes unidades, porém sem abrir mão de outras exigências do edital, como mencionado logo acima.

Em *Formación en español* de fato a coleção procura valorizar a cultura brasileira, mais que em outras coleções de LEM, contudo não há uma ênfase na cultura afro-brasileira e africana.

Voltando ao Guia, em Descrição, primeiro são apresentados os elementos que compõem a coleção e como estes são organizados, isto é, as seções que a compõem, número de unidades e material de apoio no final de cada volume. Assim, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 23):

> Os quatro volumes estão organizados em quatro unidades cada. Todas as unidades incluem as seções *Calentando el motor, Puerta de acceso, Explorando el texto, Interactuando con el texto, Produciendo un texto propio, Escuchando, Punto de apoyo, Practicando la lengua, Puerta de salida e Referencias*. Há também boxes em forma de *post it* com glossários, propostas de atividades, sugestões de material complementar ou informações sobre a língua e a cultura. Ao final de cada livro, encontra-se a transcrição dos textos gravados em áudio com indicação da unidade, faixa e página relativa ao respectivo CD em áudio. Cada volume enfoca um eixo organizador: no volume 1, privilegiam-se textos descritivos, no volume 2, narrativos, no volume 3, argumentativos. O volume 4 condensa as propostas anteriores e se dedica à dramatização da história de *Don Quijote*.

É importante chamar a atenção para a proposta dessa coleção, a única das cinco com editora situada fora do eixo São Paulo – capital, pois foi editada em Curitiba – PR; e que se mostra de certa forma um pouco diferenciada das demais coleções aprovadas tanto de espanhol quanto de inglês. Primeiro porque apresenta quatro unidades e não oito, o livro do aluno tem aproximadamente 130 páginas (ou seja, quase 50 páginas a menos que as demais obras). Seu projeto gráfico é relativamente diverso dos demais, pois a coleção apresenta menos caixas (boxes no jargão editorial) com informações extras, apresenta mais ilustrações que fotografias, e, dessa forma, possui um projeto gráfico mais

limpo ou aberto no sentido de que há menos “coisas” ocorrendo ao mesmo tempo e de que seu fio condutor é mais linear. Além disso, a coleção apresenta uma única página de abertura para cada unidade e não duas como comumente se faz, e nessa página não há atividades de reconhecimento do tema desenvolvido na unidade, mas apenas o título da unidade, os gêneros textuais que serão o seu foco e objetivo central da unidade, que é sempre uma produção textual.

No subcapítulo Análise do Guia (BRASIL, 2013, p. 25-26), reforça-se que o projeto gráfico-editorial da coleção se adequa satisfatoriamente aos objetivos didático-pedagógicos da obra. A saber: “exposição da diversidade étnica-cultural e social tanto do Brasil quanto das comunidades que se expressam por meio da língua espanhola, favorecendo o diálogo intercultural e intertextual” (BRASIL, 2013, p. 25).

Logo é apresentado aos leitores do Guia como se dá o trabalho com a compreensão escrita (que ocupa um papel central nessa obra), produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos e Manual do Professor, que “Assume uma visão de língua como prática de interação social entre interlocutores historicamente situados” (BRASIL, 2013, p. 25).

O Guia apresenta considerações na seção: Em sala de aula, dos aspectos débeis do trabalho com cada uma das habilidades (leitura, escuta, oralidade e escrita) em suas respectivas seções, porém, não apresenta críticas no que diz respeito à temática objeto de nossa investigação.

A seção de descrição da obra (Descrição) apresenta os títulos de cada unidade por volume, seguido dos temas e elementos linguísticos trabalhados em cada unidade. A seguir organizamos essa informação nas Quadro 9, Quadro 10, Quadro 11 e Quadro 12. Apresentamos nesses quadros basicamente a mesma informação do Guia, porém eliminamos a informação a respeito dos Elementos linguísticos. Ao final de cada quadro, citamos as unidades e/ou sequências didáticas nas quais encontramos ocorrências dos temas de nosso interesse, segundo nossa apreciação de cada volume da coleção.

Observem que nessa coleção, os eixos temáticos são denominados no Guia como Conteúdos temáticos e não temas.

Quadro 9 Temas por unidade da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, Volume 1 (VILLALBA et al, 2012)

V 1 (6º ano)	Título da unidade	Conteúdos temáticos
Unidade 1	*Mi mundo y yo.*	Indentidade pessoal, características físicas e psicológicas, nacionalidade e família.
Unidade 2	*América Latina.*	Espaço físico e contexto sociohistórico.
Unidade 3	*Formas de vivir.*	Tipos de construção e problemas de moradia.
Unidade 4	*Las ciencias nuestras de cada día.*	Teoria e prática científica.

Nesse volume, tanto a unidade 1 quanto a unidade 2, ainda que não sejam unidades dedicadas exclusivamente aos temas objeto de nosso interesse nesta pesquisa, esses capítulos apresentam atividades que procuram desenvolver algumas considerações sobre o aspecto multirracial da população brasileira. Na unidade 1 (VILLALBA et al, 2012, p. 10-11), porque apresenta uma reflexão sobre a noção de estereótipos a partir de aspectos do fenótipo dos indivíduos, concluindo com consideração a respeito da multirracialidade do povo brasileiro, além de uma proposta de pesquisa a respeito dos antepassados dos alunos, foi analisada no tópico 5.1, A ideologia da democracia racial, desta dissertação.

Na unidade 2, há uma poesia cujo tema é a diversidade étnica-racial e cultural das mulheres latino-americanas. A poesia *Mujer americana: "palabra descalza"*, da poeta uruguaia Graciela Genta. Porque não há maiores considerações sobre a poesia no trabalho didático desenvolvido sobre a mesma, nada além da constatação da diversidade étnico-racial da mulher americana, optamos por não analisar tal ocorrência.

Quadro 10 Temas por unidade da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, Volume 2 (VILLALBA et al, 2012)

V 2 (7.º ano)	Título da unidade	Conteúdos temáticos
Unidade 1	*Páginas de la vida.*	Biografia e autobiografia.
Unidade 2	*Conciencia social.*	Estereótipos, preconceitos e marginalização social.
Unidade 3	*¿En qué mundo vives?*	Cidade, campo, litoral e escola.
Unidade 4	*Cuestión de salud.*	Interação e integração com o entorno.

Nesse volume 2, toda a unidade 2, *Conciencia social*, está dedicada aos temas estereótipos, preconceitos e marginalização social e o objetivo particular da unidade é que

os alunos reelaborem um relato curto sobre um caso de escravidão moderna. Para esta coleção, nós tivemos acesso ao livro do professor e, portanto, puderam ser analisados, além das notas para o professor, o manual do professor. Ainda que os preconceitos também sejam observados desde um ponto de vista mais geral, e não apenas com relação ao preconceito de cor e raça, a unidade precisou ser vista como um todo. Essa análise foi desenvolvida no tópico 6.3 *Formación en español*: estereótipos, preconceitos sociais e racismo.

Na unidade 3, nesse mesmo volume, há uma sequência didática cujo tema é "patrimônios culturais imateriais" e a seção *Escuchando*, na qual os alunos puderam escutar uma canção de um cantor e compositor uruguaio muito popular, Jorge Drexler, que fala da divindade africana Iemanjá. Ainda que procure mencionar e valorizar a cultura africana, trata-se de uma sequência didática sem grandes desdobramentos didáticos, principalmente no que se refere à cultura africana e afro-brasileira, nada além da menção à divindade e à festa popular que se celebra em sua homenagem no Uruguai como Patrimônio Cultural Imaterial que deve ser preservado. Sendo assim, optamos por não analisar essa sequência didática.

As demais unidades não apresentam atividades ou textos que exibem aspectos da temática objeto deste estudo.

Quadro 11 Temas por unidade da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, Volume 3 (VILLALBA et al, 2012)

V 2 (7.º ano)	Título da unidade	Conteúdos temáticos
Unidade 1	*¿Lo sabías?*	Mundo da informação.
Unidade 2	*Formas de persuasión.*	Publicidade.
Unidade 3	*La fuerza del pueblo.*	Cultura e expressão popular.
Unidade 4	*Estar al tanto.*	Notícias científicas e tecnológicas.

Nesse terceiro volume, apenas na unidade 1, o texto que abre a unidade na seção *Calentando el motor* fala do então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Mencionamos essa ocorrência na análise apresentada no tópico 4.1 desta pesquisa, a saber, Dedicação emotiva: a representação do negro em contextos familiares e de relações afetivas.

Quadro 12 Temas por unidade da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, Volume 4 (VILLALBA et al, 2012)

V 2 (7.º ano)	Título da unidade	Conteúdos temáticos
Unidade 1	*Héroes de allá y de acá: Don Quijote y Martin Fierro.*	Castelhano ontem e hoje.
Unidade 2	*Dulce Dulcinea.*	Amor em prosa e verso.
Unidade 3	*Las aventuras quijotescas de allá y de acá.*	Turismo cultural.
Unidade 4	*D. Quijote y Martin Fierro revisitados.*	Literatura clássica em cordel e charges.

O último volume dessa coleção está centrado nas obras: D. Quixote e Martín Fierro, que culmina em uma atividade de dramatização. Sendo assim, o volume não trata dos temas de interesse para esta pesquisa.

2.4 Alive!

A primeira coleção de inglês apresentada no Guia é a coleção *Alive!* (MENEZES et al, 2012). A única de inglês língua estrangeira que obteve o nível máximo de adequação para a seleção de textos. Em Visão geral, seção que abre a resenha de cada coleção, e que mostra o diferencial de cada obra, é afirmado que a coleção *Alive!* "singulariza-se pelo equilíbrio entre as atividades de compreensão e de produção escrita". Quanto a seleção de textos:

> Inclui um conjunto de textos oriundos de diferentes esferas com temas atuais, o que permite ao professor promover debates em sala de aula e utilizar esses textos com o objetivo de aprofundar a capacidade crítica dos alunos (BRASIL, 2013, p. 31).

Os eixos temáticos que dizem respeito ao objeto de interesse desta pesquisa, tais como: História e Cultura afro-brasileira e africana ou temas como respeito à diversidade étnica, cultural e/ou preconceito étnico-racial; não são mencionados como pontos de relevo dessa coleção.

Na seção Descrição, são apresentados alguns dos elementos que compõem a coleção sua organização, os nomes das seções que a compõem, quantidade de unidades,

tipos de materiais de apoio disponíveis no final de cada volume. Assim, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 31):

> Todos os volumes da coleção organizam-se em torno de quatro partes, divididas, cada uma delas, em duas unidades. Ao final de cada parte, há as seções *Learning strategies* e *Let's reflection learning!*, destinadas, respectivamente, a oferecer dicas ao aluno que lhe permitam melhor organizar sua aprendizagem, e a propiciar um momento para autoavaliação. Ao final de cada volume, são incluídas as seguintes seções: *Extra activities* 1 – Revisão e aprofundamento das partes 1 e 2. *Extra activities* 2 – Revisão e aprofundamento das partes 3 e 4; *Glossary*, *Language reference* – retomada de elementos linguísticos; *Recommended bibliography for students*, *Bibliography*.

Faltou, no Guia, serem mencionadas ainda as seções que compõem cada unidade: *Let's start!, Let's read!, Art corner, Let's focus on language!, Let's listen!, Let's learn about...!, Let's talk!, Let's read, write, and talk!, Let's act with words!, Let's sing!*. Além dos boxes: *Language in action, Language for life, Laguage variation, Did you know…?, Learning strategy, Pronunciation spot, Grammar note, On the web*. Ou seja, uma quantidade expressiva de seções e caixas com informações adicionais.

Em Análise, são tecidas considerações sobre o trabalho com os gêneros textuais, a variedade de gêneros presentes na coleção, o desenvolvimento para a compreensão escrita, compreensão e produção oral, produção escrita, compreensão e produção escrita e oral, elementos linguísticos e sobre o Manual do Professor. Segundo o Guia ainda, "a coleção se caracteriza pela presença da diversidade social em textos verbais, não verbais e verbo-visuais assim como pelo trabalho com o uso estético das diversas linguagens coo na seção *Art corner*, particularmente no volume 4 dedicado ao tema da arte" (BRASIL, 2013, p. 34).

Sem considerações sobre a temática objeto de nosso estudo, tanto em Análise quanto Em sala de aula. No entanto, sobre as sequências didáticas dedicadas à leitura e compreensão, o Guia afirma que: "é importante que o professor complemente as atividades de pós-leitura, de modo que se incluam possibilidades de desdobramento de discussões que não partam unicamente da emissão da opinião do aluno" (BRASIL, 2013, p. 35). Como uma parte considerável de nossas observações durante as análises dizem respeito à pós-leitura, nós também devemos estar atentos a essa crítica dos avaliados.

Outro ponto importante, que tem a ver com o fato de que não temos acesso ao manual do professor dessa obra, é o seguinte: "Cabe ressaltar, ainda, que o professor precisará recorrer sistematicamente aos comentários apresentados na segunda parte do

manual do Professor, tendo em vista que a maioria das propostas incluídas no Livro do Aluno precisa do apoio dessa complementação" (BRASIL, 2013, p. 35). Como já foi dito, porque não temos acesso ao livro do professor, os desdobramentos encaminhados apenas a ele ficaram de fora de nossas análises.

A seguir título e tema de cada unidade. Omitimos informações sobre os elementos linguísticos. Na continuação, são mencionadas as ocorrências que tratam da temática de nosso interesse, porém não todas as imagens ou ilustrações nas quais aparecem pessoas negras foram interpretadas como ocorrências. Das selecionadas como ocorrências, explicamos porque foram analisadas o não cada uma delas. Sendo assim, cada volume organiza-se da seguinte forma:

Quadro 13 Temas por unidade coleção *Alive!* inglês, Volume 1 (MENEZES et al, 2012)

V 1 (6º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Part 1 - People and school.* *Unit 1 – Who am I?*	Apresentações pessoais e cumprimentos.
Unidade 2	*Part 1 - People and school.* *Unit 2 – My class.*	Sala de aula e escola como práticas sociais.
Unidade 3	*Part 2 – Family and home.* *Unit 3 – We are family.*	Família.
Unidade 4	*Part 2 – Family and home.* *Unit 4 – There's no place like home.*	Espaço físico e espaço de convivência.
Unidade 5	*Part 3 – Eating and living.* *Unit 5 – You are what you eat.*	Alimentos e hábitos alimentares.
Unidade 6	*Part 3 – Eating and living.* *Unit 6 – It's just another day…*	Atividades diárias e rotinas.
Unidade 7	*Part 4 – Acting in the world.* *Unit 7 – Connections.*	Corpo e movimento, esportes.
Unidade 8	*Part 4 – Acting in the world.* *Unit 8 – Protesting and advising.*	*Bullying* e *Cyberbullying.*

A coleção *Alive!*, assim como as três coleções da componente curricular inglês língua estrangeira, apresenta a diversidade étnica-racial sobretudo por meio das fotografias e ilustrações. Porém, esta, mais que as demais de inglês língua estrangeira e quase tanto quanto a coleção *Cercanía* de espanhol língua estrangeira, também dedicou um espaço considerável no qual busca desenvolver um pouco mais essas temáticas.

Sendo assim, pudemos verificar que na coleção *Alive!* há uma representação de pessoas negras em diferentes situações e desempenhando diversos papéis e profissões consideradas de prestígio social no decorrer de toda a coleção. Nesse volume de *Alive!*

em especial, há diversas fotos de famílias constituídas por membros todos afrodescentes, inclusive em unidades que não são dedicadas ao tema da família.

Contudo, entre todas as ocorrências desse primeiro volume, como dissemos na sua maioria textos não verbais, selecionamos como pertinentes porque permitiam analises fundamentadas na nossa base teórica, apenas as páginas de abertura da parte dois, na qual, de cinco famílias representadas, duas são de afrodescendentes e, pelo mesmo motivo, a abertura da unidade 3 (MENEZES et al, 2012, p. 42-44) e uma atividade em *Extra activities 1* (a letra da canção: *We are Family*, do grupo Sister Sledge). Todas essas sequências apresentam sujeitos negros em contextos familiares e, por isso, foram analisadas no tópico 4.1 desta dissertação.

Como já foi dito a escolha por essas ocorrências de família são devido a dois motivos, o primeiro deles, porque permite uma análise à luz da etapa da dedicação emotiva da teoria da luta por reconhecimento. Segundo porque, tanto para os movimentos sociais negros quanto para a academia, —os dados a esse respeito foram apresentados no momento da análise—, o tema da representação de sujeitos negros em contextos familiares "tidos como estruturados" é uma reinvindicação já antiga.

Também foi selecionada uma ocorrência na seção *Let's focus on language!* pela representação de uma família brasileira, que foi analisada, contudo, em diferente tópico, o 5.1, que trata da ideologia da democracia racial.

Depois, abertura à unidade 8, que trata dos temas *bullying* e *cyberbullying*, mas que inicia com imagens de protestos, entre eles um protesto de jogadores de futebol contra o racismo (MENEZES et al, 2012, p. 116) e *Extra activities 2*, imagens para atividade (MENEZES et al, 2012, p. 157), no tópico 6.6, que trata da educação para as relações étnico-raciais.

Quadro 14 Temas por unidade coleção *Alive!* inglês, Volume 2 (MENEZES et al, 2012)

V 2 (7º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Part 1 – For a fun, green world.* *Unit 1 – For a green world.*	Questões ambientais.
Unidade 2	*Part 1 – For a fun, green world.* *Unit 2 – Entertainment.*	Entretenimento em contextos urbanos e rurais.
Unidade 3	*Part 2 – Women, culture and wildlife.* *Unit 3 – Special women.*	Histórias de vida.
Unidade 4	*Part 2 – Women, culture and wildlife.* *Unit 4 – Amazing animals.*	Animais de diferentes partes do mundo.
Unidade 5	*Part 3 – Shopping and health.* *Unit 5 – Going shopping.*	Compras e acessibilidade.
Unidade 6	*Part 3 – Shopping and health.* *Unit 6 – Be healthy!*	Saúde e adolescência.
Unidade 7	*Part 4 – Having fun!* *Unit 7 – Hanging out with friends.*	Lazer.
Unidade 8	*Part 4 – Having fun!* *Unit 8 – Weekend plans*	Lazer.

Na página de abertura da unidade dois, aparece uma fotografia que retrata o festival da pesca em Sokoto, na Nigéria. A imagem faz parte da página de abertura da Unidade 2 cujo tema é entretenimento. Por isso, nessa página, são apresentadas quatro diferentes atividades de lazer: um cartaz de um filme de animação conhecido *Rio 2*; a foto de uma pessoa fazendo uma enorme escultura de areia numa praia em Krasnoyarsk, na Rússia; o cartaz anunciando uma apresentação de circo nos Estados Unidos; finalmente, a imagem do festival de pesca de Sokoto (MENEZES et al, 2012, p. 24).

Quando consultamos informações sobre tal festival na internet, descobrimos que se trata de um festival com ampla participação da população da região e que possivelmente representa uma atividade de lazer popular. Contudo, essa página de abertura não foi analisada porque a simples menção ao festival, sem maiores esclarecimentos a respeito (provavelmente porque não temos o livro do professor disponível para nossas análises) não nos permitiu uma análise à luz de nossa base teórica.

Na unidade três, *Special women*, na atividade de fala seção: *Let's talk!* são mencionados diferentes estilos de cabelo. De cinco imagens, duas são de mulheres negras, uma com um penteado conhecido como "black power" e a segunda com os cabelos alisados (MENEZES et al, 2012, p. 48). O tema cabelo é riquíssimo por toda a simbologia que carregam os cabelos nas comunidades africanas, além disso, os cabelos são por um lado um ato estético, por outro lado um ato político. Entretanto, não selecionamos essa

ocorrência para análise, pois a mesma demandaria estudos sobre essa temática que, apesar de extremamente relevante, não foram objetos de nossas pesquisas.

Nessa mesma unidade, seção: *Let's act with words!*, são apresentadas duas imagens de "mulheres especiais". Uma delas, a imagem da atriz Angelina Jolie "ajudando crianças pobres na África" é rapidamente mencionada no tópico 4.2 desta dissertação, que trata da etapa do respeito cognitivo à luz da teoria da luta por reconhecimento. A segunda, que mostra a apresentadora Ophrah Winfrey, não foi analisada porque não apresenta subsídios suficientes para nossas análises. Nesse caso, a apresentadora ocupa o lugar de personalidade afrodescendente que conquistou o reconhecimento intersubjetivo e alcançou a etapa da estima social segundo a teoria de Axel Honneth (2009), assim como outras personalidades notáveis afrodescendentes mencionadas anteriormente.

Na unidade seis, cujo tema transversal é saúde, o papel de médico é desemprenhado por uma mulher negra. As ocorrências de sujeitos negros desempenhando diferentes profissões que gozam de prestígio social, apesar de ser uma reinvindicação antiga da academia e dos movimentos sociais negros, não foram analisados nesta pesquisa.

Quadro 15 Temas por unidade coleção *Alive!* inglês, Volume 3 (MENEZES et al, 2012)

V 3 (8º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Part 1 – Language and superstition around the world.* *Unit 1 – English in the world.*	Diversidade da língua inglesa.
Unidade 2	*Part 1 – Language and superstition around the world.* *Unit 2 – Superstition around the world.*	Superstições.
Unidade 3	*Part 2 – Nature and travel.* *Unit 3 – Weather and natural disasters.*	Desastres naturais e preservação do meio ambiente.
Unidade 4	*Part 2 – Nature and travel.* *Unit 4 – Traveling around the world.*	Cultura de outros países, viagens e intercâmbios culturais.
Unidade 5	*Part 3 – World, media and appearances.* *Unit 5 – World and the media.*	Notícias nacionais e internacionais.
Unidade 6	*Part 3 – World, media and appearances.* *Unit 6 – Beyound appearances.*	Aparência e problemas na adolescência.
Unidade 7	*Part 4 – Stories and holidays.* *Unit 7 – Telling stories.*	Contos de fada e fábulas.
Unidade 8	*Part 4 – Stories and holidays.* *Unit 8 – Special dates around the world.*	Datas comemorativas.

Este livro três, além das ocorrências de imagens fotográficas de pessoas negras desempenhando diferentes papeis com intuito de marcar a presença do sujeito negros nas mais diversas situações, é o livro que apresenta as sequências didáticas mais significativas da temática objeto de nosso estudo de toda a coleção. Devido ao grande número de ocorrências e uma vez que esta é uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, foi preciso restringir o número de análises e, sendo assim, apenas algumas sequências foram selecionas. A seguir, reapresentamos, caso a caso, os critérios empregados na seleção.

A unidade um desse volume, que apresenta um texto que trata da diversidade linguística na África do Sul em *Let's read!* (MENEZES et al, 2012, p. 12-13), foi analisada no tópico 5.2, à luz da teoria da ocultação ideológica.

Ainda sobre família, uma ocorrência de imagem e depoimento da cantora Beyoncé, unidade 5 desse volume (MENEZES et al, 2012, p. 79), é analisada no tópico 4.1, que trata da etapa da dedicação emotiva da teoria da luta por reconhecimento.

Nessa mesma unidade, os alunos puderam ler um discurso do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama (MENEZES et al, 2012, p. 74); no entanto, não optamos por analisar essa ocorrência, mas outras que permitem reflexões semelhantes. Sua

presença nos materiais didáticos é válida e bastante frequente (tanto nos materiais de inglês como de espanhol). Provavelmente, justamente porque possibilita o reconhecimento recíproco dos alunos negros.

Uma nota de jornal, trabalhada como pretexto para o conhecimento do gênero manchete, diz: "Perseguindo riquezas da África à Europa e encontrando apenas miséria" (MENEZES et al, 2012, p. 82) foi analisada à luz da teoria da ocultação ideológica de Debrun (1989, 1990), no tópico 5.1.

Ainda sobre o tema família, a seção: *Let's read and talk!* (MENEZES et al, 2012, p. 86-88), unidade seis, apresenta um artigo da revista *people*: "Um conto de aceitação", que conta a história de Dyson Kilodavis, um garoto negro que desde os dois anos de idade já expressava a seus pais sua preferência por usar vestidos. Sua mãe, Cheryl, escreveu um livro infantil para mostrar às demais crianças o que há de especial sobre seu "garoto princesa". Essa sequência didática poderia ser analisada com base na teoria da luta por reconhecimento, mais especificamente na etapa da dedicação emotiva. Contudo, optamos por outras ocorrências de família. Como já é possível notar, as ocorrências de sujeitos negros em contextos familiares estruturados é de longe a temática mais frequente. Como certas sequências falam pelas demais, optamos por não analisar algumas delas.

Também a unidade 7, *Telling stories*, seções: *Let's start!, Let's read!, Let's listen and read!* , uma vez que essa unidade tem como eixo temático transversal cultura africana e apresenta uma representação de família de uma aldeia em Benin na África, pelo diferencial dessa ocorrência, optamos por analisa-la no tópico 4.1 desta dissertação.

Em *Extra activities 1*, a seção *Did you know...?*, são apresentadas pinturas do artista holandês Albert Eckhout. No entanto essa sequência não foi analisada porque a mesma demandaria estudos sobre esse artista e o momento histórico ao qual pertenceu que não foram objetos de nossas pesquisas no decorrer desses dois anos.

Quadro 16 Temas por unidade coleção *Alive!* inglês, Volume 4 (MENEZES et al, 2012)

V 4 (9º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Part 1 – Art on the screen.* *Unit 1 – Movies*	Cinema.
Unidade 2	*Part 1 – Art on the screen.* *Unit 2 – Television.*	Seriados e programas de televisão.
Unidade 3	*Part 2 – Art on paper and stage.* *Unit 3 – Theater.*	Mundo do teatro.
Unidade 4	*Part 2 – Art on paper and stage.* *Unit 4 – Literature and comics.*	Literatura e suas adaptações.
Unidade 5	*Part 3 – The art of music and technology.* *Unit 5 – Music.*	Mundo da música
Unidade 6	*Part 3 – The art of music and technology.* *Unit 6 – Technoworld.*	Mundo da tecnologia.
Unidade 7	*Part 4 – Art and life.* *Unit 7 – Dance.*	Dança e suas manifestações.
Unidade 8	*Part 4 – Art and life.* *Unit 8 – Painting, architecture and sculpture.*	Pintura, arquitetura e escultura.

No último volume, 9.º ano, uma única ocorrência na unidade sete, tema: dança e suas manifestações. Nele há um pequeno texto sobre folclore afro-cubano que é aparece na seção *Let's focus on language!* com a finalidade de subsidiar o trabalho com elementos linguísticos. Ainda que a sequência apresente de forma bastante sucinta manifestações culturais dos afrodescendentes, não analisamos essa ocorrência nesta pesquisa, uma vez manifestações culturais não fizeram parte de nosso recorte.

2.5 It Fits

It Fits é a segunda coleção aprovada de inglês língua estrangeira descrita no Guia. A mesma obteve nível de adequação médio com relação à adequação de textos. Em Visão geral, o diferencial de *It Fits* é descrito da seguinte forma:

> A coleção se caracteriza pelo tratamento dado à diversidade social e cultural de comunidades que se expressam na língua inglesa e na língua nacional. Esse cuidado se caracteriza por meio da variedade de textos selecionados, assim como das imagens que a ilustram. Destaca-se a sua legibilidade gráfica (BRASIL, 2013, p. 36).

Os eixos temáticos que dizem respeito ao objeto de interesse desta pesquisa, tais como: História e Cultura afro-brasileira e africana ou temas como respeito à diversidade étnica, cultural e/ou preconceito étnico-racial não foram expressamente mencionados como aspectos pelos quais a coleção obteve destaque.

Porém, sobre a "diversidade social e cultural de comunidades que se expressam na língua inglesa e na língua nacional" (BRASIL, 2013, p. 36) podemos interpretar que tal diversidade deve necessariamente incluir manifestações culturais de afrodescendentes, afro-brasileiros e africanos (muitos deles falantes do inglês como língua materna).

Contudo, pudemos observar nas leituras das obras que a diversidade étnico-racial aparece representada muito mais em fotografias, que em propostas didáticas propriamente ditas, isto é, unidades ou sequências didáticas dedicadas à temática de um modo geral e principalmente às manifestações culturais. Como será possível verificar mais à frente, *It Fits* comparado à coleção *Alive!* apresenta um número menor de ocorrências.

Na seção Descrição, são apresentados alguns dos elementos que compõem a coleção e como esta se organiza, assim como os nomes e quadros de cada seção, quantidade de unidades por livro e os materiais de apoio disponíveis no final de cada volume. Assim, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 36):

> Os quatro volumes da coleção mantêm o mesmo padrão de organização. Cada unidade se organiza nas seguintes seções: *Getting set* (somente no volume 1), *Reading corner; words, words, words; Grammar bits; Pen to paper; Speaker's corner* (salvo unidade 7 do volume 1) e *Open your ears*. Todas as unidades contam com duas atividades de abertura, *Quick challange* e *A first approach*, e com elementos extras, *Tutor, Quick quize dictionary*. Ao final de cada volume encontram-se as seções *Self assessment, Grammar reference, Glossary, Ideas for Reading, Useful links* e *Bibliography*.
> Cada volume conta com um CD em áudio, com indicações claras que facilitam a localização das faixas no Livro do Aluno.

Em Análise, segundo o Guia, a coleção apresenta ampla variedade de textos de diferentes esferas sociais, a clara organização da obra favorece seu manuseio por aqueles a quem se destina, destaque para sua legibilidade gráfica o que se traduz em um cuidadoso trabalho com imagens, cores e organização das páginas.

Nas observações a respeito do trabalho com a compreensão e produção escrita, produção e compreensão oral e elementos linguísticos não há menções também ao trabalho com a temática objeto de nosso estudo. Sobre o Manual do professor, segundo o

Guia, o mesmo apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades e exercícios presentes no Livro do Aluno. Entretanto, nosso *corpus* conta apenas com os livros do estudante.

Sobre sua visão de linguagem: "Dá ênfase à visão de linguagem como manifestação social, considerando o contexto e as relações entre os envolvidos na situação de interação, e ressalta a importância do não verbal na construção de conhecimentos" (BRASIL, 2013, p. 39).

Em sala de aula, dentre outras observações dos pontos débeis de cada obra, apresenta uma consideração a respeito da "construção de um posicionamento críticos pelos alunos". Segundo o Guia: "Algumas atividades de compreensão textual na seção *Reading corner* merecem a atenção do professor, no sentido de criar situações que incentivem a construção de um posicionamento crítico pelos alunos", segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 39).

Ainda de acordo com o Guia, os professores que adotem a coleção precisam criar essas situações de posicionamento crítico que em alguns casos não estão previstas na sequência didática de leitura e compreensão escrita.

A seguir, os títulos das oito unidades por volume e respectivo tema ou eixo temático. Assim como nos demais casos, omitimos informações sobre os elementos linguísticos trabalhados em cada unidade. A continuação, as sequências selecionadas para análise e exposição dos critérios empregados.

Quadro 17 Temas por unidade coleção *It Fits* inglês, Volume 1 (CHEQUI, 2012)

V 1 (6º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 0	*Getting set.*	O inglês incidental.
Unidade 1	*Identity*	Apresentação pessoal e identificação.
Unidade 2	*Families*	Famílias.
Unidade 3	*Pets*	Animais de estimação.
Unidade 4	*Places around me.*	Localização espacial.
Unidade 5	*The environment.*	Meio ambiente.
Unidade 6	*Enjoy your meal.*	Alimentação.
Unidade 7	*Sports.*	Esportes.
Unidade 8	*The internet and me.*	Internet.

Com exceção das imagens de pessoas negras em contextos não específicos, sendo os temas específicos, por exemplo: História e Cultura africana e/ou afro-brasileira,

preconceito e/ou racismo, educação das relações étnico-raciais. Das imagens de negros em contextos não específicos à temática de nosso interesse, vamos apenas considerar duas, pelos motivos já apresentados anteriormente. São elas, portanto, imagens de famílias com fenótipo negro, na página de abertura da Unidade 2 e atividade da seção *words, words, words,* em *Family members* ambas analisadas no tópico 4.1, que trata da etapa da dedicação emotiva segundo a teoria da luta por reconhecimento.

Quadro 18 Temas por unidade coleção *It Fits* inglês, Volume 2 (CHEQUI, 2012)

V 2 (7º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*My body.*	O corpo, características físicas.
Unidade 2	*Appearances.*	Aparências, descrições físicas.
Unidade 3	*My house.*	Parte de uma casa, mobiliário, membros de uma família.
Unidade 4	*The world around me.*	Lugares no mundo.
Unidade 5	*Relationships.*	Relações entre as pessoas, sentimentos.
Unidade 6	*School.*	A escola na vida do aluno.
Unidade 7	*The world of internet.*	Internet.
Unidade 8	*Leisure activities.*	Lazer.

Apenas uma ocorrência, Unidade 6, *School*, seção *Pen to paper*, na qual os alunos vão ler a descrição de uma escola no Quênia, na África, além de uma proposta de atividade de pesquisa sobre estudantes de países africanos de quatro diferentes países (CHEQUI, 2012, p. 97-98). A sequência foi analisada no tópico 4.2, que trata do respeito cognitivo à luz da teoria do reconhecimento.

Quadro 19 Temas por unidade coleção *It Fits* inglês, Volume 3 (CHEQUI, 2012)

V 3 (8º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Vacations.*	Férias, viagens.
Unidade 2	*Entertainment.*	Diversões.
Unidade 3	*Famous people.*	Fama, profissões, carreiras.
Unidade 4	*People who make a difference.*	Trabalho voluntário.
Unidade 5	*Health.*	Saúde, alimentação saudável.
Unidade 6	*Technology.*	Tecnologia.
Unidade 7	*Special days.*	Festas.
Unidade 8	*Changes.*	Mudanças.

A unidade 3 apresenta diversas personalidades negras do mundo artístico, na página de abertura, que faz parte da unidade cujo tema é "pessoas famosas". Na primeira página, de seis pessoas notáveis da mídia de massa, quatro são negras. Na página seguinte, *A First Approach*, de 8 quadros, três apresentam personalidades afrodescendentes. Um jogador de futebol, dois atores, uma atriz e uma modelo. A representatividade de pessoas negras entre as personalidades da mídia nos diferentes veículos de comunicação entre eles o livro didático é uma reivindicação dos movimentos sociais negros, por isso sua importância. No entanto, as duas páginas não foram escolhidas para análise uma vez que esse tipo de ocorrência não faz parte do recorte proposto para esta pesquisa. Por outro lado, nessas páginas tampouco são propostas reflexões, por exemplo, a respeito de uma representatividade em outros contextos e não apenas no livro didático. Tais personalidades são meramente mencionadas.

Nessa mesma unidade, na seção de fala, os alunos devem ler uma minibiografia do jogador afro-brasileiro Pelé (CHEQUI, 2012, p. 44). Essa ocorrência também não foi analisada porque o jogador há muitos anos é uma das poucas personalidades afro-brasileiras que aparece com frequência na grande mídia. Sua presença não acrescenta nada de novo nesse sentido. Inclusive é comum escutar relatos de sujeitos negros que afirmam estar cansados de serem representados apenas pelo Pelé.

Na seção de gramática da Unidade 4 "Pessoas que fizeram a diferença" (CHEQUI, 2012, p. 54) os alunos podem ler um trecho da autobiografia de Nelson Mandela. No entanto, a mesma não foi objeto de nossas análises, porque sobre o tópico 4.3, que trata da etapa da estima social à luz da teoria da luta por reconhecimento, optamos por analisar apenas as ocorrências da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Acreditamos que essas ocorrências com a escritora servem um pouco de metonímia do porque há força em sequências didáticas que promovem positivamente a imagem do

afrodescendente e, portanto, como as mesmas poderiam contribuir para a construção da cidadania e autoestima de nossos alunos negros.

Quadro 20 Temas por unidade coleção *It Fits* inglês, Volume 4 (CHEQUI, 2012)

V 1 (9º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*The world of communication.*	Modos das pessoas se comunicarem.
Unidade 2	*Literature for life.*	Gêneros literários.
Unidade 3	*Searching the web.*	Acesso, seleção e publicação de informação na internet.
Unidade 4	*A multicultural world.*	Multiculturalismo.
Unidade 5	*Culture & entertainment.*	Cultura e diversão.
Unidade 6	*Everyday shopping.*	Compras do dia a dia.
Unidade 7	*The world of advertising.*	Mundo da propaganda.
Unidade 8	*The world of work.*	Mundo do trabalho.

Nesse livro do 9º ano, na unidade 4, a mesma inicia com considerações sobre multiculturalismo, tema dessa unidade e, depois, a seção de produção escrita *Pen to paper* apresenta um texto que deve subsidiar uma futura produção escrita do gênero comentário na internet. O texto cuja tradução do título é "Você já foi vítima do racismo? Ou é culpado de ser racista?" foi analisada no tópico 6.5, *It Fits*: a manutenção do *status quo*.

2.6 Vontade de saber inglês

O texto do Guia, em Visão Geral, já abre com uma consideração a respeito da temática de nosso interesse (BRASIL, 2013, p. 40):

> A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis à vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade. Os textos selecionados ampliam a temática definida para cada unidade, permitindo enfocar a diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico.

A coleção, no entanto, foi avaliada com o menor nível de adequação com relação à seleção de textos, quando comparada às demais (ver Figura 8).

A seção Descrição do Guia apresenta as características da obra, tais como: os nomes e quadros de cada seção, quantidade de unidades por livro e os materiais de apoio disponíveis no final de cada volume. Assim, segundo o Guia (BRASIL, 2013, p. 40):

> Os quatro volumes da coleção estão organizados em oito unidades que se dividem nas seguintes seções: *Let's get started!, Reading moment 1, The world of words, Listening moment, Conversation moment, Reading moment 2, Writing moment, Think about it, Reflecting on the unit*. Ao final de todos os volumes, encontram-se as seções *Dictionary*, *Appendix*, *Improve your reading* e Referências bibliográficas. Nos volumes 3 e 4 inclui-se, ainda, *List of irregular verbs*.

Com unidades constituídas em torno de temas e textos diversificados provenientes de distintos contextos, que, segundo o Guia, nos volumes três e quatro os temas propostos se sobressaem no que diz respeito a possibilidade de intensificar discussões sobre a cidadania.

Nas observações do Guia a respeito da compreensão escrita, produção escrita, compreensão e produção oral, elementos linguísticos não há referência à temática de nosso interesse, exceto que a compreensão escrita está comprometida com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, dentro de uma proposta de aprendizagem contextualizada. Da mesma forma, apresenta-se sobre o Manual do Professor que a coleção está amparada em fundamentos das teorias sociointeracionais o que é possível observar por meio da "ênfase dada a temáticas socialmente relevantes e nas atividades que **estimulam o conhecimento o respeito às diferenças**" (BRASIL, 2013, p. 43, grifos nossos).

No entanto, de acordo com nossa análise, *Vontade de saber inglês*, comparada as demais obras, não apresenta um número considerável de ocorrências que procuram promover positivamente a imagem dos afrodescendentes assim como a cultura africana e afro-brasileira, também não aborda com maior profundidade temas como educação das relações étnico-raciais, como é possível verificar na apresentação dos temas de cada unidade por volume, quadros 21, 22, 23 e 24. Por esse motivo, apenas duas foram as sequências didáticas analisadas de toda a coleção.

A seguir, os títulos das oito unidades por volume e respectivo tema ou eixo temático. Assim como nos demais casos, omitimos informações sobre os elementos linguísticos trabalhados em cada unidade. Cada volume organiza-se da seguinte forma:

Quadro 21 Temas por unidade coleção *Vontade de saber inglês,* Volume 1 (KILLNER e AMANCIO, 2012)

V 1 (6º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Greetings.*	Apresentações, horas.
Unidade 2	*Meeting people.*	Informações e interesses pessoais.
Unidade 3	*Around the world.*	Lugares, nacionalidades, bandeiras.
Unidade 4	*School is cool!*	Escola, material e documentação escolar.
Unidade 5	*The animal world.*	Animais.
Unidade 6	*Nutrition.*	Nutrição, alimentos.
Unidade 7	*Families.*	Família.
Unidade 8	*Music is all around.*	Música, instrumentos e espetáculos musicais.

Do livro volume 1, analisamos a página de abertura da Unidade 7, *Families*, e atividade modelo da seção *Conversation Moment* no tópico desta dissertação 4.1, que discorre sobre a etapa da dedicação emotiva, à luz da teoria da luta por reconhecimento.

Quadro 22 Temas por unidade coleção *Vontade de saber inglês,* Volume 1 (KILLNER e AMANCIO, 2012)

V 2 (7º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Books.*	Leituras, tipos de publicações.
Unidade 2	*Let's celebrate.*	Festas e celebrações, calendário e agenda.
Unidade 3	*What's the matter?*	Enfermidades.
Unidade 4	*Sports.*	Esportes.
Unidade 5	*The dream job.*	Profissões.
Unidade 6	*And de Oscar goes to.*	Cinema.
Unidade 7	*Let's go sightseeing.*	Lugares na cidade.
Unidade 8	*Travels and the weather.*	Férias, viagens, tempo climático.

Nesse livro volume 2, Unidade 5, há pelo menos sete imagens de pessoas, fotografias e ilustrações, com o fenótipo que identificamos como de pessoas negras, desempenhando diferentes profissões. Entre elas, um rapaz jovem negro desempenhando a função de gerente de marketing em *The world of words* e também uma imagem de uma garotinha de aproximadamente 6 anos de idade fantasiada de enfermeira em *Think about*

it (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 66-77). O tratamento da temática é outro que não diz respeito com refletir a respeito da porcentagem de pessoas negras, principalmente mulheres, que conseguem ocupar cargos de gerência ou exercer outras profissões de prestígio social. Trata-se de "promover positivamente a imagem de afrodescendentes [...] considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder" (Edital PNLD-2014). E como já foi dito anteriormente, as ocorrências de imagens de pessoas negras desempenhando diferentes profissões, ainda que se tratem de profissões que gozam de *status* social, as mesmas não foram analisadas nesta pesquisa.

Pudemos encontrar também duas imagens no dicionário de figuras nas páginas finais do livro, a primeira representando o dia das crianças e a segunda o Dia de Ação de Graças (*Thaksgiving*) na qual são retratadas famílias negras. Como no volume um já havia ocorrências suficientes para essa análise, optamos por não trabalhar com essas duas imagens.

Quadro 23 Temas por unidade coleção *Vontade de saber inglês*, Volume 3 (KILLNER e AMANCIO, 2012)

V 3 (8º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Your style.*	Roupas, moda, estilo.
Unidade 2	*Works of art.*	Obras de arte.
Unidade 3	*Accessible buildings.*	Acessibilidade, necessidades especiais.
Unidade 4	*When I was a child.*	Infância, fantasia, brincadeiras.
Unidade 5	*Connecting to the world.*	Redes sociais, computadores, internet.
Unidade 6	*Eating habits.*	Alimentação saudável.
Unidade 7	*Pop culture.*	Cultura e ícones populares.
Unidade 8	*Let's preserve our planet*.	Meio ambiente, reciclagem.

Não há ocorrências nesse volume para análise, pois não são trabalhadas as temáticas, por exemplo, História e Cultura africana e/ou afro-brasileira, diversidade étnico-racial, preconceito ou racismo, educação das relações étnico-raciais. O livro conta apenas com imagens de pessoas negras em contextos não específicos, que não apresentam elementos suficientes para análise à luz de nossa base teórica.

Quadro 24 Temas por unidade coleção *Vontade de saber inglês*, Volume 4 (KILLNER e AMANCIO, 2012)

V 4 (9º ano)	Título da unidade	Temas
Unidade 1	*Camping trip.*	Acampamento de férias.
Unidade 2	*Inventions and technology.*	Invenções e tecnologia.
Unidade 3	*Learning a foreign language.*	Aprendizagem de língua estrangeira.
Unidade 4	*Respect everybody.*	*Bullying*, discriminação.
Unidade 5	*Road safety.*	Regras de trânsito e direção segura.
Unidade 6	*Extra! Extra!*	Notícias.
Unidade 7	*Over coming challanges.*	Necessidades especiais.
Unidade 8	*Dealing with emotions.*	Sentimentos e emoções.

A Unidade 4 desse livro (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 46-56) está dedicada ao respeito à diversidade étnico-racial e, dessa forma, os autores da coleção procuraram promover uma reflexão sobre noções sobre racismo, discriminação, preconceito e *bullying*. Essa unidade da coleção é totalmente dedicada à temática, porém, analisamos trechos das sequências didáticas propostas, que nos pareceram mais produtivas para uma análise, à luz de nossa base teórica, considerando nossa proposta de pesquisa. Tais reflexões foram desenvolvidas no tópico 6.4 desta dissertação.

3. GÊNERO DO DISCURSO: LIVRO DIDÁTICO

Vimos até aqui que a natureza do livro didático foi assentada pelo percurso histórico que esse gênero atravessou, que no decorrer da História da educação Brasileira vem ocupando valor socialmente relevante do ponto de vista do Estado e da sociedade. Nas palavras de Choppin (2008, p. 12), "o livro didático é importante símbolo identitário" e por essa razão ocupa papel central nas políticas públicas em educação. Além disso, os documentos oficiais, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Edital PNLD-2014, mostram que o livro didático é protagonista no cumprimento de uma série de determinações legais, como por exemplo àquelas estabelecidas pela Lei nº 10.639/03.

Ou seja, o livro didático pode ser entendido como um objeto sociohistórico e cultural de natureza discursiva que está sempre em processo de transformação, uma vez que é suscetível às mudanças na sociedade. Em outras palavras, o livro didático é um gênero do discurso nos termos da teoria bakhtiniana. Nesse sentido, cabe apresentar aqui algumas das características desse gênero segundo essa teoria.

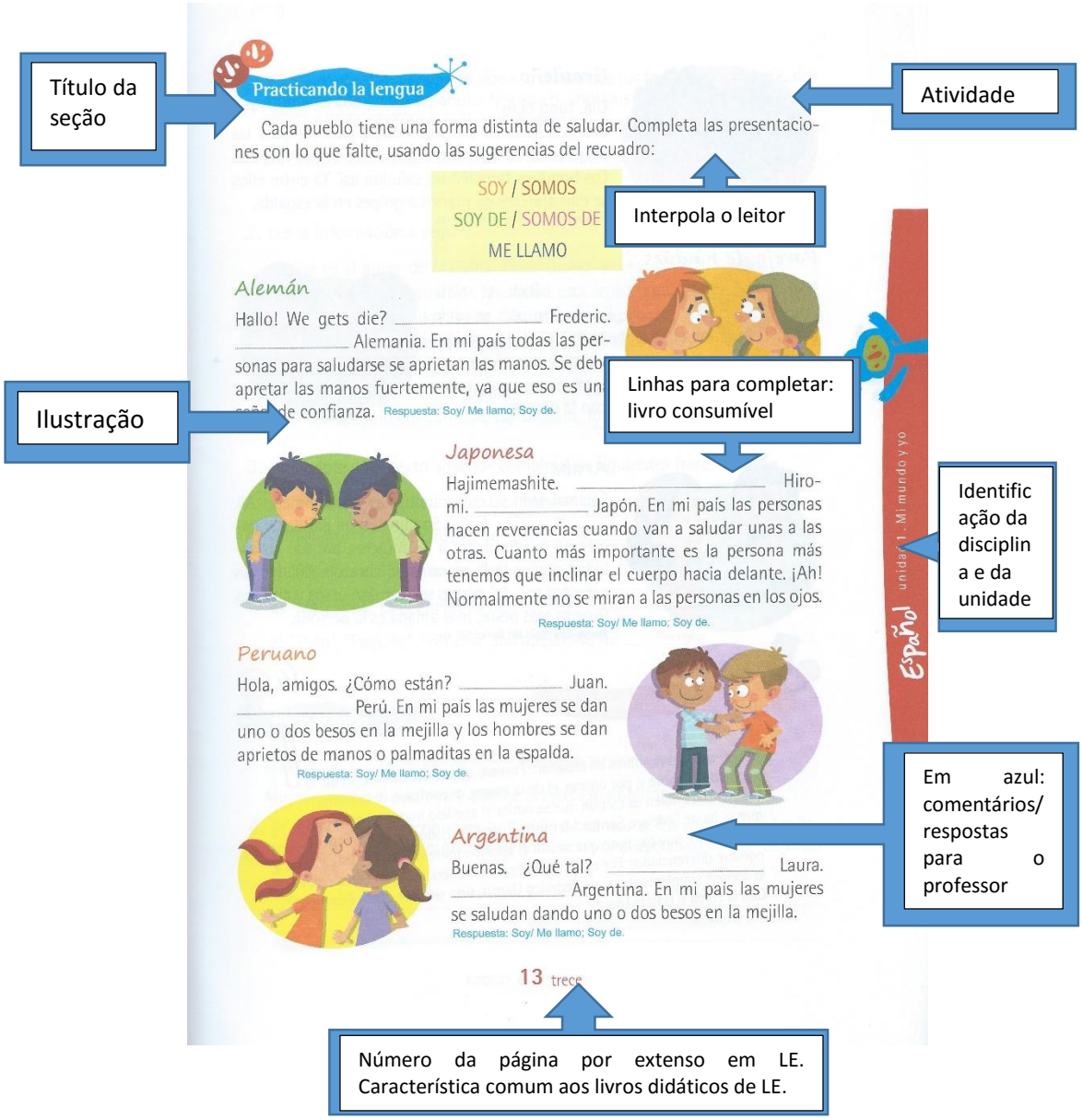
Com base nos pressupostos dessa teoria, os gêneros do discurso são classificados segundo esferas da atividade humana, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação que elabora "**tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**" (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

Isto é, os leitores em geral, não precisam ser peritos em análise dos gêneros do discurso nem mesmo conhecer as ideias do círculo de Bakhtin, porém, reconhecem um livro didático com bastante facilidade.

Esse hipotético leitor poderia argumentar que está certo da natureza dessa obra porque a mesma apresenta elementos, tais como, por exemplo: os textos de terceiros de diferentes gêneros, fragmentos de textos literários, ilustrações, exercícios, questionários, explicações, comentários, dependendo da disciplina conteúdos gramaticais, metalinguagem, e ainda, possivelmente poderia observar que como leitor é constantemente interpelado pelo(s) autor(es). Também poderia mencionar aspectos gráficos, por exemplo: diferentes títulos com diferentes diagramações que se repetem ao longo da obra, o uso de cores e diferentes tipos e tamanhos de fonte nos títulos, caixas com textos explicativos, glossários, caixas de dicas e/ou aprofundamentos relacionados a

matéria, identificação da disciplina e da unidade nas laterais, linhas de respostas nos livros chamados consumíveis etc. Como é possível verificar na Figura 9:

Figura 9 Página do livro *Formación en español*, 6.º ano, página 13.



Fonte: *Formación en español* (VILLALBA et al, 2012, p. 13) 6.º ano.

Todas ou algumas dessas características poderiam ser mencionadas. Isso porque, como já foi dito, cada esfera da atividade humana elabora "tipos relativamente estáveis de enunciados", denominados de "gêneros do discurso", ou seja, "tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados" (BAKHTIN, 2000, p. 279-280).

O livro didático é um gênero do discurso secundário, pois trata-se de uma comunicação cultural complexa, porém esse estudioso acrescenta uma característica mais a esse tipo de enunciado, o livro didático é um produto ideológico, que Bakhtin também apresenta como tipo estável do grupo de gêneros secundários. Observe a Figura 10:

Figura 10 Processo de conversão de objeto físico em signo.

Objeto físico > Imagem simbólica = Produto ideológico

"O livro de classe é considerado como um símbolo identitário, da mesma forma que a moeda e a bandeira" (CHOPPIN, 2008, p.12)

Bakhtin explica: "tudo o que é ideológico é um signo" (2004, p. 31), ou seja, "tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo". Um corpo físico pode ser percebido como símbolo, no caso do livro didático, como pudemos ver na Figura 10, o corpo físico converte-se em imagem simbólica de símbolo identitário, consequentemente tornando-se produto ideológico.

Precisamos entender, também, o lugar dos autores na elaboração dos livros didáticos. Segundo essa base teórica, o autor assume uma posição axiológica e determinada voz social típica de determinado gênero do discurso. Sobre a Figura 11, os traços valorativos são determinados pela práxis do enunciador/locutor —"(...) com o sentido já consagrado no marxismo (...) conjunto de atividades humanas que engendram não só as condições de produção, mas, de um modo geral, as condições de existência de uma sociedade" (BLIKSTEIN, 1983, p. 54) —, recortam ou atravessam a realidade, dando origem a uma imagem refratante/refratada desta, como representado na Figura 11.

Figura 11 Processo de conversão de objeto físico em signo.

Sobre o lugar do autor na teoria do círculo de Bakhtin, Faraco (2009, p. 92-93) nos mostra que o autor assume uma posição valorativa frente a outras posições também valorativas, seu ponto de partida, portanto, é seu posicionamento axiológico ("áksios", do grego valor e "lógos", do grego estudo, teoria), que Faraco refere-se como "posição autoral". Isto é, a realidade que cerca o autor é atravessada por suas diferentes valorizações sociais (os valores dominantes em uma determinada sociedade), a partir daí o autor recorta e reorganiza esteticamente a realidade por meio de suas posições axiológicas, que são levadas ao plano da obra, que por sua vez cria novos sistemas de valores.

Para entender o papel da realidade nesta concepção, vale lembrar que antes de tudo, para Bakhtin (2004, p. 31), o signo faz parte de uma realidade material, porém reflete e refrata uma outra realidade. Como nos espelhos, na refração, as ondas passam obliquamente de um meio ao outro cuja velocidade da luz é distinta. Assim, nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2004, p. 31):

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior (BAKHTIN, 2004, p. 31).

Nessa teoria, a linguagem é concebida como heteroglossia, isto é, "como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verboaxiológicas" (FARACO, 2009, p. 92). Por verboaxiológicas, entende-se que perpassam a língua.

O livro didático apresenta diversos enunciados, que são, segundo Bakhtin, unidades reais da comunicação verbal, pois refletem as condições específicas e as finalidades das esferas das atividades humanas por meio de seu conteúdo (a temática), por seu estilo verbal, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 279). Em resumo, para uma análise do gênero do discurso bakhtiniana, precisamos estar atentos às condições específicas e finalidades das esferas humana refletidas nos enunciados por meio da tríade: conteúdo, estilo verbal e construção composicional.

Faltam, ainda, algumas considerações que dizem respeito à característica determinante do paradigma bakhtiniano: o dialogismo. Isto é, o enunciado concreto estabelece um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras dos enunciados concretos são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Pois o enunciado não comporta um início absoluto e um fim absoluto, antes de seu início estão os enunciados dos outros, depois de seu fim, os enunciados respostas dos outros (ainda que este enunciado-resposta seja uma compreensão responsiva muda), o locutor termina um enunciado para passar sua palavra ao outro, isto é, para dar lugar a compreensão responsiva ativa do outro. Assim:

> A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2000, p. 298).

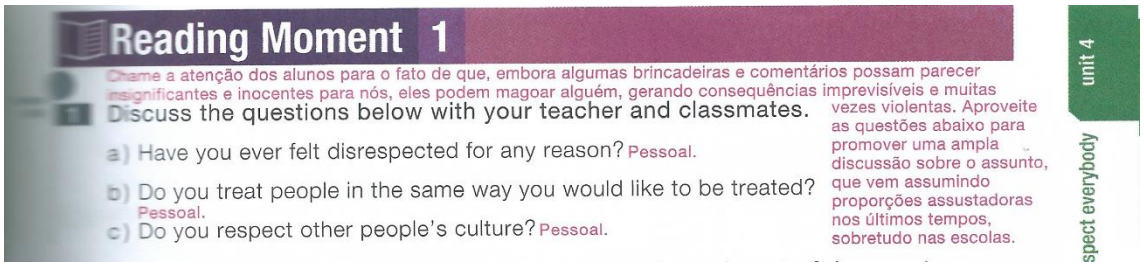
O que significa dizer que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. Enfim, “não existe enunciado concreto sem interlocutores” (SILVA, 2013, p. 52). E o dialogismo se dá pela interação entre interlocutores diretos ou não, assim como, pela relação entre os discursos no enunciado.

O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado, como vimos, é a possibilidade de responder ou de adotar uma atitude responsiva. No entanto, há gêneros secundários do discurso que parecem contradizer esse princípio, segundo Bakhtin, sobretudo os gêneros retóricos, pois ainda que o locutor formule perguntas, ele próprio as responde, opõe objeções que ele próprio refuta, isto é, o locutor apenas simula uma comunicação verbal convencional fazendo direcionamentos ao seu interlocutor.

Para Bakhtin, o enunciado é individual e reflete a individualidade de quem o fala ou escreve. Não obstante, explica esse autor, "nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, nem todos são propícios ao estilo individual" E nesse sentido, completa: "As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada". Essa condição, segundo o autor, ocorre na maioria dos gêneros do discurso, com exceção dos gêneros artístico-literários, no qual efetivamente há intenção de um estilo individual, porque a individualidade não serve à finalidade da maior parte dos gêneros.

Seria este último, o caso do livro didático, um gênero cuja finalidade não é a individualidade e que, por isso, sua natureza não permite o estilo individual. Nesse gênero do discurso é possível identificar a ausência de alternância dos sujeitos. Característica essa que podemos observar quando nesse gênero se apresenta uma reflexão pergunta, mas logo a resposta e todo o tipo de reflexão que os alunos podem chegar são previstos pelos autores, com objetivo de não permitir que se perca o controle do que é dito em sala de aula, ver Figura 12:

Figura 12 Reflexão e Discussão controlada.



Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p.47)

Além dos gêneros retóricos, Bakhtin afirma que "Há toda uma gama dos gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero" (BAKHTIN, 2000, p. 302).

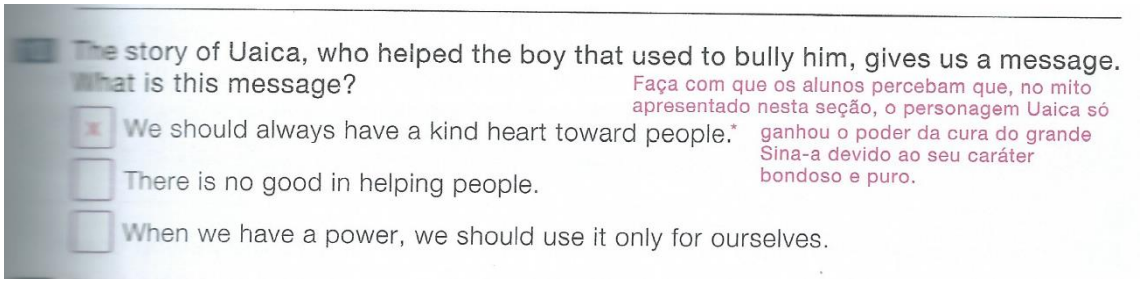
Podemos identificar nos livros didáticos, que este gênero tem se mostrado historicamente como um gênero muito estável, de uma entonação prescritiva, e que, portanto, se levarmos em consideração a noção de aptidão responsiva, sua aptidão responsiva é muito pequena ou quase nula, podemos observar que frequentemente se aplica um tom conciliatório (nas nossas análises procuraremos localizar esse tom conciliatório no discurso das três raças que formam a identidade racial brasileira), com

um menor grau, portanto, de alteridade. É evidente que a visão de mundo do autor e outros discursos repercutem no enunciado do livro didático. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 321):

> A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero.

Precisamos responder a essas perguntas para localizar o estilo do enunciado livro didático. Também como visão de mundo e discursos estão repercutindo? Ver Figura 13:

Figura 13 Recado para o professor: valor do professor e do aluno



Fonte: Vontade de saber inglês, 9º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p.49)

No recado para o professor em rosa, podemos ver o valor que os autores atribuem ao índio, personagem da história de Uaiaca da qual faz parte a sequência didática, mas também aos avaliadores, professores e alunos, no entanto, por um lado esse valor é histórico e socialmente determinado. Temos nesse breve enunciado um exemplo de como os autores respondem às representações dominantes. Isto é, os valores sociais atribuídos nessa formação discursiva são levados ao plano da obra e reorganizados esteticamente como livro didático.

Entendemos, portanto, que o livro didático se insere neste último conjunto de gêneros que não são propícios ao estilo individual. Pois o livro didático requer uma forma padronizada que só lhe permite refletir os "aspectos superficiais da individualidade", o estilo individual não está entre as intenções do enunciado. Estamos interpretando o livro didático como gênero que tende a ser autoritário, à monofonização e a silenciar as culturas.

3.1 Mais uma vez o Guia do PNLD-2014: considerações a respeito dos interlocutores envolvidos e da efetiva importância dada à lei segundo questionário de avaliação.

Neste tópico, é nosso objetivo entender melhor o lugar desde o qual falam os avaliadores das coleções didáticas assim como o valor que o MEC e academia responsável pela avalição dão à possibilidade de escolha dos materiais pelas escolas e docentes. Para isso, analisamos a carta de apresentação do Guia, que oferece elementos em seu discurso que nos permitem tecer algumas considerações a esse respeito à luz de conceitos da teoria bakhtiniana.

Ou seja, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais (2013, p. 7) abre com uma carta endereçada aos educadores —"Professor, Professora"— . Sabemos que esses educadores supostamente têm no Guia o único elemento disponível para fazerem a escolha do material didático que futuramente irão adotar. Nesse sentido, vamos trazer para a reflexão que estamos construindo com esta pesquisa, apenas os trechos dessa carta que julgamos pertinentes para a reflexão que viemos desenvolvendo até aqui. Assim, começamos pelo seu terceiro parágrafo, que apresenta o conteúdo do Guia:

> O Guia reúne as resenhas das cinco coleções aprovadas [...] e apresenta para sua avalição, professor/professora, os resultados dos processos de análise de coleções inscritas [...] A seguir, você encontrará **detalhes** sobre essas coleções, os critérios gerais e específicos norteadores da análise, a reprodução das fichas utilizadas na avaliação e um quadro comparativo das coleções (BRASIL, 2013, p. 7, grifos nossos).

Ou seja, nesse material, os educadores têm acesso às resenhas, os resultados dos processos de análise, **detalhes** de cada coleção, os critérios que nortearam a avaliação e a reprodução da ficha utilizada para a avaliação que reúne critérios gerais e específicos com o objetivo de garantir aos avaliadores um instrumento de registro e observações sobre cada volume participante da licitação. Esse material também está disponível para a consulta de qualquer pessoa interessada, na página na Internet do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Destacamos a palavra **detalhes**, porque a palavra nos permite interpretar que as coleções são descritas minuciosamente, nos seus pormenores. Mais à frente, vamos

retomar esse “compromisso” que se funda nessa carta aos educadores e confrontá-lo com o que de fato o Guia apresenta sobre cada obra aprovada.

Como veremos no trecho selecionado mais à frente, o lugar do qual falam os avaliadores, de acordo com a carta, é o mesmo lugar desses a quem se dirige. Reforça-se na carta que os avaliadores, assim como os seus destinatários, são “colegas professores da educação básica e do ensino superior” (BRASIL, 2013, p. 7), docentes de LEM da rede pública de ensino, procedentes de todo país. As características reforçadas desses avaliadores cumprem o papel de dar competência e confiabilidade ao programa PNLD e a escolha feita pelos mesmos. Mas, também, de diminuir a hierarquia que poderia se estabelecer entre o FNDE e os professores da rede pública de ensino.

Isso porque, segundo uma análise de base bakhtiniana, os enunciados estão repletos de ecos, são ainda uma resposta a enunciados anteriores, introduzem o enunciado alheio, pois levam em consideração a “compreensão responsiva ativa do outro". Nesse sentido, o enunciador busca num ato de valorização de seu interlocutor, dar credibilidade a outro locutor envolvido. E o faz reforçando o lugar de autoridade (de expertise) de seus interlocutores, e logo, aproxima os avaliadores a seus interlocutores educadores a quem se destinam as obras. Esses locutores, resumindo, são professores de LEM da rede pública de ensino, mais que isso são seus colegas. Com a palavra colega reforça-se que compartilham os mesmos lugares. Evidentemente, não cabe nesse momento e para esses interlocutores em específico chamar atenção para o fato de que esses avaliadores provêm das universidades mais prestigiadas do Brasil e seu indiscutível lugar, portanto, de autoridade no assunto.

Enunciadores/locutores assim o fazem porque acreditam que seus interlocutores compartilham esse imaginário do coleguismo. O que pode ou não corresponder com a realidade, segundo Bakhtin. Isto é, quem de fato compreende ativamente o enunciado do outro, não necessariamente o vê dessa forma. Nesse discurso em específico, podemos observar que essas são nuances de como esses locutores supõe o outro, professores da rede pública que adotarão as coleções. Observemos, agora, todos esses aspectos na fonte original, quarto parágrafo da carta:

> A avaliação das coleções constituiu num longo e criterioso processo de trabalho avaliativo, realizado por **colegas professores** da educação básica e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (BRASIL, 2013, p. 7, grifos nossos).

Os profissionais da educação são provenientes das "várias regiões geográficas do país", mais um aspecto que poderíamos deduzir que segundo o MEC contribuiria para que a heterogeneidade brasileira esteja representada nas coleções adotadas. No Guia, MEC e FNDE querem de fato nos fazer crer que é possível levar em consideração, também no momento da escolha das obras, o entorno do qual fazem parte educandos, docentes e instituição. Como se houvesse, de fato, opções que o permitissem. Isso fica evidente no antepenúltimo parágrafo da mesma carta:

> A continuidade do processo de avaliação requer que você, professor/professora, e sua equipe façam dialogar as resenhas aqui disponibilizadas, as diretrizes traçadas pelo projeto político-pedagógico da sua escola, o conhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos, as características regionais e locais do entorno escolar e a orientação teórico-metodológica que vocês querem seguir. Para que esse diálogo funcione e permita a escolha do livro didático mais adequado, cabe a vocês a harmonização desse conjunto da forma mais produtiva (BRASIL, 2013, p. 8).

O parágrafo evidencia um deslocamento entre a regionalidade dos avaliadores e uma suposta regionalidade dos livros. Tal demanda seria pelo menos cabível, no sentido de pouco mais verossímil, se o diálogo ao qual o texto da carta se refere fosse entre a obra já selecionada e o trabalho que a instituição e educadores inevitavelmente terão para adaptar aquela à realidade a qual se inserem estes e às premissas de seu plano político-pedagógico. No entanto, o diálogo sugerido na carta é estabelecido entre as escolas e as resenhas, precisamente no momento da escolha, pois se presume que seja de fato possível escolher uma coleção mais próxima da realidade da comunidade escolar. Ao nosso ver, para que isso de fato fosse ao menos plausível, o índice de aprovação não poderia ser esse que temos no caso LEM, que chega no máximo a 14% de aprovação, isso somado ao fato de que dentre as cinco obras aprovadas quatro foram produzidas numa mesma cidade, como pudemos ver anteriormente em Constituição do *corpus*.

Esse parágrafo da carta está ali para reforçar e responsabilizar professor e equipe pedagógica de cada instituição pela escolha do livro assim como por um desenrolar exitoso da matéria na escola. Esse papel precisa ser realmente reforçado, porque o índice de aprovação revela outra realidade, que, possivelmente, seja o ponto mais débil das licitações de PNLD LEM como tem sido até o presente momento. A verdade é que o índice de aprovação baixíssimo restringiu a escolha a cinco coleções, duas de espanhol e

três de inglês, dessas cinco, quatro editoras são de São Paulo capital e uma de Curitiba, capital do Paraná.

Como poderia ser possível uma editora situada em São Paulo dar conta em um único material didático de toda a diversidade brasileira? E como os educadores de todo Brasil podem estar satisfeitos com um leque tão reduzido de escolhas e ainda serem cobrados de considerarem projeto político-pedagógico, interesses e necessidades de seus alunos, características regionais do lugar onde está a escola, além das orientações teórico-metodológicas que a equipe escolar deseja seguir, se são **duas**, no melhor dos casos **três**, as coleções aprovadas? O texto dessa carta faz uso da retórica para tentar responsabilizar a escola de algo que não lhe foi dado instrumentos ou poder de decisão, em suma, que já foi decidido antes.

Chamamos atenção para as considerações finais da carta, parágrafo esse dedicado a apresentar a seu interlocutor aspectos relevantes do gênero livro didático de acordo com a análise do gênero do discurso bakhtiniana. Ainda que a fonte não tenha sido citada, podemos identificar os elementos dessa base teórica mencionados rapidamente sem maiores explicações no texto da carta. Sendo assim, na carta chama-se atenção para o papel de difusor de ideologias, elemento que Bakhtin atribui aos gêneros do discurso secundários em geral:

> Professor/professora, como você bem sabe, a responsabilidade do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que **a escolha implica compromisso didático-pedagógico**. Esse compromisso, ao **levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais** do seu grupo, exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua é dinâmico e implica considerar que é na interação que se produzem sentidos. Por esse motivo, **o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculado a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola** [...].
>
> Assim, a sua escolha do livro didático de língua estrangeira participa da definição dos rumos do ensino dos anos finais do ensino fundamental público (BRASIL, 2013, p. 7-8, grifos nossos).

Com base em Bakhtin, os valores vinculados às produções didáticas seriam os traços valorativos e axiológicos aos quais a obra estaria vinculada; o posicionamento axiológico estabelece o lugar desde o qual fala a coleção, já o MEC dá lugar de destaque para um grupo restrito de valores: os valores ou visões sobre língua materna e estrangeira,

ensino de língua estrangeira, de professor e do papel que as línguas estrangeiras ocupam na escola. Entretanto, sabemos que o posicionamento axiológico está ligado a valores muito mais amplos que esses apresentados aqui, como, por exemplo, de raça e etnia.

Já a determinação de que "não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo" não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal dos gêneros primários do discurso. Um jogo característico dos gêneros retóricos, para Bakhtin, pois:

> [...] o locutor (ou escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc. Porém esses fenômenos não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (**que incluem certos modos de vulgarização científica**) (BAKHTIN, 2000, p. 295, grifos nossos).

Tal retórica apresenta objeções para que ele próprio as refute da seguinte maneira: afirmando que tais objeções são intrínsecas ao gênero, no entanto, mais uma vez, responsabiliza os educadores de no melhor dos casos solucioná-las se não pelo menos contornar esse problema. Mas como fazê-lo? Assim, com recomendações vazias, isto é que pouco ou nada acrescentam e que muito menos contribuem no sentido de preparar educadores de fato para o problema, as mesmas se voltam às próprias objeções. Isto é, somos inseridos em um circunlóquio. Tudo que temos é a seguinte recomendação: não tratar como "homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo".

Vejam que há inclusive certa vulgarização da teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana. Quando se afirma que: "Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões [...]", mas de que cuidados estamos falando? Que valores axiológicos a coleção transmite? Como confrontá-los aos valores da minha comunidade escolar? Onde e como é possível identificar os valores veiculados? Como posso me preparar e preparar meus educandos nesse sentido?

E assim termina essa carta, sem identificar o(s) remetente(s) e ratificando mais uma vez a importância da escolha não do MEC mas das escolas que adotarão as coleções previamente aprovadas. Uma vez que segundo a carta o MEC já fez sua parte nesse processo, a importância dada a essa escolha é tal, que participa dos rumos, é capaz de dar um norte ao ensino dos anos finais do ensino fundamental público (três últimas linhas).

A seguir, no Guia, chama-se atenção para que "Os resultados da avaliação pedagógica aparecem **sintetizados** nas resenhas, organizadas sob os títulos Visão geral, Descrição da coleção, Análise da coleção e Em sala de aula" (BRASIL, 2013, p. 11, grifos nossos). Na carta, as resenhas trariam **detalhes** das coleções, portanto estávamos falando de minúcias, agora, vemos que serão mais bem **sintetizadas**, isto é, **resumidas**.

Os critérios eliminatórios comuns a todas as obras, que ocupa apenas três parágrafos de texto, são retomados no Guia de forma bastante sintética e resumida. Ainda assim, é interessante observar que diante de tantos critérios de exclusão comuns a todas as áreas presente no Edital, verificar o que se reforça no Guia. A ênfase fica para: o respeito à legislação e aos preceitos éticos relativos aos anos finais do ensino fundamental, assim como os documentos norteadores para esse nível; a coerência e a adequação da abordagem teórica-metodológica assumida pela coleção; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; o manual do professor deve atender às exigências do edital, destaque mais uma vez para a adequação das propostas manifestadas no manual e no livro do aluno; por último, projeto gráfico adequado ao público previsto de alunos.

Nos critérios específicos eliminatórios para a componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), lembrem-se que o Edital do PNLD 2014, mais que as demais disciplinas do ensino fundamental, era bastante incisivo quanto ao tratamento da temática étnico-racial, vamos verificar se essa demanda é ratificada no Guia. Dois parágrafos para tratar dos critérios específicos, o primeiro já inicia afirmando que o processo de avaliação foi:

> [...] orientado pelo entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados. Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e **articular ações que permitem romper estereótipos superar preconceitos**, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã (BRASIL, 2013, p. 11-12, grifos nossos).

Reforça-se nesse parágrafo parte dos preceitos estabelecidos no Edital, reforçando o papel das línguas estrangeiras como ferramenta que permite romper estereótipos,

superar preconceitos, assim como o seu lugar de excelência para o convívio com a diferença. Lugar desde o qual, por meio do outro é possível aprender sobre o eu, pois o exercício de ver-se através dos óculos sociais de outra cultura, é capaz de promover novas formas de entendimento da nossa própria forma de organizar, dizer e valorizar o mundo.

No segundo e último parágrafo dessa seção do guia, é explicado que essa concepção de língua e papel das línguas estrangeiras expostas no parágrafo anterior orientou a elaboração da ficha de avaliação. Esclarece, também, que esses aspectos foram observados principalmente por meio da seleção de textos. São textos produtos provenientes/procedentes de diversos registros da linguagem seja escrita, falada ou por meio de imagens, isto é: texto escrito, texto oral, que associa a linguagem escrita e visual, e a imagem em suas inúmeras formas. Esse critério (seleção de textos) foi selecionado dentre outros (projeto gráfico-editorial, compreensão escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, questões teórico-metodológicas, manual do professor) como forma de garantir, entre outros aspectos de outras ordens, a presença e o tratamento da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira.

O parágrafo é encerrado reforçando o eixo norteador central do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a formação cidadã: “Todos esses critérios têm uma só direção oferecer possibilidades para que o professor construa com seu trabalho caminhos que levam o ensino de língua estrangeira a participar da formação de cidadãos” (BRASIL, 2013, p. 12).

Vimos antes que por meio da seleção de textos (de diversos registros de linguagem escrita, falada ou imagética) os avaliadores procuraram observar se a temática exigida na Lei 10.639/03 foi tratada nas obras. Na última seção do Guia, Fichas de avaliação, é possível identificar de forma mais clara como se concretiza a avaliação desse critério.

A ficha de avaliação reúne critérios gerais e específicos em forma de perguntas que devem ser respondidas pelos avaliadores sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual do Professor, do CD em áudio e do DVD. No processo de avaliação pedagógica os avaliadores contaram com duas fichas, uma para coleções do Tipo 1 (conjunto de livros impressos, que corresponde a Livro do Aluno, Manual do Professor e CD em áudio) e Tipo 2 (tudo que está previsto para a composição de Tipo 1 somando o DVD de conteúdos multimídia). No Guia é retomado o item 3.1.3 do Edital de convocação, a saber: “conforme previsto no item 3.1.3 do edital, a ‘não aprovação da totalidade dos conteúdos multimídia de uma coleção do Tipo 2 não será fator de exclusão da coleção impressa’”.

Como para esta pesquisa a avalição dos DVD não faz parte do *corpus* de pesquisa, apenas mencionamos essa informação para conhecimento do leitor.

Porém, as fichas de tipos 1 e 2 para avaliação pedagógica, no Guia, foram reunidas em uma única ficha e organizada em duas partes. A Parte A, que se refere às questões relacionadas aos critérios teórico-metodológicos gerais e específicos de LEM, e a Parte B, aos critérios comuns a todas as áreas.

A Ficha Avaliativa Pedagógica - Da Parte A (Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna) apresenta no Bloco I: referente ao projeto gráfico-editorial, a coleção uma questão que busca dar conta de parte dos anseios históricos dos movimentos sociais negros, no que diz respeito ao tratamento de questões étnico-raciais nos livros didáticos de forma a não difundir o preconceito. Pergunta seis, entre diversas observações relativas a direito autoral de imagem, créditos etc., os avaliadores são indagados sobre se há manifestação de preconceitos nas ilustrações da coleção. Observem que da forma como a pergunta é formulada, os avaliadores precisariam apenas contestar sim ou não a essa pergunta; a mesma não permite uma análise ou reflexão mais profunda a respeito. Parte A, Bloco I da Ficha de Avaliação Pedagógica, p. 45 do Guia:

> 6. Apresenta ilustrações com créditos, clara identificação dos locais de custódia, gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; indicação, no caso de possuir caráter científico, das proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e imagens similares; adequação para as finalidades para as quais foram utilizadas; clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objeto for informar**; exposição da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira; exposição da diversidade étnica, cultural e social das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada**? (BRASIL, 2013, p. 45, grifos nossos).

Na redação da pergunta, os pontos e vírgulas separam em uma mesma questão indagações de ordens diferentes, que vão desde questões relativas a direitos de imagem e de autoria da imagem, aspectos específicos às imagens científicas ou mapas, a necessidade de adequação das imagens ao fim ao qual se destina, chegando ao quinto ponto e vírgula as duas perguntas que dizem respeito ao tema de nossa pesquisa: exposição da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira e das comunidades dos países em que a língua estrangeira é falada.

Da forma como a pergunta é formulada, o formato e o tamanho da mesma, "Apresenta ilustrações..." ou "exposição...", cabe aos avaliadores, primeiro, não se perder diante de tantos aspectos para observar em uma única questão e segundo, responder com um simples sim ou não. Isto é, interessa se há exposição, não importa a qualidade de tal exposição.

Ainda na Parte A dessa mesma ficha, "Bloco II: em relação aos textos, a coleção" na pergunta de número oito, indaga-se sobre os textos, se os mesmos contribuem para a compreensão da diversidade: "8. Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?". Vejam que mais uma vez a questão é se os textos contribuem ou não, porém não de que forma ou como. No entanto, o verbo "contribuir" que entre outras acepções carrega o sentido de cooperar, estabeleceria a necessidade do avaliador observar e apenas avaliar positivamente os textos que contribuem ou cooperam para a compreensão da diversidade. Nesse sentido, é possível que textos que apresentem a diversidade de forma reduzida ou estereotipada sejam avaliados como não cooperando.

Na Parte A, há no total doze blocos, que juntos somam 77 perguntas, porém apenas as duas questões mencionadas acima apresentam aspectos da temática objeto deste estudo. Já a parte B da Ficha de Avaliação Pedagógica, que trata dos "Critérios legais, étnicos e democráticos", essa parte apresenta apenas quatro perguntas, das quais uma, a pergunta dois, indaga o avaliador sobre a presença de estereótipos e preconceitos na coleção. Assim:

> 2. É isenta de estereótipos e preconceitos? Caso a resposta seja negativa, indique a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado; social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação dos direitos? Especifique (BRASIL, 2013, p. 51).

Vejam que esta pergunta é mais aberta no caso de resposta negativa. Podemos inferir que a necessidade de se mencionar a natureza do preconceito e especificá-lo seja devido ao fato de que tal argumentação poderá justificar reprovações. Entretanto, no caso de resposta positiva, não há esta mesma necessidade, o que faz todo sentido, uma vez que "os relatórios das obras aprovadas são mantidos exclusivamente sob a tutela dos coordenadores de avaliação" (SAMPAIO; CARVALHO, 2012, p. 12).

Segundo esses mesmos pesquisadores, a sociedade perde com os pareceres sigilosos. Supondo que os pareceres das obras aprovadas fossem abertos ao público, como argumentam Sampaio e Carvalho (2012, p. 12), e exige também justificativas às respostas

afirmativas, tais argumentações poderiam apresentar elementos à sociedade de como o MEC e instituição responsáveis pelas avaliações esperam que sejam trabalhadas tais temáticas. Segundo Sampaio e Carvalho (2012, p. 12):

> Há que se considerar que: (1) os pareceres são pagos com recursos públicos; (2) os livros avaliados na sua enorme maioria, também são comercializados para os alunos das escolas particulares e o MEC é responsável pela educação de todos os alunos e não apenas os alunos das escolas públicas, logo, os eventuais erros apontados também interessam aos alunos das escolas particulares; e (3) a exposição dos pareceres agrega transparência ao processo avaliativo e contribui para seu aperfeiçoamento, além de ser um forte inibidor para avaliações negligentes [...].

Desde o ponto de vista de pesquisadores, acreditamos que tais pareceres poderiam contribuir com mais subsídios para reflexões sobre como tem sido a adequação à Lei n.º 10.639/03. Ou seja, a forma como a temática exigida por lei tem sido vista por avaliadores e de certa forma pela academia apresentariam subsídios para confrontarmos as expectativas dos movimentos sociais negros e da academia.

Sobre a temática exigida no texto da Lei n.º 10.639/03, isto é, o tratamento da História e Cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas do currículo, não há perguntas nas fichas de avalição pedagógica que contemplem a mesma. Como vimos, as fichas se limitam a verificar: (1) se há exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira e dos povos que têm como língua oficial a língua estrangeira a que se destina o material; (2) se os textos presentes nesses materiais contribuem para a compreensão da diversidade cultural e étnica; (3) se está isenta de estereótipo e preconceito de várias ordens, inclusive de étnico-racial e cultural.

4. ANÁLISE DO *CORPUS* À LUZ DA TEORIA DA LUTA POR RECONHECIMENTO.

Para Axel Honneth, em *Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais* (2009), do conceito fundamental de vida social como uma relação de luta pela autoconservação (Maquiavel e Hobbes), Hegel ensejou construir uma teoria da intersubjetividade que visou compreender a construção coletiva da eticidade. Em Hegel, é a partir do reconhecimento recíproco, isto é, à medida que um sujeito sabe que é reconhecido por outro sujeito, que aquele passa a ter autorreconhecida sua própria identidade.

Ou seja, o sujeito constrói um "eu" por meio dessa relação com o outro, que, no entanto, deve vê-lo como igual, ou não haverá reconhecimento intersubjetivo. Sendo assim, nosso objetivo foi refletir sobre que reconhecimento, segundo a teoria de Honneth, foi possível estabelecer por meio do outro nessas sequências didáticas de LEM que compõem o *corpus* da pesquisa.

Nas palavras de Nobre (apud HONNETH, 2009, p. 18):[10] "é no jovem Hegel que Honneth irá encontrar os elementos mais gerais da 'luta por reconhecimento' que lhe permitiram se aproximar da 'gramática moral dos conflitos sociais'". Honneth identifica em Hegel a tentativa de reconstruir o processo de formação ética do gênero humano como um processo em que, passando pelas etapas de um "conflito", realiza-se um potencial moral inscrito estruturalmente nas "relações comunicativas" entre os sujeitos (2009, p. 118).

Ainda de acordo com Nobre, sobre a tradição a qual Axel Honneth está vinculado como estudioso da teoria crítica —expressão que designou em seu início o campo teórico do marxismo, fundado na ideia de que "a possibilidade da sociedade emancipada está inscrita na forma atual de organização social sob a forma de uma tendência real de desenvolvimento" (NOBRE, apud HONNETH, 2009, p. 9)—; Honneth concorda em manter suas bases intersubjetivas e suas componentes universalistas, mas, por outro lado, defende a tese de que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento. Sendo assim, o fundamento social de sua Teoria Crítica é o conflito social, e são desses conflitos, de suas configurações sociais e institucionais que Honneth

[10] Apresentação de Marcos Nobre à edição de 2009 do livro de Axel Honneth.

busca suas lógicas e uma teoria social mais próxima das ciências humanas assim como de suas aplicações empíricas. Nas palavras de Nobre (apud HONNETH, 2009, p. 18):

> Percebe-se logo, portanto, que o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria de reconhecimento não é marcado em primeira linha por objetivos de autoconservação ou aumento de poder —uma concepção de conflito predominante tanto na filosofia política moderna como na tradição sociológica, a qual elimina ou tende a eliminar o momento normativo de toda a luta social. Antes, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior. Por isso, para Honneth, é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais.

Então, a luta social é parte **estruturante na evolução moral da sociedade**. E a luta por reconhecimento tem como detonador a experiência do desrespeito, que, segundo a gramática moral de Honneth (2009), pode se configurar como: maus-tratos, violação, privação de direitos, exclusão, degradação e ofensa. Já as formas de reconhecimento são três: o amor, o direito e a solidariedade e para cada forma de reconhecimento há uma autorrelação prática estabelecida (autoconfiança, autorrespeito e autoestima) respectivamente. Como já foi dito, a luta por reconhecimento tem como detonador a experiência do desrespeito de uma dessas três formas de reconhecimento. Ver Figura 14: Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 211):

Figura 14 Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento

ESTRUTURA DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE RECONHECIMENTO

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	"Honra", dignidade

Fonte: Cap. 5 – Padrões de reconhecimento Intersubjetivo: amor, direito e solidariedade (HONNETH, 2009, p. 211).

Se por um lado os elementos mais gerais dessa teoria foram encontrados nos trabalhos do jovem Hegel, por outro lado, foi George Mead, na área da psicologia social, que permitiu a Axel Honneth atualizar a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica. A partir de Mead, Honneth dá à intuição inscrita em Hegel uma versão sistemática de uma hipótese não mais centrada na filosofia do sujeito, e sim na afirmação do caráter histórico da pessoa humana, que se constitui simbolicamente na relação com os outros e na vivência em uma comunidade. A despeito das diferenças no fundamento de suas respectivas teorias, o aspecto coincidente importante entre as teorias de Hegel e Mead é o de que a autonomia subjetiva do indivíduo aumenta a cada etapa de respeito recíproco e o grau de ralação positiva da pessoa consigo mesma se intensifica passo a passo na sequência das três formas de reconhecimento.

Assim, o indivíduo que se encontra na terceira etapa dessas três formas de reconhecimento, só atingiu essa etapa da estima-social porque antes obteve o reconhecimento designado pela dedicação emotiva, seguido do respeito cognitivo. E essa terceira etapa, a da estima social, seria a culminância da relação positiva do indivíduo consigo mesmo.

Começando pela etapa do amor, Honneth recomenda o emprego dessa palavra do modo mais neutro possível, assim, as relações amorosas devem ser entendidas como ligações afetivas fortes entre poucas pessoas, tais como: relações eróticas entre dois parceiros, relações de amizade e entre pais e filhos no interior da família.

Tanto para Hegel como para Honneth, o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco. Dessa forma, Honneth adquire com essa premissa a chave para transferir o tema para um contexto de pesquisa determinado pelas ciências particulares: "o amor tem de ser concebido como um 'ser-si-mesmo em um outro', pois, com isso, é dito das relações primárias afetivas que elas dependem de um equilíbrio precário entre autonomia e ligação" (HONNETH, 2009, p. 160).

Honneth parte de uma ampliação do quadro conceitual da psicanálise sobre as experiências interativas primevas e pré-linguísticas sobre o exame que a criança pequena faz no relacionamento afetivo com seus primeiros parceiros na relação, porque abrange uma dimensão independente de interações sociais no interior da qual a criança aprende a se conceber como um sujeito autônomo por meio da relação emotiva com outras pessoas. Nessa concepção, o amor passa a ser uma forma determinada de reconhecimento em virtude do modo específico pelo qual o sucesso das ligações afetivas, adquiridas na primeira infância, depende da capacidade de equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação.

A teoria esboçada acima tem sua base em Donald W. Winnicott, que desde a perspectiva de um pediatra com postura psicanalítica está procurando esclarecimentos acerca das condições suficientemente boas de socialização das crianças pequenas. Sua percepção é a seguinte: "em seus primeiros meses de vida, a criança pequena depende de tal ponto da complementação prática de seu comportamento pelos cuidados maternos que ela representa uma abstração errônea quando a pesquisa psicanalítica a considera um objeto de investigação independente, isolada de qualquer pessoa de referência" (HONNETH, 2009, p. 164).

Dentre outras problematizações, Winnicott se ocupou durante sua vida de responder a seguinte questão: "como se constitui o processo de interação através do qual mãe e filho podem se separar do estado do indiferenciado 'ser-um', de modo que eles aprendam a se aceitar e amar, afinal, como pessoas independentes?" (HONNETH, 2009, p. 165).

Apenas através da cooperação intersubjetiva de mãe e filho, eles precisam aprender do respectivo outro como diferenciar-se como seres autônomos. Quando a mãe

volta a ampliar seu campo de atenção social, devido ao retorno às rotinas do cotidiano e às demais pessoas de referência familiar e quando a criança começa a vivenciar algo do mundo é que a criança começa a reconhecer que a mãe é um "ser de direito próprio" e nela própria "sua vida pessoal" (HONNETH, 2009, p. 173). Dessa forma, os modos de reconhecimento são: a dedicação emotiva das relações de amor e amizade, que permitem o autoconhecimento do sujeito. As formas de desrespeito: maus-tratos e violação, que ameaçam a integridade física dos indivíduos.

Passamos agora ao respeito cognitivo nas relações jurídicas. Os indivíduos experimentam o desrespeito cognitivo ou jurídico quando há privação de seus direitos. Seu reconhecimento intersubjetivo é denegado, porque o outro não o vê como portador desses direitos. O que só poderá vir a ocorrer por meio da luta por reconhecimento. E citando Honneth (2009, p. 196): "Viver sem direitos individuais significa para um membro individual da sociedade não possuir chance alguma de construir um autorrespeito".

Honneth, ao refletir sobre as contribuições de Marshall, explica que a ampliação dos direitos individuais fundamentais, obtida por luta social é um dos lados do processo que está relacionado ao princípio de igualdade embutido no direito moderno sendo transmitido sempre a um número crescente de membros da sociedade (uma medida maior de igualdade e um aumento do número daqueles a quem é conferido o *status*).

O processo de socialização relacionado a essa etapa de reconhecimento apenas se efetua quando o sujeito aprende a generalizar em si mesmo as expectativas normativas dos demais membros da sociedade e as obrigações que ele, sujeito, deve cumprir justificadamente em relação aos demais membros. Esse processo de generalização, Honneth o denomina "outro generalizado":

> (...) direitos são de certa maneira as pretensões individuais dais quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, **pela concessão social desses direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade** (HONNETH, 2009, p. 137, grifos nossos).

Em outras palavras, o reconhecimento jurídico só é alcançado quando o sujeito está seguro de que suas pretensões individuais serão satisfeitas pelo outro generalizado. Desse modo, vemos que conseguir o reconhecimento jurídico significa pertencer à classe das pessoas moralmente imputáveis, cujos déficits sociais normativos ao qual se encontravam foram removidos, e assim o sujeito se concebe membro completamente

aceito pela coletividade.

Por meio da capacidade de suscitar em si mesmo o significado que sua própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um "objeto social das ações de seu parceiro de interação" (HONNETH, 2009, p. 130) e a capacidade de obter uma imagem de si mesmo, ou seja, uma consciência de sua identidade. Segundo essa base teórica, apenas dessa forma, isto é, seguindo a ordem apresentada na Figura 14, é possível alcançar a terceira e última etapa: a da solidariedade. Que para Honneth é de fundamental importância, pois se trata do momento em que o sujeito passa a se ver membro da sociedade e também porque é nela que o sujeito constrói sua autoestima.

Marcos Nobre explica a preocupação de Honneth da não existência de uma consideração sistemática das formas de desrespeito que podem tornar experienciável para os atores sociais o reconhecimento recusado. "A reconstrução da lógica dessas experiências do desrespeito e do desencantamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo" (NOBRE, 2009; *apud* HONNETH, 2009; p. 18) naquele contexto prévio de padrões de reconhecimento interligados.

Portanto, Honneth visa explicar a gramática moral dos conflitos, consequência da experiência de desrespeito, assim como, os aspectos necessários para o verdadeiro reconhecimento nas suas três dimensões possíveis.

Nesta dissertação, apresentamos análises à luz dessa teoria. Inseridas nas dimensões da dedicação emotiva (tópico 4.1), do reconhecimento cognitivo (tópico 4.2) e da estima social (tópico 4.3). No momento das análises é nosso objetivo apresentar mais elementos sobre essa base teórica.

4.1 Dedicação emotiva: a representação do negro em contextos familiares e de relações afetivas.

Mama Don't Ever Go Away
Mama Digna Sara Ye
Mama Don't Ever Go Away
Mama Digna Sara Ye

Dee Dee Bridgewater
Red Earth, 2007

A forma como os negros e afrodescendentes são representados em ilustrações e fotografias nas coleções de livros didáticos, especificamente no que diz respeito às relações familiares, tem sido problematizada por diferentes pesquisadores já há algumas décadas; citamos como exemplo três investigações mais recentes que podem expor resumidamente esse panorama (SANT'ANA, 2005), (SILVA, 2005; 2011), (JOVINO, 2014).

Em 2005, Sant'Ana, ao analisar dados levantados por diversos pesquisadores sobre o racismo nos livros didáticos, conclui que: "Não existem ilustrações relativas à família negra; é como se o negro não tivesse família" (SANT'ANA, 2005, p. 57).

Passados seis anos dessa publicação de Sant'Ana, em 2011, Ana Célia da Silva em investigação que se propõe a analisar as transformações ocorridas na representação social do negro nos livros de Língua Portuguesa de ensino fundamental da década de 1990 chega à constatação de que apesar do ganho em representações do negro não estigmatizantes, ainda que a ocorrência de personagens negras e brancas seja discrepante (1.360 e 151 respectivamente), a diversidade de experiências da vida cotidiana das personagens negras e suas manifestações culturais não são contempladas. Contudo, sobre as representações em contextos familiares, a pesquisadora acrescenta (SILVA, 2011, p. 137):

> Por outro lado, os personagens negros foram representados humanizados, ou seja, com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnico-culturais.

Mais recentemente, em 2014, uma pesquisa a respeito da coleção *Enlaces* de espanhol língua estrangeira para o Ensino Médio (publicada em 2011) aponta que os negros são apresentados inseridos em diversos contextos sociais juntamente com outros grupos étnico-raciais e quando é representado em relações familiares (pais e filhos), essas são relações afetivas (JOVINO, 2014, p. 130).

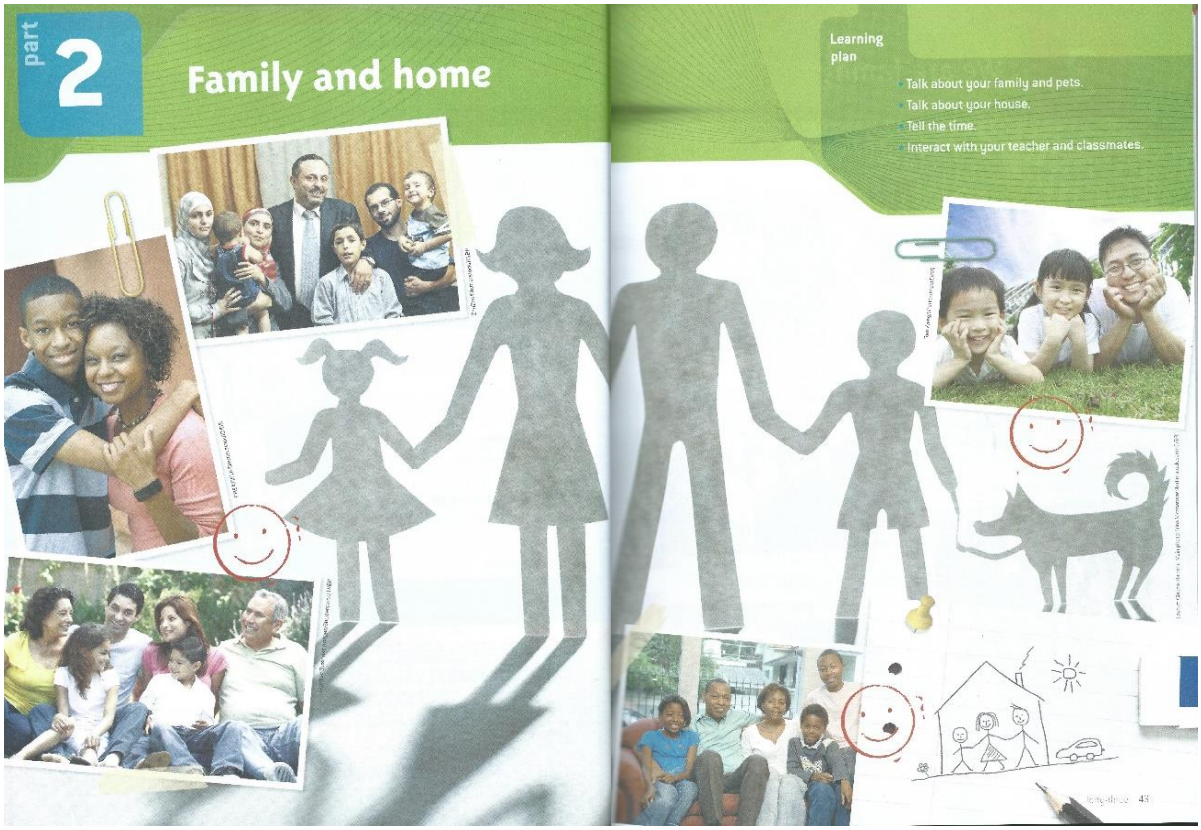
O panorama apresentado pelas duas últimas pesquisas ainda é o mesmo que encontramos no *corpus* desta pesquisa. Isso porque o tipo de imagens que encontramos nas cinco coleções de LEM moderna aprovadas no PNLD-2014 poderia chegar às mesmas conclusões dessas duas últimas pesquisas (SILVA, 2011; JOVINO, 2014), o que mostraria que permanece o avanço à realidade encontrada em 2005 segundo Sant'Ana, mas permanecem as representações sem distinções étnico-raciais. Dessa forma, diferente

desses trabalhos, foi nosso objetivo não apenas descrever como os negros em contextos familiares têm sido representados, mas também conjecturar sobre os efeitos possíveis dessas representações segundo a teoria da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009).

Entretanto, é nosso intuito apresentar ocorrências encontradas nas cinco coleções que constituem o *corpus* da pesquisa para analisá-las segundo a Teoria da Luta por Reconhecimento, mais precisamente a etapa da dedicação emotiva para chegarmos a considerações à respeito do ganho educativo que tais representações em família podem significar justamente porque possibilitam o reconhecimento intersubjetivo dos alunos negros.

A seguir, vamos observar algumas dessas ocorrências, começando pela coleção *Alive!*, inglês 6.º ano (Figura 15):

Figura 15 Páginas de abertura, *Part 2: Family and home.*



Fonte: *Alive!* inglês, 6º ano (MENEZES et al, 2012, p. 42-43)

Vemos que na unidade dedicada à família, —unidade obrigatória no ensino de línguas, que está sempre presente nas primeiras unidades do primeiro livro, neste caso o livro do 6.º ano— nas páginas que abrem para o tema das duas próximas unidades dessa coleção, os autores procuram apresentar cinco tipos diferentes de famílias. Na imagem há tipos distintos de famílias, nas quais poderíamos reconhecer os seguintes tipos: nuclear, que é aquela formada por mãe, pai e filhos; monoparental, constituída por um dos pais e um ou vários filhos e numerosa ou extensa, formada por parentes cujas relações não são apenas de pais e filhos, ou seja, pode incluir avós, tios, primos e outras parentes consanguíneos ou afins.

Não podemos encerrar que sejam mesmos esses os três tipos de família representados, porém essa poderia ser uma interpretação das imagens, uma vez que não há textos que confirmem as relações entre as pessoas representadas em casa fotografia.

Porém, de um total de cinco fotografias, duas representam famílias de pessoas negras. Na página à esquerda, uma família monoparental de mãe e filho negros que se abraçam felizes. O menino, um adolescente, abraça sua mãe de forma terna e carinhosa e a mãe por sua vez corresponde a esse abraço. Ambos estão sorrindo assim como os demais membros das outras famílias.

Na página à direita, uma família negra para representar o tipo de família nuclear que continua sendo o mais comum ainda nos dias atuais assim como representa o tipo de família que goza de maior prestígio social, haja visto as polêmicas que envolvem o Projeto brasileiro de Lei 6.583/2013, conhecido como Estatuto da Família. A redação da lei defende que a entidade familiar é aquela cujo núcleo social está formado a partir da união de um homem e uma mulher, por meio do matrimonio ou união estável, ou ainda qualquer dos pais e seus descendentes. Para os críticos ao estatuto, a lei inviabiliza não apenas as relações homoafetivas, mas também diferentes arranjos familiares, como a adoção por exemplo. Os mesmos também afirmam que o texto do estatuto não dialoga com o último Censo demográfico do IBGE (2010), que listou 19 graus de parentesco com objetivo de dar conta das mudanças ocorridas na sociedade.

A respeito desse tema das famílias, não observamos em nenhumas das ocorrências um trabalho sistematizado que apresentasse diferentes tipos de famílias como famílias funcionais, isto é, não importa como são compostas, porque são funcionais.

Ideia essa que o material reforça ao apresentar um modelo de família no centro dessas páginas de abertura, que corresponde à representação de uma família nuclear. A ilustração apresenta uma família constituída por mãe, pai, casal de filhos e um cachorro.

Saída essa característica desse gênero, como poderemos verificar nas demais ocorrências mencionadas neste tópico. O gênero livro didático procura não adentrar a campos polêmicos.

Continuando, na página seguinte, página que abre a unidade sobre a família, temos mais cinco imagens de famílias. Ver Figura 16:

Figura 16 Página de abertura Unidade 3 – *We are family*

Fonte: *Alive!* inglês, 6º ano (MENEZES et al, 2012, p. 44)

A ideia agora é apresentar aos alunos famílias de personalidades do meio artístico, conhecidas deles ou famílias fictícias de seriados ou filmes conhecidos. Pois o intuito dos autores é que eles possam explanar oralmente acerca das relações entre os membros retratados. Por isso, é importante que os alunos apresentem algum conhecimento prévio sobre as pessoas representadas. Nesse caso, das cinco famílias representadas, uma é completamente formada por pessoas negras e a segunda com alguns membros negros.

Acima à esquerda Gloria Maria, jornalista, repórter e apresentadora conhecida da TV Globo e suas duas filhas adotadas Maria e Laura. Abaixo à esquerda também, a família do casal Brad Pitt e Angelina Jolie, que apesar da imagem não ser muito boa na atividade a seguir nos inteiramos de que é constituída de pai, mãe e seis crianças, das quais três são filhos biológicos e três são adotivos. Podemos identificar pela imagem que pelo menos uma das crianças é negra.

Observem que além da situação representada pela família de Pitt e Jolie, casal branco que adota criança negra, os autores buscaram apresentar um contraponto representado pela família de Gloria Maria, mulher negra bem-sucedida que adotou duas crianças negras.

Desse conjunto de representações de famílias negras selecionadas do *corpus*, a coleção *Vontade de saber inglês* (Figura 17), também no primeiro livro da coleção, desenvolve a tradicional unidade dos materiais de língua estrangeira, a unidade da família, de uma forma bastante semelhante ao que vimos em *Alive!*.

Figura 17 Página de abertura Unidade 7 – *Families*

Unit 7

Families

Track 26

Observe the pictures.

Photodisc/Getty Images

Digital Vision/Getty Images

Photodisc/Getty Images

Photodisc/Getty Images

Digital Vision/Getty Images

Let's get started!

*Incentive os alunos a dizerem qual das fotos mais se assemelha a suas próprias famílias, seja pelo número de integrantes, por suas características físicas ou por outro aspecto com o qual eles se identificam.

1 Talk to your teacher and classmates about these questions.

a) O que as fotos acima representam? As fotos mostram algumas famílias.

b) Você se identifica com alguma dessas fotos? Por quê? Pessoal. *

c) De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas? Pessoal.

d) Como você descreveria sua família? Pessoal. **

e) Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas? Pessoal. Incentive os alunos a dizerem em quais aspectos suas famílias são iguais às famílias de seus amigos e em quais aspectos elas são diferentes.

**Incentive os alunos a descreverem as principais características de suas famílias. Por exemplo, se têm uma família grande ou pequena, se seus familiares são sérios ou engraçados etc.

90

Fonte: *Vontade de saber inglês,* inglês, 6º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 90)

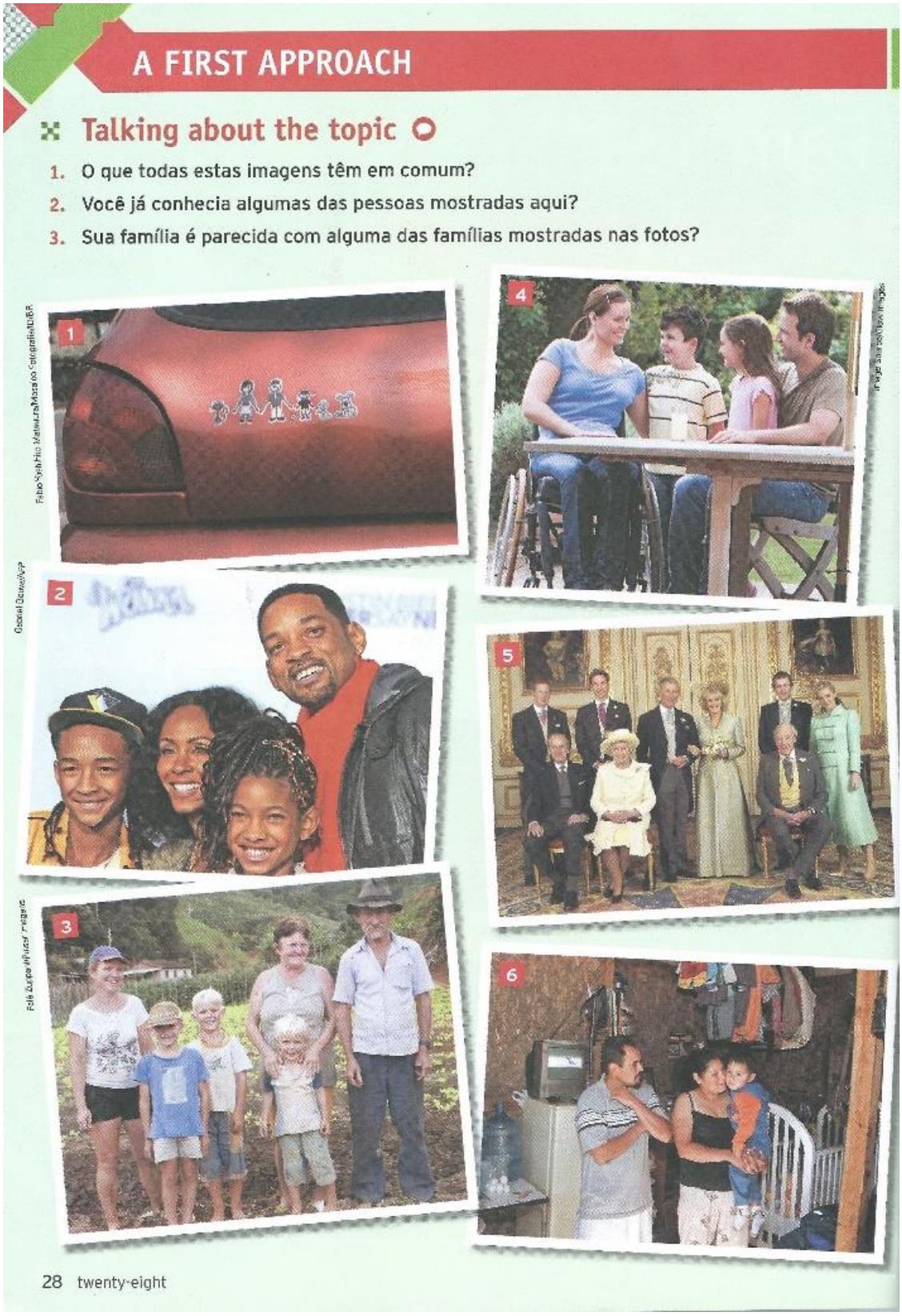
Mais uma vez são apresentados os tipos de famílias na página de abertura, novamente a família de tipo homoparental é excluída (aquela formada por casal de dois homens ou duas mulheres e filhos), entretanto permanece o número relevante de famílias afrodescendentes, pois de oito famílias duas são famílias negras. Uma família monoparental: pai e filho negros e outra nuclear: mãe, pai, um casal de filhos e mais um bebê a caminho. A despeito de diferentes pesquisas apontarem que os tipos de famílias estão mudando e de evidentemente não defendermos o Estatuto da Família, a família nuclear ainda é aquela que goza de maior prestígio social e por isso é relevante que o modelo de família nuclear de duas das cinco coleções sejam famílias negras. Isso porque, como afirmava Vera Moreira Figueira (apud SANT'ANA, 2005, p. 55), ao interpretar dados de sua pesquisa (entrevista a 442 alunos da rede de ensino público, sendo 238 estudantes brancos, 121 pardos e 83 negros) a respeito do entendimento de família desses alunos, a pesquisadora encontrou que:

> [...] diz respeito à receptividade com relação à miscigenação racial muito baixa, pois apenas 9% dos entrevistados optam por casais mistos, ou seja, homem e mulher de cores diferentes. Uma segunda interpretação vem à tona quando comparados os resultados atinentes aos casamentos entre brancos e entre negros, separadamente. Constata-se que a instituição casamento é nitidamente atribuída a pessoas de cor branca, pois somente 19,2% dos casamentos são realizados entre negros. Tal dado sugere que **os entrevistados pensam a família negra como menos estruturada do que a família branca** [...] [grifos nossos].

A repetição da família negra como modelo de família do tipo nuclear busca romper com esse pré-conceito de família negra menos estruturada que a família branca, assim como de família com muitos membros vivendo numa mesma casa, isto é, famílias de tipo extensa.

Isso ocorre também na terceira coleção de língua inglesa, *It Fits*, 6.º ano (CHEQUI, 2012, p. 27-29). Com diferenças pontuais, mas mantendo a mesmo discurso: reforçar o modelo de família negra como estruturado, buscando romper o preconceito do qual falamos acima, Figura 18:

Figura 18 Página de abertura Unidade 2 – *Families*



Fonte: *It Fits,* inglês, 6º ano (CHEQUI, 2012, p. 28-29)

Do total de nove famílias, temos duas famílias negras, uma delas é a família do ator hollywoodiano, rapper, produtor cinematográfico, produtor musical, produtor de televisão e ex-basquetebolista estadunidense Will Smith, casado com a atriz e cantora Jada Pinkett-Smith desde 1997, e seus dois filhos: um menino, também ator, chamado Jaden Christopher e uma menina chamada Willow Camille. Will também tem um filho de um casamento anterior, que não aparece na imagem. E na página seguinte, mais uma vez uma família negra nuclear: pai, mãe e dois filhos, na imagem estão todos os membros na sala de estar (uma sala de uma casa de classe média) e estão todos assistindo à televisão (foto 9).

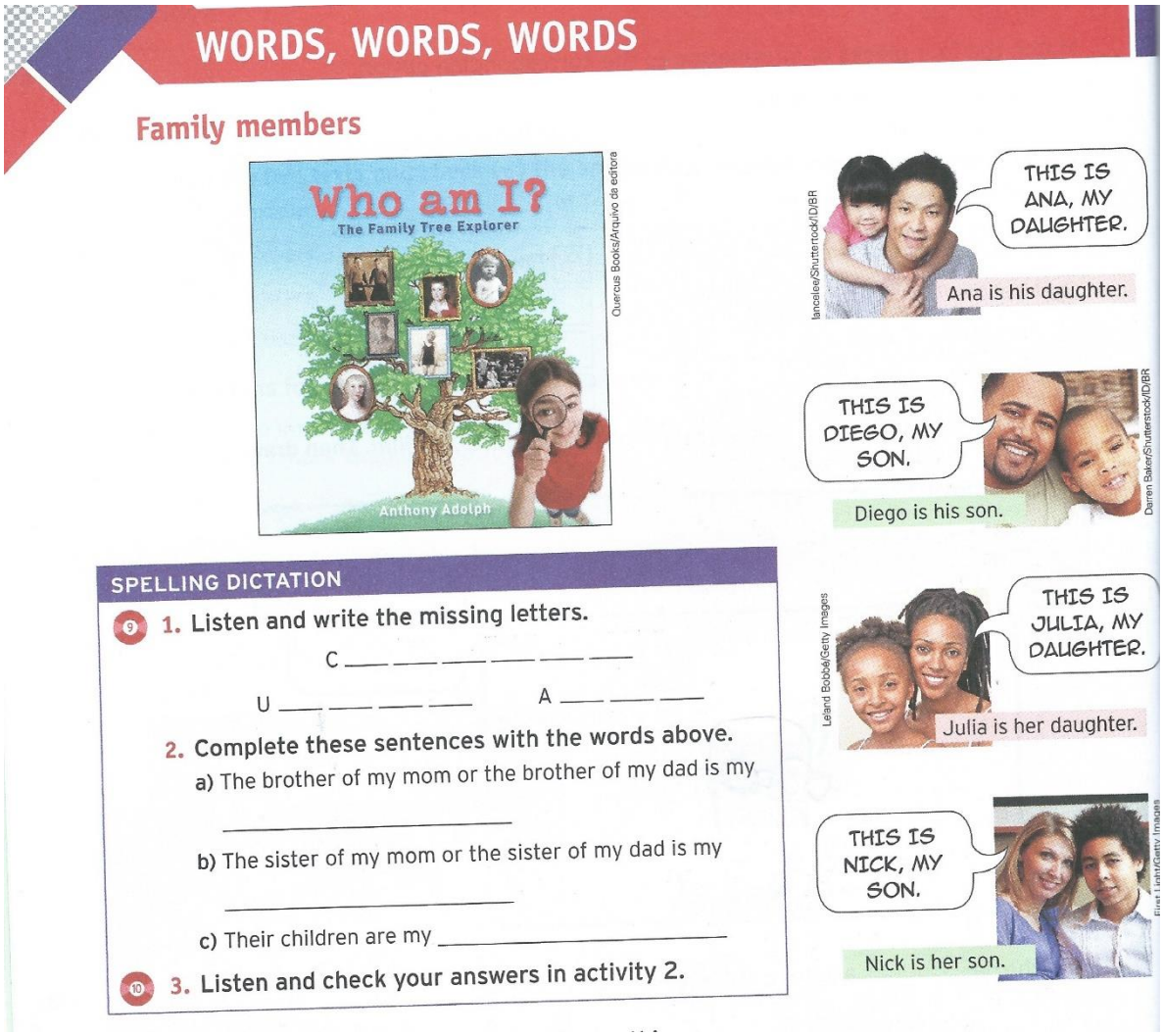
Nessa coleção, o autor procurou apresentar uma variação maior de tipos de família, aqui temos a família homoparental (foto 7) constituída por um casal de homens e um bebê todos de fenótipo branco; a família real inglesa (foto 5); mais uma família nuclear cuja mãe usa uma cadeira de rodas (foto 4); uma família extensa com traços asiáticos (foto 8); uma família que vive no campo (foto 3); uma família que tem uma

criança com Síndrome de Down (foto 10); e outra família nuclear pais e filho que vive em uma casa muito mais simples que a da foto 9.

Tanto a família que vive no campo quanto a família que vive em uma casa bastante modesta (fotos 3 e 6) não são constituídas de pessoas com o fenótipo negro. Muito provavelmente essa escolha não foi incidental. O que nos faz pensar que as vozes provocadas pelo discurso acadêmico a respeito da representação dos negros nos livros didáticos tenham chegado aos elaboradores dessas obras, e por isso todo o cuidado que pudemos observar nas diferentes coleções em manter a família negra dentro do modelo de maior prestígio social, família nuclear como mínimo de classe média ou família monoparental também no mínimo de classe média.

Nessa mesma coleção, *It Fits* 6.º ano, na seção que apresenta o vocabulário a ser estudado, nesse caso o vocabulário foi apresentado com imagens, e temos de quatro modelos de família, três apresentam características fenotípicas das pessoas negras. São elas as famílias de Diego, Julia e Nick. Ver Figura 19:

Figura 19 Página Unidade 2 – *words, words, words: family members.*



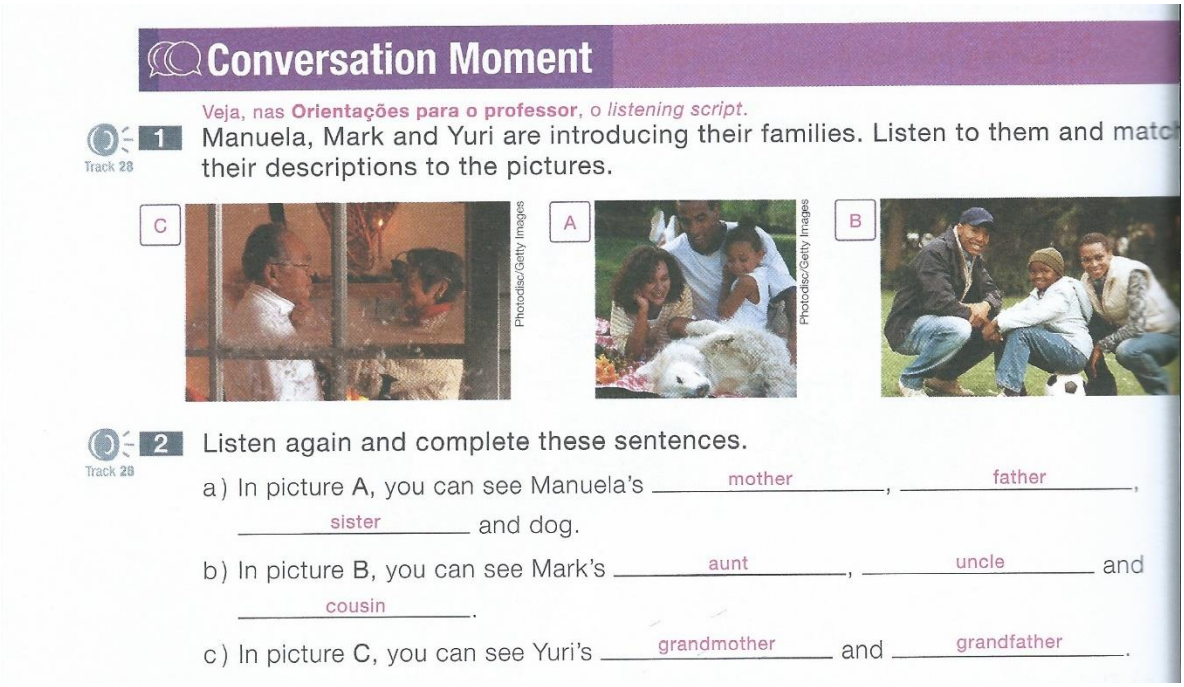
Fonte: *It Fits*, inglês, 6º ano (CHEQUI, 2012, p. 32)

Em páginas como esta última, não há discrepância na ocorrência de personagens negras e brancas como observado em 2011 por Silva (2011, p. 137), porém o que ocorre é precisamente o contrário. No entanto, isso não permanece em todos os eixos temáticos dessa mesma forma. Pudemos observar que o tema família apresentou nas três coleções de inglês uma ocorrência grande de personagens negras, o que reforça a ideia de multiplicidade de vozes que atravessam os discursos, no caso as vozes do discurso acadêmico a respeito da representação dos negros no livro didático, segundo uma perspectiva bakhtiniana.

Corroborando com tudo o que temos visto, a ideia de família estruturada, nuclear, pouco numerosa, com poucos filhos e estruturada aparece novamente em *Conversation Moment.* Voltamos à coleção *Vontade de saber inglês*, nessa atividade, o enunciado pede

aos alunos que escutem os depoimentos de Manuela, Mark e Yuri, nos quais esses personagens falam sobre suas famílias. Os alunos devem escutar e marcar as descrições que combinam com as imagens apresentadas. Observem a Figura 20:

Figura 20 Unidade 7 – *Conversation moment,* atividade de escuta.



Conversation Moment

Veja, nas **Orientações para o professor**, o *listening script*.

1 Track 28 Manuela, Mark and Yuri are introducing their families. Listen to them and match their descriptions to the pictures.

C

Photodisc/Getty Images

A

Photodisc/Getty Images

B

2 Track 28 Listen again and complete these sentences.

a) In picture A, you can see Manuela's mother, father, sister and dog.

b) In picture B, you can see Mark's aunt, uncle and cousin.

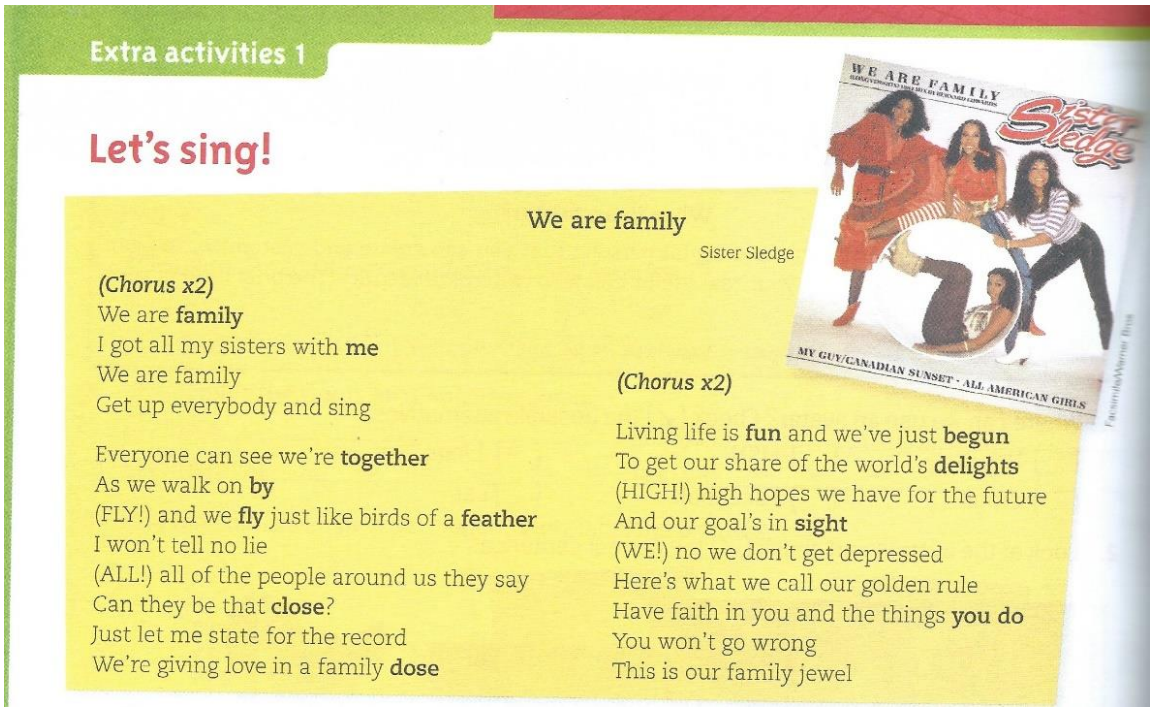
c) In picture C, you can see Yuri's grandmother and grandfather.

Fonte: *Vontade de saber inglês,* inglês, 6º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 96)

Vemos que a família de Manuela, representação A da Figura 20, é constituída de mãe, pai e uma irmã. Manuela acrescenta ainda, como é comum, o seu cachorro como membro da mesma. A imagem B (Figura 20), apresenta os tios e o primo de Mark. Resumindo, de três famílias apresentadas como modelo para a posterior atividade de conversação, duas são famílias negras. As frases utilizadas pelos personagens Manuela e Mark, tais como: "Eu amo eles", "Ele é meu primo favorito" etc. denotam que essas duas crianças viveram a experiência intersubjetiva do amor e consequentemente constituíram sua autoconfiança.

Voltemos à coleção *Alive!*, inglês, 6º ano, seção de atividades extras, que pede para os alunos escutarem a canção: *We are family*, interpretada pelo grupo dos Estados Unidos formado em 1971 por quatro integrantes negras, todas mulheres e irmãs, ou seja, de uma mesma família: Sister Sledge. Em 1979, o grupo gravou o disco que aparece na imagem Figura 21.

Figura 21 Let's sing! We are family, Sister Sledge.



Fonte: *Alive!* inglês, 6º ano (MENEZES et al, 2012, p. 146)

O refrão que diz: "Somos uma família" é acompanhado de versos como: "Todos podem ver que estamos juntas"; "Todas as pessoas ao nosso redor dizem / Elas podem ser tão íntimas assim?"; "... nós apenas começamos / a conseguir nossa parte dos prazeres do mundo / altas expectativas nós temos para o futuro"; "Aqui está o que chamamos de nossa regra de ouro / Tenha fé em você e nas coisas que faz".

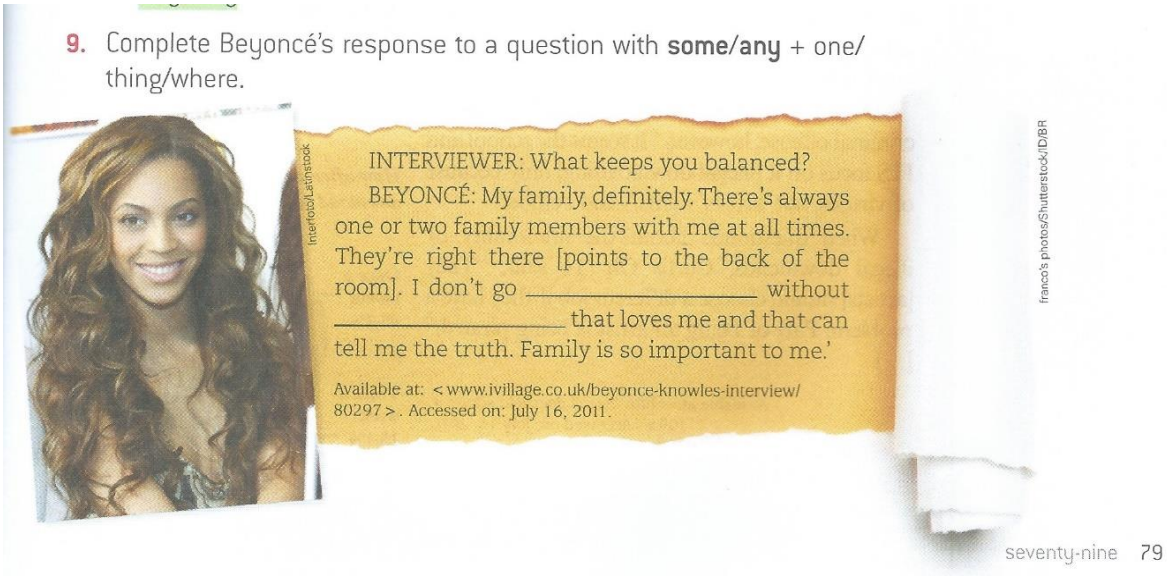
Como família, os versos da canção comprovam que o eu lírico da canção experimentou uma relação de natureza afetiva baseada na autoconfiança. Podemos afirmar que essa relação que se apresenta no contexto das relações de dedicação emotiva do amor e da amizade, já ultrapassou essa etapa do reconhecimento intersubjetivo e encontra-se na etapa da estima social, pois segundo os versos da canção, no eu lírico, evidencia-se que essas mulheres negras mais do que a autoconfiança (autorrelação prática relativa à dedicação emotiva) possuem uma autoestima positiva sobre si mesmas.

Dessa forma, por meio dessa canção se apresenta uma família de sujeitos que têm sua autoconfiança, autorrespeito e autoestima estabelecidos e por esse motivo a canção pode permitir o reconhecimento recíproco de alunos negros que consigam ver nesse outro, não "a experiência partilhada de grandes fardos e privações", mas uma nova experiência de sujeitos que afirmam suas "realizações" e "capacidades". Acreditamos que enunciados

como esse são apropriados para despertar nos interlocutores o sentimento de estima-social e interesse pela história particular de sujeitos negros (HONNETH, 2009, p. 210).

Mais uma ocorrência que vai ao encontro desta última como vimos na canção *We are family*, ainda na coleção *Alive!*, porém agora no livro do 8º ano, na seção *Let's focus on language!* uma atividade de propósito linguístico, porém na qual a cantora, compositora, atriz, dançarina, coreógrafa, produtora, arranjadora vocal, diretora de vídeo e empresária estadunidense e negra, nascida e criada em Houston, no Texas, Beyouncé responde —em uma entrevista concedida a iVillage Reino Unido (uma empresa de mídia do grupo NBCUniversal)—, a seguinte pergunta: "O que mantém você equilibrada?". Figura 22:

Figura 22 Let's focus on language! Complete a resposta da Beyouncé...



Fonte: *Alive!* inglês, 8º ano (MENEZES et al, 2012, p. 79)

A resposta dada por Beyoncé a essa interrogação foi (Tradução livre):

> Minha família, definitivamente , há sempre um ou dois membros da família comigo em todos os momentos . Eles estão ali [aponta para o fundo da sala]. Eu não vou a lugar algum sem alguém que me ama e que pode me dizer a verdade. A família é tão importante para mim (MENEZES et al, 2012, p. 79).

Se colocamos os óculos da teoria da luta por reconhecimento para interpretar o enunciado, podemos dizer que Beyoncé está falando da dedicação emotiva dos membros da família da cantora a ela, dedicação esta que lhe permitiu construir um próprio "eu" e

ter sua autoconfiança estabelecida, isto é, a dimensão em que se aprende a conceber-se um sujeito autônomo por meio da relação emotiva com outras pessoas (HONNETH, 2009, p. 163).

Segundo essa teoria, esta é a estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco: a lembrança da dedicação da mãe ao filho nos primeiros meses de vida, a experiência de se estar completamente satisfeito nesse estado do "ser-um simbiótico" mantém acesa nos sujeitos e durante toda a sua vida o desejo de estar fundido com outra pessoa, "ser-si-mesmo em um outro". A respeito do sentimento de equilíbrio e controle do qual fala a artista, podemos interpretar segundo a teoria de Axel Honneth (2009, p. 177):

> [...] visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito.

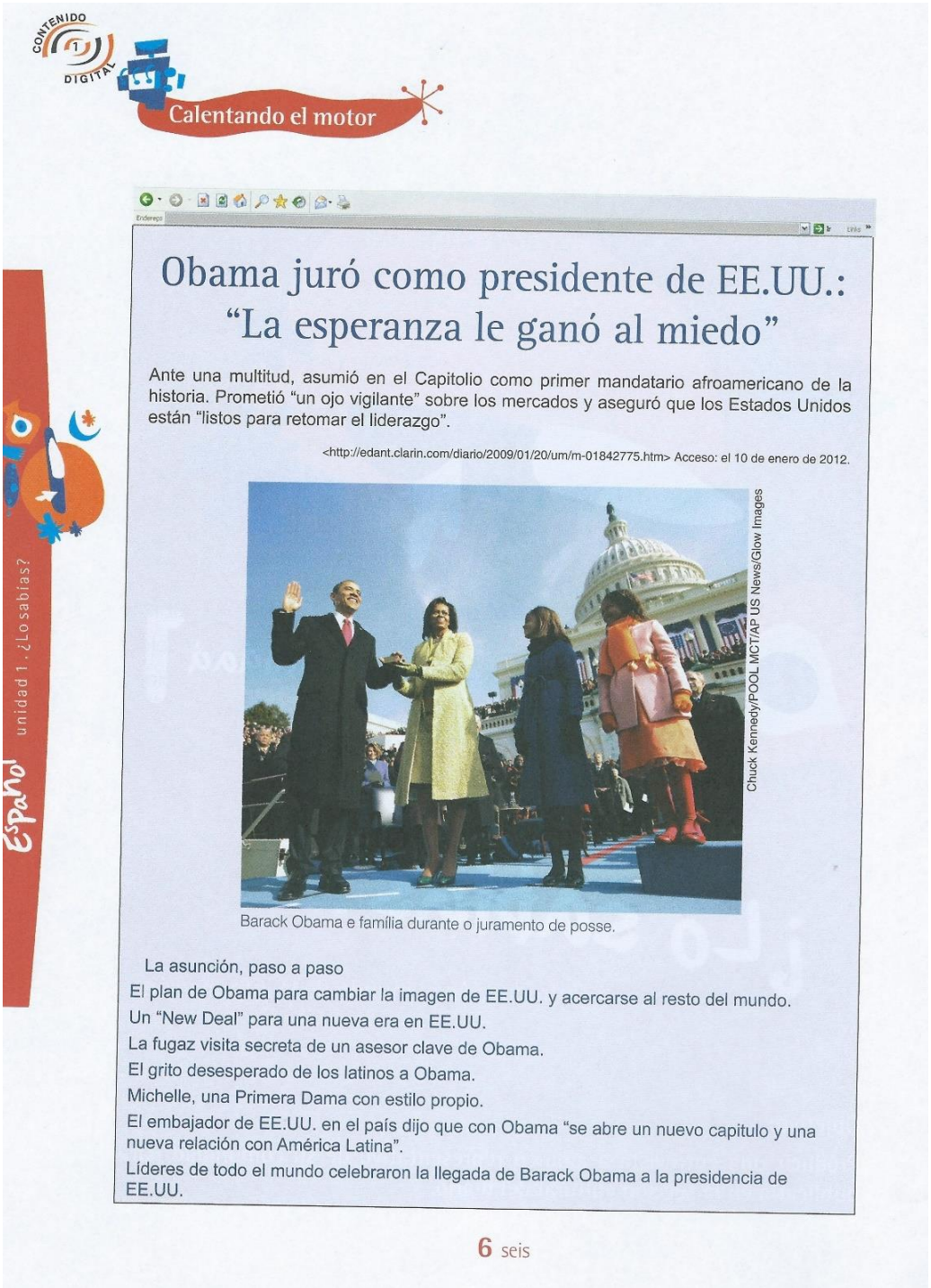
Para essa artista negra está claro, e podemos verificar isso no seu discurso, que o fato de haver experimentado a relação social de reconhecimento da dedicação emotiva foi o que lhe possibilitou desenvolver todas as outras atitudes de autorrespeito. A dedicação emotiva, segundo essa teoria, é pressuposto para as demais autorrelações práticas. E o enunciado de Beyoncé afirma exatamente isso de uma forma simples, sem qualquer conhecimento dessa base teórica, o que reforça outro aspecto da mesma, que é o que Honneth denomina de sistematização dos "processos no interior da práxis da vida social" (HONNETH, 2009, p. 156). Podemos dizer que essa teoria o que faz nada mais é que sistematizar o que a práxis da vida social vem demonstrando quotidianamente.

Nas coleções de espanhol língua estrangeira, o tema da família foi trabalhado muito mais no aspecto de se desconstruir a ideia de um único tipo de família, abrindo para outras possibilidades além da família nuclear. No entanto, as coleções não apresentaram um trabalho afirmativo da família negra em si, que respondesse a essa demanda da academia e dos movimentos sociais negros quanto a promover positivamente a imagem do afrodescendente nesse contexto específico (uma formação discursiva de família harmônica e de base), isto é, um trabalho de constituição identitária positiva da família

negra em particular. O que não significa dizer que as coleções de espanhol apresentam um número menor de ocorrências e principalmente não atestam nada a respeito da qualidade das mesmas. Apenas foram outros os eixos temáticos escolhidos para a promoção positiva dos indivíduos afrodescendentes.

Contudo, vamos apresentar uma ocorrência de família da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, 8.º ano, Unidade 1 (VILLALBA et al, 2012, p. 6). A mesma não está inserida na unidade sobre a família, presente no primeiro livro da coleção. Nessa imagem vemos a família do 44.º presidente dos Estados Unidos, primeiro afro-americano a ocupar o cargo, Barack Obama, matéria publicada no jornal argentino online *El Clarín*. Observem a Figura 23 a seguir:

Figura 23 Calentando el motor: Obama juró…



CONTENIDO DIGITAL

Calentando el motor

Obama juró como presidente de EE.UU.: "La esperanza le ganó al miedo"

Ante una multitud, asumió en el Capitolio como primer mandatario afroamericano de la historia. Prometió "un ojo vigilante" sobre los mercados y aseguró que los Estados Unidos están "listos para retomar el liderazgo".

<http://edant.clarin.com/diario/2009/01/20/um/m-01842775.htm> Acceso: el 10 de enero de 2012.

Chuck Kennedy/POOL MCT/AP US News/Glow Images

Barack Obama e família durante o juramento de posse.

La asunción, paso a paso

El plan de Obama para cambiar la imagen de EE.UU. y acercarse al resto del mundo.

Un "New Deal" para una nueva era en EE.UU.

La fugaz visita secreta de un asesor clave de Obama.

El grito desesperado de los latinos a Obama.

Michelle, una Primera Dama con estilo propio.

El embajador de EE.UU. en el país dijo que con Obama "se abre un nuevo capitulo y una nueva relación con América Latina".

Líderes de todo el mundo celebraron la llegada de Barack Obama a la presidencia de EE.UU.

Español unidad 1 ¿Lo sabías?

6 seis

Fonte: *Formación em español*, espanhol, 8.º ano (VILLALBA et al, 2012, p. 6)

Vemos a imagem de Barack Obama e família durante o juramento de posse. No texto fala-se de Michelle Obama, uma Primeira Dama com estilo próprio, sem maiores esclarecimentos sobre o que seria um estilo próprio, no entanto podemos interpretar como indício da individualização desse sujeito. Escolhemos apresentar a imagem para destacar

a importância de um presidente afro-americano e precisamente as possibilidades de reconhecimento recíproco devido ao lugar que ocupa essa família negra na sociedade.

A seguir vamos analisar a última ocorrência que classificamos com o tema da família. Faz parte da Unidade 7 — *Telling stories*, da coleção *Alive!*, inglês 8.º ano. Na página de abertura da unidade, são apresentadas capas de livros de contos infantis. Selecionamos essa sequência didática para ser analisada junto às demais ocorrências sobre família, ainda que não faça parte da unidade dedicada a esse tema, porque apresenta uma intenção de apresentar certa distinção étnico-cultural com respeito a família na cultura africana.

Recordando que, segundo Silva (2011), a diversidade de experiências da vida cotidiana dos sujeitos negros e suas manifestações culturais foram apagadas nos materiais de língua portuguesa analisados por essa pesquisadora.

Nesse sentido, temos a página de abertura da sequência selecionada citada acima, Figura 24:

Figura 24 Unidade 7 — *Telling stories. Let's start!*

Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 102)

A página de abertura apresenta seis capas de livros de contos e que estão aí para representar diferentes culturas. São eles: *Cinderela* e *Bela Adormecida*, contos

tradicionais cujas versões mais conhecidas são do francês Charles Perrault, no primeiro caso a conhecida adaptação para o cinema de Walt Disney Studios; logo uma adaptação desse mesmo conto para as crianças indianas; mais um livro indiano agora um conto tradicional, *Vikramaditya's Throne*; finalmente, dois livros de histórias ambientadas na África.

Sobre esses dois últimos livros, o primeiro, *It Takes a Village*, foi escrito por Jane Cowen-Fletcher. Escritora e ilustradora de livros infantis estadunidense que atuou por dois anos no Corpo da Paz na África Ocidental, uma agência federal estadunidense independente, criada em 1961 pelo Presidente John F. Kennedy para ajudar os países em desenvolvimento.

Esse livro conta a história de dois irmãos em uma pequena vila em Benin, país da região ocidental da África. É dia de mercado e a mãe vende mangas, por isso, a menina, Yemi, está responsável pelo seu irmão menor, Kokou, que de repente sai caminhando pelo mercado e por isso sua irmã pensa que está perdido, porém a aldeia toda está olhando por ele.

O segundo livro também não foi escrito por africanos. Mary e Rich Chamberling, marido e mulher, que vivem nos Estados Unidos. Viajam o mundo procurando histórias, entre os lugares que visitaram estão o Quênia e a Tanzânia, países da África Oriental.

Seu livro, *Mama Panya's Pancakes: a village take from Kenya*, conta também uma história ambientada no mercado, mas agora no Quênia. O filho de Mama Panya Adika convida a todos que ele vê para jantar panquecas, porém não há suficientes para todos. Uma história sobre a vida numa aldeia queniana que pretende ensinar a importância de partilhar, mesmo quando se tem pouco para dar.

A primeira pergunta que nos vêm à mente é: por que não citar histórias infantis escritas por autores africanos dos diversos países que têm como um de seus idiomas o inglês? O lugar desde o qual falam esses autores estadunidenses, sua visão de mundo e axiologia os determinam ideologicamente. Por tudo isso, esses personagens são a visão do outro a respeito da África, desses mercados e vilas em Benim e no Quênia, dessas pessoas que lá vivem, sobre como é ser criança nesses lugares, sobre o sentido de partilhar etc.

Além dessas reflexões a respeito do lugar desde o qual falam esses autores desses livros infantis, é pertinente refletir sobre o lugar desde o qual falam os autores que optaram por apresentar esses livros infantis nesse livro didático de LEM. Com relação ao lugar desde o qual falam os autores da coleção *Alive!* não podemos afirmar o motivo dessa

escolha, evidente que a facilidade de acesso a esse material pode ser um de seus motivos, mas não podemos descartar que a familiaridade cultural pode haver incidido nessa eleição.

Dando continuidade à sequência de atividades de pré-leitura são feitas duas perguntas: Você já leu muitos livros? Que livros você leu? Observe as imagens de livros infantis na página 102. Você já leu algum deles? Qual ou quais?

Observem que até o presente momento, o lugar e os personagens dessas histórias ambientadas em países africanos não são trazidos à reflexão. Na sequência os alunos podem ler fragmentos de cada uma dessas histórias, devem localizar que título corresponde a cada fragmento. Figura 25:

Figura 25 Unidade 7 — *Telling stories*. Atividades

1. Have you read many books? What books have you read?

_____

_____

2. Look at the pictures of books for children on page 102. Have you read any of them? Which one(s)?

_____

_____

3. Take a look at the pictures again. Then, write the title of the book for each text below. Say if the text is **from the book** or **about the book**. The first is done for you.

Just then, the spell was broken. The Princess rose to her feet, holding out her hand to the Prince. And the whole castle woke up too. Everybody rose to their feet and they all stared round in amazement, wondering what had happened. When they finally realised, they rushed to the Princess, more beautiful and happier than ever.

Available at: <www.fpx.de/fp/Disney/Tales/SleepingBeauty.html>. Accessed on: July 20, 2011

From the book *Sleeping Beauty*.

"Not Cinderella again", I hear you groan! But wait! Replace Cinderella with Cinduri, the Fairy Godmother with Godfather Snake, Cinderella's slippers with Cinduri's anklets and the Royal Ball with the *Navarathri Puja* and what do you have? A magical Indian twist to an age-old fairy tale that you can relate to and relish with your children all over again.

Available at: <http://babylovesbooks.com/2010/05/17/cinderella-story-from-india-anklet-for-a-princess/>. Accessed on: July 20, 2011.

_____

Once upon a time, it so happened in the time of a much later king, that the ancient throne of Vikramaditya was discovered near what had been the old city of Ujjayini. The king ordered his servants to carry the throne to his own capital, and proposed to take seat upon it with great state and from there to deliver daily judgments.

Available at: <www.indianetzone.com/46/throne_vikramaditya.htm>. Accessed on: July 20, 2011.

_____

Summary: On market day in a small village in Benin, Yemi tries to watch her little brother Kokou and finds that the entire village is watching out for him too.

Available at: <www.newportnewslib.org:8080/lib/item;jsessionid=32B4AFEFC5964A8393D1E17556C71478?id=chamo:225662>. Accessed on: July 20, 2011.

_____

Cinderella has fair skin, long, blonde hair, and blue eyes. When dressed in her maid outfit, she wears a brown dress, a long-sleeved, pale blue undershirt, black shoes, and a white apron. She also ties her hair into a ponytail.

Available at: <http://kingdomhearts.wikia.com/wiki/Cinderella>. Accessed on: July 20, 2011.

_____

On market day, Mama Panya's son Adika invites everyone he sees to a pancake dinner. How will Mama Panya ever feed them all? This clever and heartwarming story about Kenyan village life teaches the importance of sharing, even when you have little to give.

Available at: <http://childcare.scholarschoice.ca/products/Barefoot-Books-1691/Childrens-Literature-2211/Mama-Panyas-Pancakes-p15898/pstart1/>. Accessed on: July 20, 2011.

_____

Dan Gerber/Shutterstock/ID/BR

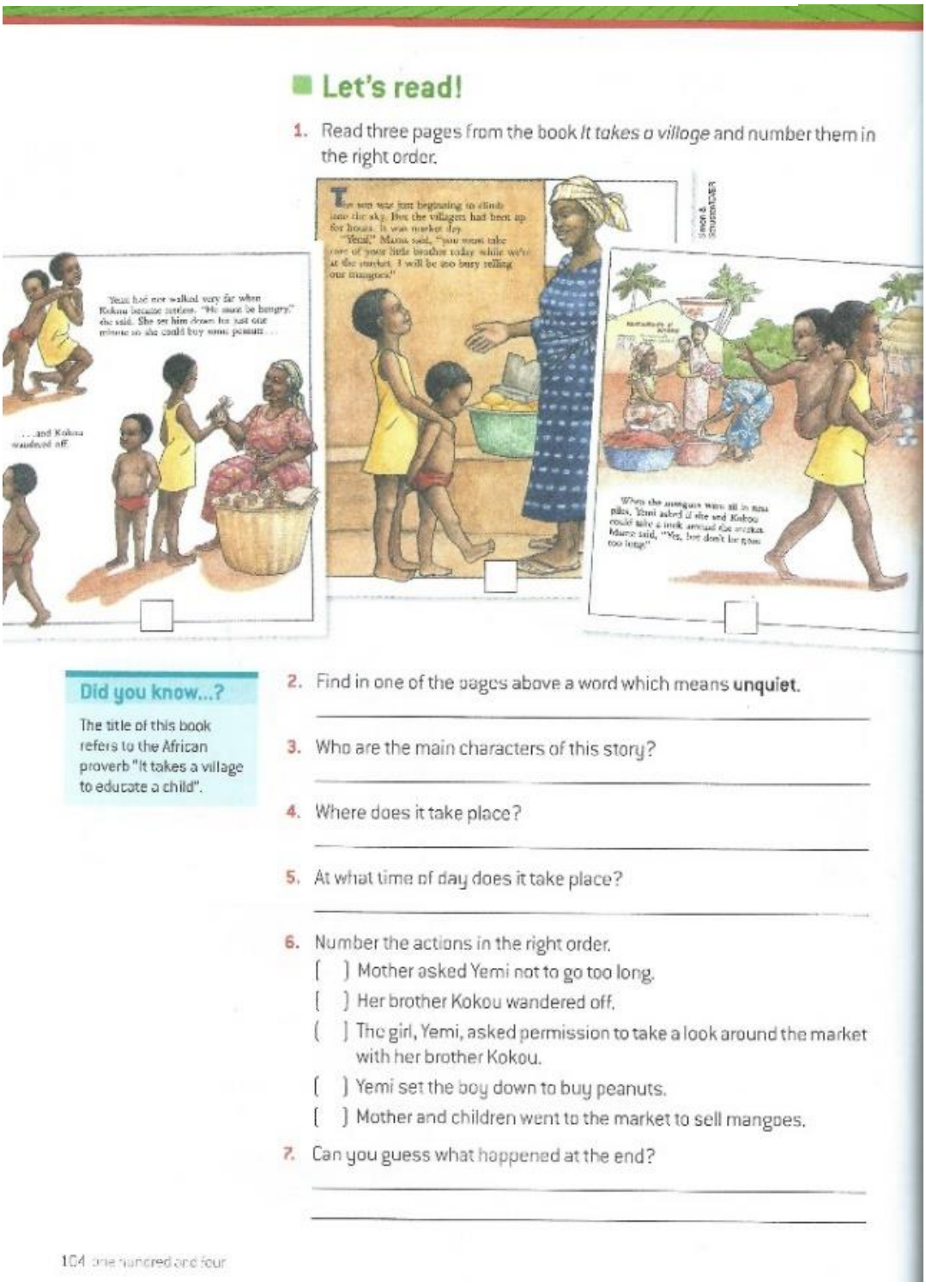
Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 103)

Após a Lei 10.639/03, são comprados livros paradidáticos com a temática educação das relações étnico-raciais, Cultura e História africana e afro-brasileira para o Programa Nacional Biblioteca na Escola e Biblioteca na Escola. Por isso, é possível que essas ocorrências sejam vistas com naturalidade.

No entanto, os autores da coleção *Alive!* procuraram trabalhar aspectos linguísticos tendo como base um texto, ao seu ver, diferente da perspectiva eurocêntrica. Como vimos anteriormente, segundo os documentos Edital PNLD e as fichas de avaliação disponíveis no Guia PNLD, espera-se que a temática seja contemplada dessa maneira, isto é: por meio da escolha de textos (verbais e não verbais) que apresentem a temática.

Em *Let's read!*, os alunos podem ler três páginas do livro *It takes a village*. As atividades que se seguiram serão de interpretação e localização de informação no texto. A reflexão feita é no sentido de selecionar um sentimento para os momentos em que Yemi pensa que perdeu o irmão e quando o reencontra. Reforça-se a ideia de que Kokou não sentiu medo porque as pessoas da aldeia estavam cuidando dele. Figura 26:

Figura 26 Unidade 7 — *Let's read. It takes a village.*



Let's read!

1. Read three pages from the book *It takes a village* and number them in the right order.

Did you know...?

The title of this book refers to the African proverb "It takes a village to educate a child".

2. Find in one of the pages above a word which means **unquiet**.

_____

3. Who are the main characters of this story?

_____

4. Where does it take place?

_____

5. At what time of day does it take place?

_____

6. Number the actions in the right order.
   - [ ] Mother asked Yemi not to go too long.
   - [ ] Her brother Kokou wandered off.
   - [ ] The girl, Yemi, asked permission to take a look around the market with her brother Kokou.
   - [ ] Yemi set the boy down to buy peanuts.
   - [ ] Mother and children went to the market to sell mangoes.

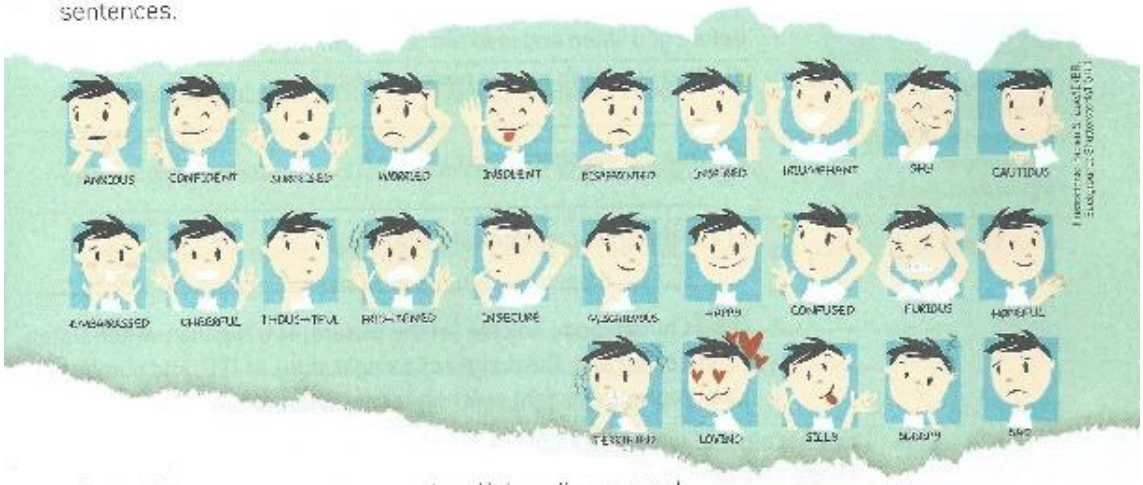
7. Can you guess what happened at the end?

_____

_____

104 one hundred and four

8. Pair work. In turns, select some of the adjectives below to complete the following sentences.



a) Yemi felt _____ when Kokou disappeared.

b) Kokou did not feel _____ _____ when he got lost because people from the village took care of him.

c) Yemi was very _____ when they found Kokou.

d) And what about you? Which adjectives can express your feelings today?

_____

9. Match each adjective with its opposite in the second column.

1. anxious	[ ] insecure
2. confident	[ ] careless
3. cheerful	[ ] nice
4. sleepy	[ ] calm
5. hopeful	[ ] sad
6. cautious	[ ] hopeless
7. happy	[ ] depressed
8. mischievous	[ ] awake

10. Complete the following chart.

hope	hopeful	hopeless
rest		
help		
harm		
sleep		

11. Pair work. Are you restless or quiet? Describe your characteristics to your partner.

_____

_____

Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 104-105).

Selecionamos esta sequência didática para ilustrar uma possibilidade ou melhor um intento de representação familiar que apresentasse "papéis e funções diversificadas na sociedade" e "distinções étnico-culturais", nas palavras da pesquisadora Silva (2011, p. 136).

A respeito das formas de organização familiar antes do tráfico de escravos, Del Priore e Venâncio (2004, p. 12-14) explicam que os africanos ocidentais davam a maior importância à sua descendência e ter filhos era fundamental para o status social dos pais, pois os filhos garantiam seu bem-estar na velhice, asseguravam sua sobrevivência como ancestrais, determinavam a existência de grupos familiares em sociedades às vezes violentas. Entre as mulheres, o espírito competitivo se traduzia no desejo de muitos filhos. Entre diferentes gerações de homens, lutava-se pela esposa mais fecunda. "As crianças eram adoradas", nas palavras desses pesquisadores. E o casamento tomava formas variadas e a poligamia era um privilégio. "Em algumas áreas rurais de cultura ioruba, até mesmo 2/3 das mulheres encontravam-se neste tipo de união no século XIX" (DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2004, p. 14). Devido ao trabalho escravo no Novo Mundo, em algumas regiões a poligamia se popularizou.

Contudo, em todas as sequências didáticas apresentadas nesse capítulo de *Alive!* a diversidade cultural foi dissolvida o máximo possível e nesta última ocorrência tampouco foi diferente. Apesar de uma ambientação distinta da que vimos nos primeiros casos, nada se apresenta sobre a cultura ancestral africana e novamente temos acesso somente à visão do outro, que podemos caracterizar como ocidental e branco, sobre as formas de organização familiar.

Porém, quanto às representações de família como relações afetivas segundo um modelo ocidental e branco, retomando a Jovino (2014, p. 130), vimos que todas as coleções responderam a contento essa demanda reclamada pelos movimentos sociais negros e pela academia.

Com relação à posição desse locutor, numa análise à luz da teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), o mesmo formula objeções que dizem respeito à academia e à sociedade (professores, pais e alunos). A compreensão responsiva ativa que se considera no momento de formular o discurso está vinculada aos valores da sociedade na qual os autores/elaboradores se inserem. Nesse sentido, simula-se um diálogo em que supostamente estariam inseridos esse outro: africanos, afrodescendentes, afro-brasileiros, porém exceto um conjunto significativo de representação do fenótipo das pessoas negras,

mais uma vez o outro foi colonizado ou ocidentalizado. Isto é, quem é esse outro se não um eu?

4.2 Respeito cognitivo: humanização por meio da educação.[11]

> Garoa do meu São Paulo,
> —Timbre triste de martírios—
> Um negro vem vindo, é branco!
> Só bem perto fica negro,
> Passa e torna a ficar branco.
> [...]
>
> Garoa do meu São Paulo, Mário de Andrade.

Para explanar a respeito desse modo de reconhecimento, ou seja, o respeito cognitivo, foram analisadas duas sequências didáticas nas quais as temáticas África, africanos e negros estão presentes nos livros de espanhol *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10-11) e de inglês *It's Fits* (CHEQUI, 2012, p. 97), ambos para o sétimo ano do Ensino Fundamental.

No material *Cercanía* Unidade 1, "Dados e testemunhos: como organizo meus estudos?"[12] (COIMBRA et al., 2012, p. 10-11), a temática educação das relações étnico-raciais é desenvolvida junto ao tema transversal da questão da igualdade dos direitos à educação. Já em *It's Fits*, Unidade 6, "Escola"[13] (CHEQUI, 2012, p. 97), escolhemos texto e imagem de subsídios para as atividades de produção escrita e o eixo temático da unidade é a rotina escolar em diferentes culturas. Pretende-se, com as análises, partindo da Teoria da Luta por Reconhecimento, de Honneth (2009), apresentar as contribuições que essa Teoria Crítica tem a nos oferecer.

Além do reconhecimento intersubjetivo, para esse *corpus* selecionado, dentre os três modos de reconhecimento, do que o autor chama de estrutura das relações sociais de reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 211), as situações apresentadas dizem respeito ao sintagma do respeito cognitivo e, consequentemente, temos como autorrelação prática o autorrespeito.

Nossa primeira análise é uma sequência didática que visa trabalhar a habilidade

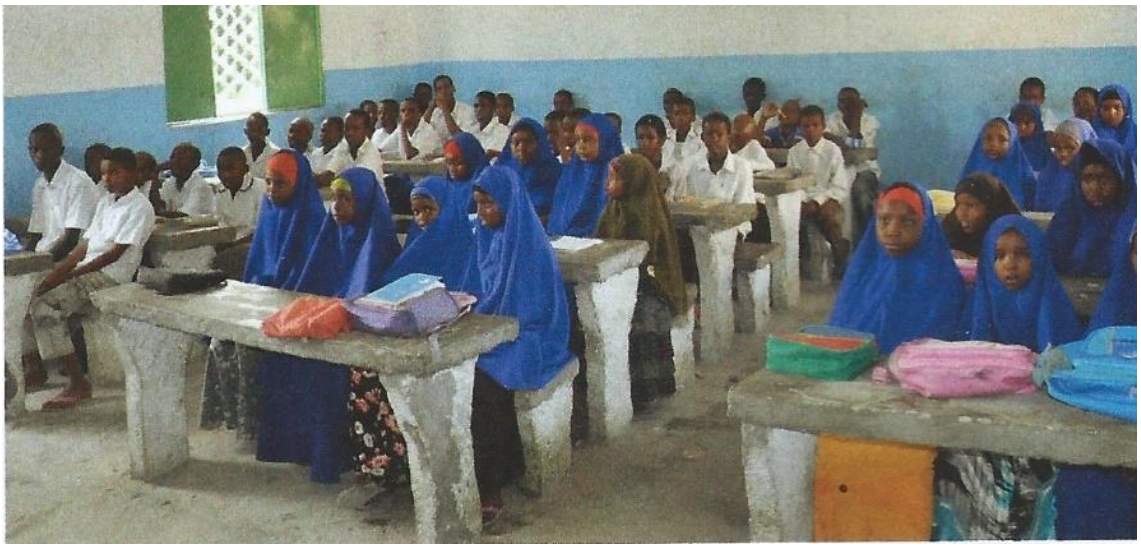
---

[11] Parte da análise apresentada neste subcapítulo foi publicada em artigo na Revista ETD – Educação Temática Digital (ROLANDI; VITORINO, 2015, p. 161-168).
[12] *"Datos y testigos: ¿cómo organizo mis estudios?"*
[13] *"School"*

de leitura, começando pelas atividades de pré-leitura cuja função é colocar o professor a par dos conhecimentos prévios de seus alunos e apresentar alguma contextualização para a leitura e compreensão do texto à continuação.

Para subsidiar essa contextualização prévia e levantamento de conhecimentos de mundo dos discentes, foi utilizada uma fotografia,[14] na qual podemos ver uma sala de aula bastante cheia, mobiliário rústico e alunos somalis sentados em bancos de concreto (Figura 27).

Figura 27 Niños somalíes en la escuela.



Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10). Wang Yanan/Xinhua/ZUMApress.com/Keystone

Nessa página, no livro do aluno, não é disponibilizado um mapa político da África no qual as crianças poderiam localizar a Somália. Figura 28:

[14] Como veremos a seguir, os textos de relatos de dois irmãos somalis fazem parte de uma sequência didática disponível no site da Unicef, porém, a Figura 27 não faz parte de tal material. Sendo assim, podemos deduzir que foi selecionada, portanto, por autores, editores e/ou departamento de iconografia da coleção em banco de imagens. A fotografia é de Wang Yanan, Xinhua e ZUMApress.com e está disponível no banco de imagens da Keystone, banco de imagens especializado em vender direito de reprodução.

Figura 28 Lectura, Almacén de ideas

Género textual
- Relato

Objetivo de lectura
- Identificar a qué derecho del niño se refieren las declaraciones de dos niños somalíes.

Tema
- Derechos del Niño de la Convención de las Naciones Unidas

Lectura

Almacén de ideas

1. ¿Con cuántos años fuiste por primera vez a la escuela? ¿Te acuerdas?

2. ¿Crees que hay niños y niñas que trabajan en lugar de ir a la escuela? ¿Conoces niños y niñas que no estudian?

3. En el sitio electrónico de Unicef, hay un material muy rico de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que propone ayudar a los niños somalíes para que entiendan por qué, como seres humanos, tienen derecho a esperar mejores cosas para sí mismos y los demás. ¿Sabes algo sobre Somalia y el pueblo somalí? Investiga en enciclopedias en la biblioteca de tu escuela o en sitios seguros de internet. Entre todos, discutan por qué son necesarias acciones como esas de Unicef en este país.

Niños somalíes en la escuela, 2011.

4. Vas a leer la rutina de dos hermanos somalíes, Jabarte y Amina. ¿Qué crees que hacen en su día?

10 diez

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 7.º ano (COIMBRA et al., 2012, p. 10).

Dessa forma, cabe ao professor mediador verificar se seus alunos sabem onde fica a Somália e a qual continente pertence esse país, caso contrário, deve permitir que os

mesmos pesquisem essa informação.

Os alunos, que tenham à sua disposição apenas a página de ilação à leitura do texto, podemos deduzir que por motivos diversos não têm a atividade inviabilizada. Podemos supor que, dentre outras opções, seria possível que o professor recorresse, por exemplo, ao imaginário de uma identidade mestiça da população brasileira. Nas palavras de Del Priore & Venâncio (2004):

> Todos sabemos que o Brasil resultou de um encontro de "raças". Não falamos de raça do ponto de vista científico ou genético, mas, como metáfora. Somos um país mestiço ou, como preferem alguns, pluriétnico.

Nesse sentido, no nosso imaginário, uma sala de aula brasileira, especialmente quando localizada em um bairro periférico em cidades com população afrodescendente predominante, será ainda assim uma sala predominantemente composta por alunos mestiços. Sendo assim, os alunos poderiam apoiar-se nessa práxis social compartilhada a respeito de quem somos nós para deduzir quem são eles, isto é, a partir da alteridade de Brasil mestiço vs. África preta, o outro ou o não eu.

Sobre uma "racialização do continente pelo pensamento ocidental", Venâncio (2009, p. 21-22) explica que a África subsaariana, por sua vez uma convenção geográfica eurocentrista também, continua a ser identificada com a chamada raça negra e desta identificação designa uma outra, usual no espaço francófono, que é a de África Negra. Venâncio ainda esclarece que essa é uma identificação exterior à história e à dinâmica do continente, ou seja, uma invenção moderna do Ocidente. Tese defendida por Mudimbe (1988) e Appiah (1997), da "racialização do continente pelo pensamento ocidental, na base de um conceito de raça desenvolvido igualmente pelo Ocidente" (VENÂNCIO, 2009, p. 21) e acrescenta a ideia de África racializada e nacionalizada, isto é: "uma África pensada como a pátria dos negros, dividida em modernas 'nações'. Uma África onde o branco e mesmo o mestiço não teriam, em princípio, lugar" (VENÂNCIO, 2008, p. 22).

Guimarães (2008, p. 76) pode reforçar esse argumento do sentimento de não pertencimento dos brasileiros à raça negra, mas mestiça, ao explicar o que ele chama de "categoria preto". Apesar dos esforços em determinado momento do Movimento Negro em dividir a população brasileira em brancos e negros,[15] recusando, assim, os termos que

[15] "No Censo Demográfico 2010, a investigação da cor ou raça foi realizada para a totalidade da população brasileira, em contraste com o que ocorreu nos três últimos levantamentos (1980, 1991 e 2000), onde tal investigação constava somente do Questionário da Amostra. Tal decisão se baseou na importância de uma

classificavam os mestiços em morenos, pardos, escuros, etc., "a categoria 'preto' é diminuta; a proporção, no Brasil, dos que se declaram pretos nunca passou contemporaneamente de 5%" (GUIMARÃES, 2008, p. 76).[16]

Os movimentos sociais negros referem-se sempre a negros, evitando a divisão entre pretos e pardos; dessa forma ganha-se força porque juntos, segundo o IBGE, são 50,7% da população brasileira.[17]

No canto esquerdo dessa mesma página, possivelmente a edição, editores, equipe de arte e/ou iconografia acrescentaram uma arte que remete a máscaras africanas; tais ilustrações são de Elise Gravel e estão disponíveis em um banco de imagens também, Shuttersock[18] (Figura 29). Esse subsídio também não pode ser ignorado, uma vez que a função desta imagem é remeter os diversos leitores a uma ideia de África que se acredita compartilhada por nós brasileiros.

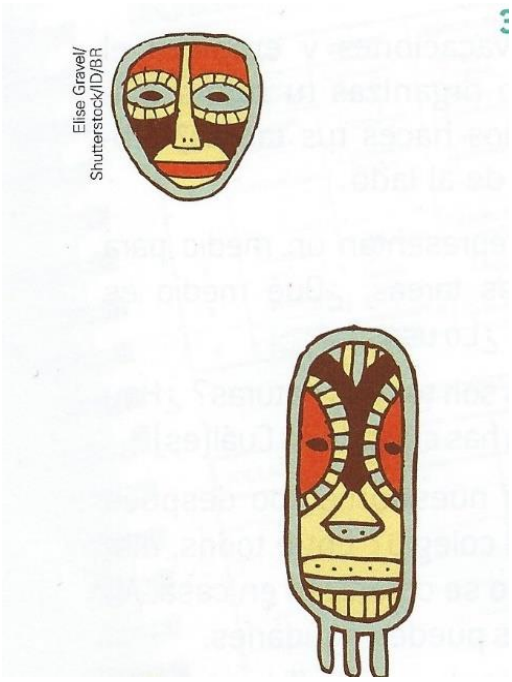
caracterização completa da população brasileira em suas principais componentes (sexo, idade, cor), cujas informações básicas constantes do conjunto universo do Censo Demográfico configuram-se como importantes instrumentos de análise da dinâmica demográfica e da situação socioeconômica da população" (IBGE, 2010, p. 74).

[16] O autor não cita as datas dos Censos aos quais se refere. Segundo o último CENSO Demográfico IBGE (2010) se declaram pretos 7,6% dos brasileiros. Em comparação com o CENSO Demográfico IBGE (2000), houve uma redução da proporção de pessoas que se declararam brancas e crescimento das que se declararam pretas (de 6,2% para 7,6%), pardas (de 38,5% para 43,1%) ou amarelas. A população indígena permaneceu a mesma, enquanto a não declaração que era de 0,7% desapareceu no último CENSO (IBGE, 2010, p. 75). Vemos que ainda assim a "categoria preto", nas palavras de Guimarães (2008), permanece diminuta. No entanto, somando-se pretos e pardos, temos mais da metade da população.

[17] Para esta pesquisa, assim como sugere o Movimento Negro e assim como em outros estudos, vamos nos referir a negros e brancos somente, dessa forma, são negras as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas segundo critérios do IBGE. De ser assim, no Brasil, 50,7% da população é negra e 47,7%, branca.

[18] Esses bancos de imagens como Keystone e Shutterstock são bastante utilizados nesse tipo de produção.

Figura 29 Arte lateral. Máscaras



Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10). Elise Gravel/Shutterstock/ID/BR

Não se sabe que máscaras são essas, o que representam ou se de fato representam algo. Essas imagens conhecidas como arte, são bastantes recorrentes no gênero livro didático, quase sempre meramente ilustrativas.

Ainda assim, podemos dizer que tanto a Figura 29 quanto a Figura 32 (logo mais à frente) trazem à tona discursos de "lugares geográficos de origem" responsáveis por formar uma "comunidade", de acordo com Guimarães (2008, p. 66). Esses lugares de origem são responsáveis por simbologias identitárias. Tanto a máscara quanto a mulher negra com um jarro na cabeça são simbologias identitárias que remetem brasileiros ao espaço geográfico África. A prova disso é que essas imagens são recorrentes em sequências didáticas que procuram desenvolver a temática. No conjunto do *corpus* analisado as máscaras forma representadas duas vezes uma na coleção *Cercanía* e outra na *Formación en español: lengua y cultura*.

Voltando às condições físicas da sala de aula, classe superlotada, mesas e bancos de concreto, paredes limpas, nenhum trabalho escolar exposto e uma janela pequena. Quanto à situação representada, a cena parece pouco natural, os alunos parecem estar posando para a foto. Podemos observar que esses alunos estão sentados muito próximos uns aos outros, meninos e meninas separados, nos rostos expressões sérias, não estão

participando de uma atividade pedagógica, as mochilas estão fechadas, alguns alunos não têm material escolar à sua disposição, não há presença de um(a) professor(a) e, finalmente, trata-se de uma turma multietária.

O eixo temático da unidade é o direito à educação, perguntas 1 e 2 de pré-leitura: Com quantos anos você foi pela primeira vez à escola? Você se lembra? Você acha que existem meninos e meninas que trabalham em vez de estudar? Você conhece meninos e meninas que não estudam?[19]

Começa chamando a atenção dos alunos sobre seu direito à educação, que como podemos ver, uma vez que estão na aula de LEM, foi respeitado. E indaga-se a respeito de crianças que tiveram esse direito denegado.

A polifonia não se estabelece, pois não sabemos o que cada um dos aspectos ressaltados anteriormente representa para os somalis. Fazemos interpretações a partir da nossa posição que, como já dissemos, "supomos compartilhada" por alunos, professores e avaliadores brasileiros. De fato, a história dessas crianças somalis não é considerada no desenrolar da unidade temática. Não há qualquer contextualização sobre o que significa, principalmente para essas meninas mulçumanas, estar em sala de aula.

No enunciado que acompanha a Figura 30, o direito à educação dessas crianças é ressaltado por se tratarem de "seres humanos". Contudo, a expressão explicativa "como seres humanos" leva-nos a refletir o porquê da necessidade de chamar a atenção para o pertencimento desses sujeitos à raça humana (COIMBRA et al., 2012, p. 10).

> No site da Unicef, está disponível um material muito rico da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que propõe ajudar crianças somalis a entenderem por quê, **como seres humanos**, têm direito a esperar melhores coisas para si mesmos e para os demais. Você sabe algo sobre a Somália e o povo somali? Pesquisa em enciclopédias na biblioteca da sua escola ou em sites seguros da Internet. Entre todos, discutam por que são necessárias ações como essas da Unicef neste país [grifos nossos].

[19] *"1 ¿Con cuántos años fuiste por primera vez a la escuela? ¿Te acuerdas? 2 ¿Crees que hay niños y niñas que trabajan en lugar de ir a la escuela? ¿Conoces niños y niñas que no estudian?"*

Figura 30 Niños somalíes en la escuela. Enunciado da questão e foto.

3. En el sitio electrónico de Unicef, hay un material muy rico de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que propone ayudar a los niños somalíes para que entiendan por qué, como seres humanos, tienen derecho a esperar mejores cosas para sí mismos y los demás. ¿Sabes algo sobre Somalia y el pueblo somalí? Investiga en enciclopedias en la biblioteca de tu escuela o en sitios seguros de internet. Entre todos, discutan por qué son necesarias acciones como esas de Unicef en este país.

Wang Yanan/Xinhua/ZUMApress.com/Keystone

Niños somalíes en la escuela, 2011.

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 7.º ano (COIMBRA et al., 2012, p. 10).

Vemos que o enunciado refere-se a crianças, mas o que vemos é a fotografia de uma sala multietária. No enunciado, afirma-se que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança precisa ajudar as "crianças" somalis a entenderem, logo podemos deduzir que as mesmas não entendem, que têm direito a **esperar**, para si mesmas e os demais, coisas melhores. Por que esperar e não lutar? E por que precisam das Nações Unidas? O que são essas "coisas melhores"? A escola? Esta escola da imagem? Outra escola? Finalmente pede-se que se pesquise na biblioteca ou na internet por que as ações como essas da Unicef são necessárias. Mas afinal, o que efetivamente a Unicef fez que permitiu que essas crianças estivessem aí, nesse lugar? Nada disso foi esclarecido no livro do aluno.

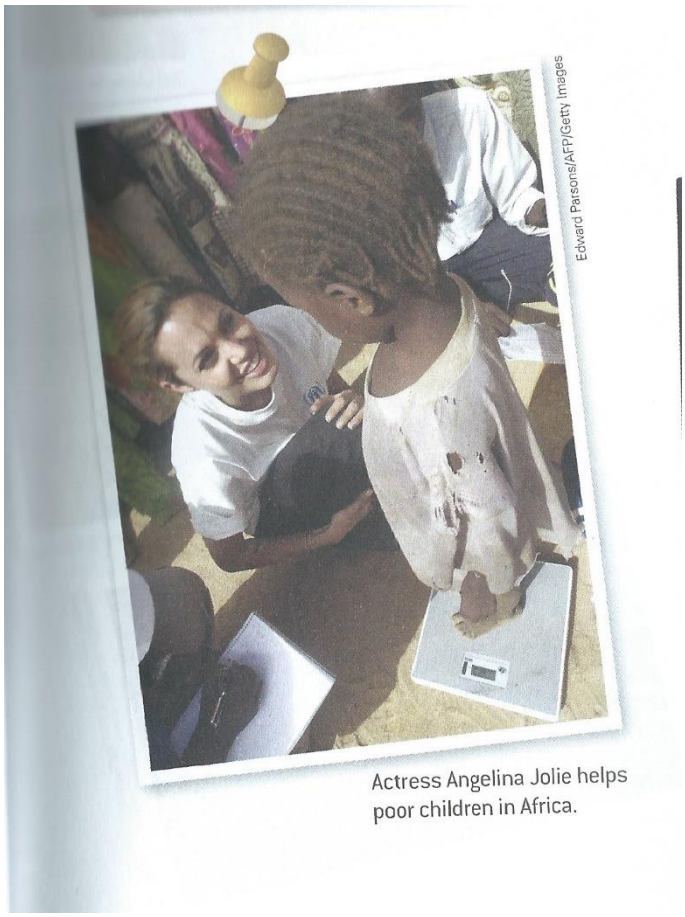
Como já explicamos, não tivemos acesso ao material do professor onde é possível que tenha sido disponibilizado uma resposta possível sobre porque as ações da Unicef são necessárias desde o ponto de vista dos autores da coleção.

O papel protagonista dado às Nações Unidas e uso dos verbos: ajudar e esperar,

nos permite afirmar que permanece nesse discurso uma visão paciente e inerte dos negros, que necessitam de ajuda, em outras palavras não são sujeitos das mudanças histórico-sociais já vividas assim como não podem ser sujeitos das mudanças que ainda querem para si mesmos e para o seu grupo.

Outra ocorrência, em outra coleção, *Alive!*, 7.º ano, podemos ver quase o mesmo enunciado. Nele, uma criança africana está sendo pesada pela atriz hollywoodiana Angelina Jolie. Observe a fotografia e a legenda que acompanha a imagem. Figura 31:

Figura 31 Actress Angelina Jolie helps poor children in Africa



Fonte: Alive!, inglês, 7º ano (MENEZES et al, 2012, p. 51)

A legenda diz: “Atriz Angelina Jolie **ajudando** a crianças pobres na África” (MENEZES et al, 2012, p. 51, grifos nossos). São duas ocorrências, em diferentes obras, em que os negros são representados precisando da ajuda de um ator externo, seja da Unicef ou da atriz hollywoodiana.

Sabe-se que a expropriação de povos nativos e a escravidão de negros africanos são elementos da identidade africana e negra, que diz respeito ao fato de que “na

sociedade escravocrata brasileira, o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão" (GUIMARÃES, 2008, p. 70). A despeito do tráfico transatlântico de escravos africanos para América Portuguesa e depois para o Brasil não ser oriundo diretamente da Somália, o imaginário de negro torna-se uno.

O que a história reforça, Carvalho (2002, p. 51-53) mostra que o tratamento dado aos ex-escravos após abolição no melhor dos casos restringiu-se ao paternalismo benevolente de governo e senhores, o que no máximo era capaz de minorar sofrimentos individuais, mas que está longe de uma cidadania ativa. Uma vez que aos ex-escravos, aqui, não lhes foi garantido nem escolas, nem terras, tampouco emprego, os mesmos, geralmente, permaneceram em suas fazendas de origem ou vizinhas, trabalhando por baixo salário, vivendo apenas um pouco melhor que seus antepassados, ou se dirigiram às cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, mas nesses lugares apenas se somaram à população sem emprego fixo, às vezes expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos.

> As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social (CARVALHO, 2002, p. 52).

Carvalho refere-se a indicadores de qualidade de vida de antes de 2002, ano da publicação de seu livro, *Cidadania no Brasil*. Entretanto, infelizmente, o diagnóstico de mais de uma década atrás segue valendo para hoje. Apenas como exemplo, de acordo com o "gráfico de proporção de pessoas de 13 a 16 anos de idade que frequentam ensino fundamental regular com distorção idade-série, segundo algumas características selecionadas Brasil 2004/2013" (SIS, 2014) ainda há uma maior distorção idade-série entre negros e pardos: em 2013, distorção de 30,9% entre a polução branca e de 47,7% entre negros e pardos.

Em diferentes ocasiões os livros didáticos foram acusados de perpetuar essa ideologia. Silva, em 2005, em seu estudo sobre os livros didáticos de língua portuguesa afirma que:

> A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência a seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve

hoje por direitos de cidadania (SILVA, 2005, p. 25).[20]

A necessidade de se reforçar a qualidade de humanos desses negros representados na imagem, remete a uma época em que o negro era mercadoria. Freitas (2015), ao tratar a respeito do genocídio da juventude negra nos dias atuais, esclarece que o reconhecimento e proteção não existia nas demais constituições brasileiras. Apenas na Constituição de 1988 o sujeito negro passa a ser reconhecido e protegido. A Carta Magna de 1988, entre outros avanços, reconhece: a inviolabilidade do direito à vida dos sujeitos negros, repudia e criminaliza o racismo.

Voltando à sequência didática da coleção *Cercanía*, o texto que explica **como seres humanos** nos permite interpretar que se há necessidade de lembrar é porque existe a possibilidade contrária de não se considerar as crianças somalis seres humanos. Está deflagrado o reconhecimento denegado de sujeitos negros, na forma de desrespeito da privação de direitos e exclusão.

O enunciado ao referir-se à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (20 de novembro de 1989), permite-nos fazer uma análise no que diz respeito ao que Honneth chama de respeito cognitivo, que estabelece que esse respeito se dê nas relações jurídicas (HONNETH, 2009, p.179-198). Com base em tal teoria, vislumbramos duas interpretações.

Na primeira, interpretamos como impossibilitado o reconhecimento intersubjetivo

[20] Há controvérsias sobre a afirmação de Silva (2005, p. 25). Caso se atente para os debates existentes na historiografia africana, notadamente aqui irei me referir a John Thornton, autor de *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800*, cujo argumento central dessa obra é mostrar que os africanos foram participantes ativos na formação do mundo atlântico, seja enquanto parceiros dos europeus no comércio (inclusive no comércio de escravos), seja enquanto atores na elaboração de uma cultura afro-americana nas Américas, a partir de sua condição de escravos. Já Paul Lovejoy, a tese central que perpassa o seu livro *A escravidão na África: uma história de suas transformações* é mostrar que ocorreu na África uma importante mudança estrutural em sua economia política, que transformou a história da escravidão africana e foi causada pelo simultâneo impacto dos tráficos atlântico e islâmico. Nesse sentido, Thornton expõe nos capítulos 3 e 4 de seu livro que a escravidão era disseminada e inata à sociedade africana. E para refutar argumentos de especialistas – como Paul Lovejoy – que consideram a imposição do comércio de escravos como resultado das desigualdades comerciais e da pressão militar dos europeus, Thornton demonstra que o comércio atlântico de escravos foi resultado da escravidão interna já existente no continente africano. Nota-se, assim, o debate entre as ideias defendidas Paul Lovejoy sobre a sociedade africana, e as críticas de Thornton às ideias de Lovejoy. Mas o ponto mais específico defendido por Thornton, na África pré-colonial, diz respeito à relação capital-trabalho-terra, que, de acordo com ele, foi contrária ao que ocorreu na Europa e que de certa forma tornou-se um paradigma explicativo e autoreferendado na análise empreendida por Lovejoy. Para Thornton, ao contrário do que ocorria na Europa que, por adotar o sistema de propriedade privada da terra, não necessitava da coerção direta para que um indivíduo trabalhasse na mesma, na África a escravidão interna derivava da ausência de propriedade privada da terra, sendo a principal fonte de riqueza dessa sociedade a posse de outro ser humano. Nestes moldes, por ser a terra corporativa, isto é, gerida por grupos sociais (concentrados em aldeias e clãs, p. ex.) a escravidão humana foi utilizada para forçar um indivíduo a trabalhar na terra.

que poderia haver entre estudantes negros brasileiros e os sujeitos africanos da imagem, uma vez que a estas últimas são denegados direitos que àquelas são reconhecidos, contribui para essa interpretação os diversos elementos que fazem parte de um conjunto de índices de valores ou material ideológico (BAKHTIN, 2004, p. 45) não compartilhados.

Na segunda, imagem e enunciados despertariam a "experiência do desrespeito", pois ao identificar-se pela cor da pele a um grupo cujos direitos são denegados, desperta-se nesse sujeito a consciência de que comparado a outros grupos, o primeiro faz parte do grupo dos "subprivilegiados jurídicos", o que conduziria "a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar" (HONNETH, 2009, p.198). Na melhor das hipóteses seria o despertar da luta por reconhecimento, na pior, a paralisia congelante, pois "viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito" (HONNETH, 2009, p. 196).

Porém em ambos os casos não foi incitada a construção do autorrespeito, segundo essa teoria, de nossas crianças negras por meio daquelas. Sendo assim, temos a explicação à luz de uma base teórica do que comumente se atribui à falta de autoestima dos estudantes afrodescendentes, em outras palavras, trata-se do como e porque o autorrespeito nesse caso foi denegado. Isto é: porque esses sujeitos foram privados de direitos sociais que compreendem o outro, as expectativas normativas do outro foram desapontadas pela sociedade e dessa forma sua integridade social está ameaçada.

No quadro no qual Honneth apresenta sua tese de forma esquematizada, Estrutura das Relações Sociais de Reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 211), vemos que no contexto das relações jurídicas, a privação de direitos, a exclusão em outras palavras, impossibilita o respeito cognitivo e consequentemente o autorrespeito e assim não lhe é atribuída imputabilidade moral ou assegurada sua integridade social. Veja Quadro 25:

Quadro 25 Estrutura da Relação Social de Reconhecimento: o respeito cognitivo

Modos de reconhecimento	Dimensões da personalidade	Formas de reconhecimento	Potencial evolutivo	Autorrelação Prática	Formas de desrespeito	Componentes ameaçados da personalidade
Respeito cognitivo	**Imputabilidade moral**	**Relações jurídicas (direitos)**	**Generalização, materialização**	**Autorrespeito**	**Privação de direitos e exclusão**	**Integridade social**

No caso do direito à educação, foco das atividades de pré-leitura dessa unidade analisada, entendemos que a imagem não permite aos alunos uma situação de reconhecimento jurídico, e a ênfase em **como seres humanos**, faz recordar um passado em que os negros, privados de tudo, não eram considerados seres humanos, constituindo, assim, o que Honneth chama de "experiência de desrespeito".

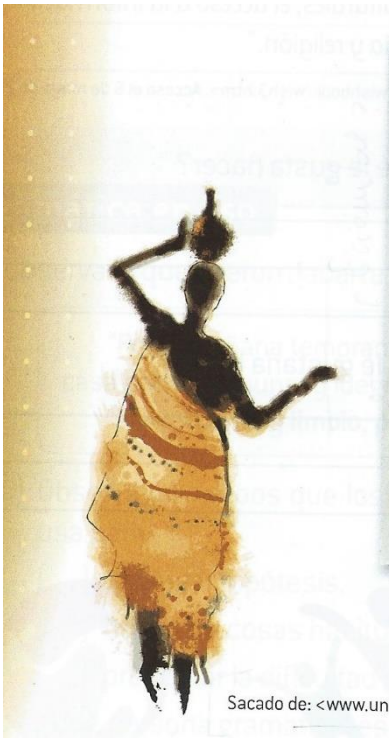
No caso da hipótese em que não se compartilha uma identidade cultural (o outro = não eu), não podemos deixar de nos perguntar como os véus das meninas (Figura 30) foram interpretados por esses alunos brasileiros**.**

Além do véu das meninas (a Somália é um país com grande influência islâmica), outro aspecto da imagem que não é explorado na sequência didática e que teria grandes implicações na discussão posterior sobre o direito à educação, a ambos os gêneros, é a separação de meninos e meninas na sala de aula representada.

Enfim, a partir do referente de sala de aula de escolas brasileiras, no qual, meninos e meninas não são separados normalmente, e do imaginário brasileiro das religiões africanas que nos remetem ao candomblé, umbanda e que não guardam relação com a imagem do véu e de figuras femininas cobertas, por tudo isso, entendemos que nesse caso específico há uma série de obstáculos para estabelecer uma identificação com os africanos representados nesse material.

Esse argumento reforça-se quando nos encontramos com a imagem apresentada de uma mulher africana na página seguinte, pois a mesma não corresponde a imagem de uma mulher africana muçulmana. Ver Figura 32:

Figura 32 Arte mulher africana com jarro na cabeça.



Fonte: *Cercanía*, espanhol, 7.º ano (COIMBRA et al., 2012, p. 11).

Dando continuidade à sequência didática, na seção *Red (con)textual*, os alunos devem ler dois relatos de "crianças somalis", Jabarte e Amina, um casal de irmãos, em que o primeiro frequenta a escola, mas sua irmã não. Esses relatos estão disponíveis no site da Unicef em uma sequência didática sugerida por esse órgão sobre Educação e Igualdade, no caso igualdade de gênero (UNICEF, 7 nov. 2014, apud COIMBRA et al., 2012, p. 11).

> **O dia de Amina.** Eu não estudo. Minha mãe não tem dinheiro para me mandar pra escola. Meu pai morreu e somos muito pobres. Tenho que ajudar a minha mãe nas tarefas da casa. Lavo, cozinho e limpo, preparo o café da manhã e o almoço e lavo os pratos. Eu ajudo a minha mãe a vender carvão vegetal. Eu gostaria de ir para a escola. Se eu fosse para escola, quem sabe encontraria um trabalho bem remunerado.[21]

Na imagem a seguir, a página na qual está inserida a ilustração da mulher africana

[21] *"El día de Amina. Yo no voy a la escuela. Mamá no tiene dinero para mandarme. Papá murió y somos muy pobres. Tengo que ayudar a mi mamá en los oficios de la casa. Lavo, cocino y limpio, preparo el desayuno y el almuerzo y lavo los platos. Ayudo a mi mamá a vender carbón de palo. Me gustaría ir a la escuela. Si fuera a la escuela, a lo mejor encontraría un trabajo bien remunerado."*

de costas carregando um jarro na cabeça (Figura 33), o que poderia ser um jarro de água, fazendo referência ao relato de Jabarte, como veremos a seguir. Vemos que diante do desconhecimento a respeito da cultura somali, fazemos interpretações a partir de nossa axiologia. Por outro lado, o locutor supõe que sua visão de mundo é compartilhada com alunos brasileiros, professores e avaliadores a quem se destina a coleção. Além disso, não podemos nos esquecer de que o tratamento da cultura africana é exigido por lei e os avaliadores estão contando com esse tipo de referência.

> **O dia de Jabarte**. De manhã cedo vou para a escola onde estudo o Alcorão. Depois volto pra casa para tomar café da manhã e logo depois para a escola primária. Eu gosto de jogar futebol com meus colegas de aula ou de ler meus textos da escola. Às vezes vou pegar água para minha família. Quando eu crescer gostaria de ir para a universidade e estudar medicina (COIMBRA et al., 2012, p. 11).[22]

[22] *"El día de Jabarte. Por la mañana temprano voy a la escuela donde estudio el Corán. Después regreso a casa para desayunar y luego voy a la escuela primaria. Me gusta jugar fútbol con mis compañeros de clase o leer mis textos escolares. Algunas veces voy a recogerá agua para mi familia. Cuando crezca e gustaría ir a la universidad y estudiar medicina."*

Figura 33 Seção *Red (con)textual - relatos de Jabarte e Amina.*

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 11).

As questões da página seguinte (COIMBRA et al., 2012, p. 12) são de compreensão textual são sobre a Convenção das Nações Unidas e trata-se de identificar, nos relatos,[23] direitos garantidos ou recusados a Jabarte e Amina. Se consideramos a

[23] Nessa sequência didática o gênero textual trabalhado é o relato. Sobre esses relatos, ainda, paira a suspeita sobre quem de fato está falando. Pois, apesar de apresentados como sendo de Jabarte e Amina, cabem indagações se não se tratam de discursos indiretos. Um terceiro que estaria dando voz a essas crianças, mas que, no entanto, deixa indícios de certa transposição cultural nessas falas ocidentalizadas.

forma como a sequência didática é desenvolvida, as Nações Unidas são os atores responsáveis por garantir direitos, tais como: à sobrevivência, desenvolvimento e proteção, assim como de participação, isto é, as Nações Unidas garantem às crianças o direito de liberdade de expressão e de assumir papel ativo em suas vidas. As Nações Unidas, mais uma vez, protagonizam e não esses sujeitos ou grupos sociais formados por eles próprios.

Como pudemos constatar, Amina tem o direito à educação denegado e seu autorrespeito obstruído, segundo a Teoria Crítica de Honneth. Soma-se a isso, as perguntas dois e três dessa página, porque sobre Jabarte os alunos podem mencionar coisas de que gosta, com relação a Amina, temos um “le gustaría”, verbo no “condicional simple” que expressa desejo. Ver Figura 34:

Figura 34 Tejiendo la comprensión

Tejiendo la comprensión

1. A continuación, se exponen los cuatro derechos de la Convención de las Naciones Unidas y a qué ellos se refieren. Identifícalos y confirma tu hipótesis: ¿A qué derechos se refiere el texto?

   a) Derechos de supervivencia.
   b) Derechos de desarrollo.
   c) Derechos de protección.
   d) Derechos de participación.

Vocabulario de apoyo
Supervivencia: el hecho de mantenerse alguien con vida o de existir algo en condiciones difíciles.
Afiliarse: hacerse miembro de una asociación.
Acceso: posibilidad de entrar en algún lugar, de usar, ver o comprar algo, de hablar con alguna persona.
Negligencia: falta de cuidado o de atención.
Desplazar: mover a alguien del lugar donde está.

( ) "Permiten a los niños asumir un papel activo en sus propias vidas, en las de sus comunidades y países. Estos derechos abarcan la libertad de expresar sus opiniones, tener derecho a decidir sobre aspectos que afecten su presente y su futuro, afiliarse a asociaciones y reunirse pacíficamente. [...]"

( ) "Incluyen el derecho del niño a la vida, a satisfacer las necesidades más básicas de su existencia, tales como una nutrición adecuada, techo y acceso a la atención en salud."

( ) "Demandan que el niño sea protegido contra todas las formas de maltrato, negligencia y explotación. Entre estos derechos se incluyen [...] la atención especial a los niños refugiados o desplazados; la protección contra el maltrato físico; la protección contra la participación en el conflicto armado; el trabajo infantil; el abuso de las drogas y la explotación sexual. [...]"

( ) "Se refieren a aquellos que tienen los niños para desarrollar plenamente su potencial. Entre ellos se encuentran el derecho a la educación, al juego y al tiempo libre, a las actividades culturales, el acceso a la información, y la libertad de pensamiento, conciencia y religión."

Sacado de: <www.unicef.org/teachers/spanish/wishbook/wish3.htm>. Acceso el 6 de mayo de 2011.

2. ¿Cuál es la rutina de Jabarte? ¿Qué le gusta hacer?

3. ¿Cuál es la rutina de Amina? ¿Qué le gustaría hacer?

Jamee Theivl/Shutterstock/ID/BR

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 12).

Nesse sentido, as expectativas de Jabarte e Amina, como é possível comprovar pelos relatos, são discrepantes. O exercício de refletir sobre a realidade de Amina e discutir soluções para essa menina, como dividir o trabalho doméstico entre os demais membros da família, permite, por outro lado, que crianças afro-brasileiras reflitam se seus direitos são reconhecidos pelo outro e, desse modo, teriam seu autorrespeito possibilitado desde uma perspectiva jurídica (HONNETH, 2009).

Voltando à ideia de "paralisia congelante" (HONNETH, 2009), veremos que existe a possibilidade de que a mesma se dê com respeito à mulher negra, como veremos logo mais adiante, quando analisarmos a sequência didática do livro de inglês, *It's Fits* (CHEQUI, 2012), Figura 36, e o compararmos ao relato de Amina.

Vimos que até o presente momento não foram trabalhados aspectos da Cultura e da História afro-brasileira tampouco africana, como estabelece a Lei n.º 10.639/03, e que por vezes foram exibidos aspectos da cultura africana de forma exótica ou em posição de desprestígio, como as máscaras, a mulher com o pote na cabeça, os véus das meninas na sala de aula ou precisando da ajuda de um ator externo. Além disso, a frase explicativa no enunciado da pergunta que acompanha a imagem da sala de aula (como seres humanos) possibilitou a seguinte reflexão: para serem humanos precisam ir à escola.

Sendo assim, queremos chamar a atenção, mais uma vez, para o fato de que a simples presença de negros e africanos não garantiu o exercício do reconhecimento intersubjetivo.

Dando continuidade à nossa análise, no livro *It's Fits* (CHEQUI, 2012, p. 97), também no volume dois, sétimo ano, é apresentada outra sala de aula, agora no Quênia. A fotografia apresentada, Figura 35, é de outro banco de imagens: Latinstock.

Figura 35 Escola no Quênia, África.

Fonte: *It's Fits* (CHEQUI, 2012, p. 97). Album/akg-images/PictureContact/Latinstock.

Com objetivo de oferecer subsídios para atividade de produção escrita, na subseção de pré-escrita, segundo os autores, os alunos são convidados a observar uma imagem e ler uma breve descrição de uma escola no Quênia, África.[24] Não se trata, portanto, como no caso anterior, de atividades de levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes, mas de um modelo de texto para a produção de um novo relato. Imagem da página inteira, Figura 36:

[24] *"Read this brief description of a school in Kenya, Africa."*

Figura 36 Pre-writing - Escola no Quênia

Writing a description of your school for a site

Pre-writing

Read this brief description of a school in Kenya, Africa.

Welcome to the Canon Kituri Secondary School in Werugha, Kenya. It is a private, rural school. Students here come from all over the region. Some live at the school, some live nearby with their parents, and some even live on their own in boarding houses or apartments! Most of the day students have to walk to school. (...)

Over 300 students attend Canon Kituri School, so there are many sports teams. We play volleyball, football (what you call soccer), netball (what you call basketball) and even baseball. But we study hard too. We have to take two language classes: English and Kiswahili. There is also math, science, history, social studies, and geography. (...)

O texto acima foi retirado do site http://pbskids.org/africa/myworld/index.html. Se você tiver oportunidade, dê uma "passeada" por lá. Você pode ler textos e ver algumas fotos de estudantes africanos de quatro países. Que países são esses?

Diretor: Os quatro países são: Quênia, África do Sul, Gana e Uganda.

Available at: <http://pbskids.org/africa/myworld/canon.html>. Accessed on: November 11, 2011.

Fonte: *It's Fits* (CHEQUI, 2012, p. 97).

Na imagem, apesar de não podermos ver o fundo da sala, a classe apresenta uma lotação equivalente à maioria das escolas brasileiras, os alunos, todos de uma mesma faixa etária, estão sentados em carteiras individualizadas, o mobiliário é mais moderno que naquela primeira sala, ainda que simples, de madeira. São crianças todas do sexo masculino sentadas de maneira aparentemente mais natural e relaxada, ou no mínimo menos contraída que a Figura 27. Estão prestando atenção ao professor e ao que este escreve na lousa, isto é, diferentemente do que ocorre naquela, não parecem posar para uma fotografia. Nesta, diferentemente daquela sala, há trabalhos escolares, mapas, pôsteres e fotografias de animais pregados por todas as paredes, o que a deixa mais colorida e acolhedora que a outra. As imagens de professor, alunos, trabalhos escolares, lousa e giza, ainda que bastante tradicionais, dão uma impressão mais positiva da metodologia educacional nesse caso.

Aos alunos, é pedido que observem os seguintes aspectos na imagem e no texto que a acompanha: A escola está numa área urbana ou rural? Que disciplinas os estudantes têm? A escola é pública ou privada? Onde está a escola? Todos os estudantes vivem próximo à escola? Como os alunos chegam a escola? Figura 37:

Figura 37 Pre-writing

Now check (✓) the questions you can answer based on the description.

- ☐ Is the school in the urban or rural area?
- ☐ What subjects do the students have?
- ☐ Is the school public or private?
- ☐ Where is the school?
- ☐ What are the names of some of their language teachers?
- ☐ Do all students live near the school?
- ☐ Are parents involved with the school activities?
- ☐ What do the students like about the school?
- ☐ How do students get to school?

Follow these steps to write a description of your school.

1. Decide if you want to focus on the school timetable, the students, or the teachers.
2. Choose at least five from the questions above. They can help you decide what you want to say about your school. Take a few notes.
3. Read the text about the Amish children again to have more ideas.
4. Select some vocabulary in this unit to use in your text. Remember you can find useful words in all sections of the unit.
5. If you want, include a picture or a drawing in your text.

Revisão.

1. Meu texto está informativo?
   ☐ Sim. ☐ Não sei se está tão bom. ☐ Não.
2. Segui as orientações e usei vocabulário que aprendi nesta unidade?
   ☐ Sim. ☐ Sim, mas poderia ter usado mais. ☐ Não.
3. Reli o texto e corrigi alguns erros?
   ☐ Sim. ☐ Não, vou fazer isso agora. ☐ Não.
4. Eu gostaria de expor meu texto na escola ou postá-lo no site pbskids.org?
   ☐ Muito. ☐ Não sei bem. ☐ Não mesmo.

Post-writing

Read three classmates' texts and check which questions you can answer. Give them feedback.

- Is the school in the urban or rural area?
- What subjects do the students have?
- Is the school public or private?
- Where is the school?
- What are the names of some of their teachers?
- Do all students live near the school?
- Are parents involved with the school activities?
- What do the students like about the school?
- How do students get to school?

98 ninety-eight

Fonte: *It's Fits*, inglês, 7º ano (CHEQUI, 2012, p. 98).

Como o objetivo final dessa sequência didática é que os alunos escrevam um texto descritivo de sua própria escola, é possível que os mesmos comparem sua escola a essa no Quênia. Não podemos afirmar quais seriam os fatores de contraste que chamaria atenção dos alunos, talvez o fato de não haver meninas na sala, coincidindo, assim, com o relato de Amina, mais uma vez à mulher negra lhe é denegado o direito à educação ou o fato de se tratar de uma sala de aula em que 100% dos alunos e ainda o professor são "pretos". Contudo, os meninos da Figura 35 não diferem tanto de nossas crianças.

Essas crianças todas calçam tênis esportivos. Ainda quanto a suas roupas, algumas vestem bermuda, camisa polo ou agasalho esportivo (moletom) e tênis, outros levam uma túnica de mangas curtas que chega pouco abaixo dos joelhos (por esse motivo sabemos que se tratam de alunos muçulmanos). Em resumo, enquanto o professor pode ser descrito por um padrão ocidentalizado, nem todas as crianças pertencem a esse mesmo padrão ocidental. No entanto, em nenhuma das atividades é chamado atenção para a cultura africana e suas particularidades. De certa forma, as singularidades são apagadas.

Nessa página também não é disponibilizado um mapa político da África no qual as crianças poderiam localizar o Quênia. Talvez, devido à proposta de pesquisa na internet (Figura 38), caso os alunos acessem a página na internet sugerida, a África passe a apresentar nações e os leitores não reincidam na redução Quênia = África, como poderia ocorrer na sequência anterior da coleção *Cercanía*.

Figura 38 Proposta de pesquisa na Internet.

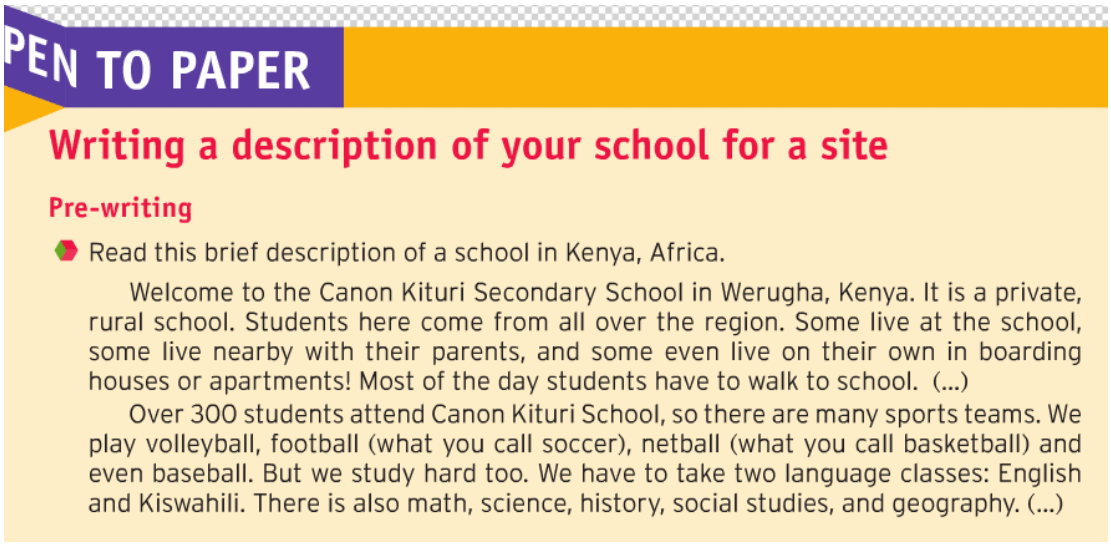
Fonte: *It's Fits*, 7º ano, Unidade 6 (CHEQUI, 2012, p. 97).

Pela leitura desse enunciado os alunos devem inferir que Quênia é apenas um dos países desse continente, com a proposta de pesquisa na internet, Figura 38, na página *web*

sugerida[25] é possível ver fotos e ler textos de alunos africanos de quatro diferentes países, ainda assim é utilizado o adjetivo africanos, porém tratam-se de africanos do Quênia, África do Sul, Gana e Uganda, ou seja, abre-se para o entendimento de nações pertencentes localizadas no continente africano.

Vamos observar os elementos que o relato desse estudante queniano apresenta na Figura 39:

Figura 39 Breve descrição de uma escola no Quênia, África.



PEN TO PAPER

Writing a description of your school for a site

Pre-writing

Read this brief description of a school in Kenya, Africa.

Welcome to the Canon Kituri Secondary School in Werugha, Kenya. It is a private, rural school. Students here come from all over the region. Some live at the school, some live nearby with their parents, and some even live on their own in boarding houses or apartments! Most of the day students have to walk to school. (...)

Over 300 students attend Canon Kituri School, so there are many sports teams. We play volleyball, football (what you call soccer), netball (what you call basketball) and even baseball. But we study hard too. We have to take two language classes: English and Kiswahili. There is also math, science, history, social studies, and geography. (...)

Fonte: *It's Fits,* 7º ano, Unidade 6 (CHEQUI, 2012, p. 97).

Tradução livre do texto da Figura 39:

> Bem-vindos à Escola Secundária Canon Kituri em Werugha, Quênia. Esta é uma escola rural privada. Estudantes vêm de todas as regiões. Alguns moram na escola, outros perto com seus pais, e alguns até vivem sozinhos em pensões ou apartamentos! Dos que não moram na escola, a maioria tem de vir a pé. Mais de 300 estudantes frequentam a Escola Canon Kituri, então existem muitos times. Nós jogamos vôlei, futebol (o que vocês chamam de *soccer*), basquete e até beisebol. Mas também estudamos bastante. Nós temos que estudar duas línguas: inglês e

[25] O *site* sugerido pertence ao canal PBS, Public Broadcasting Service, uma cadeia estadunidense de televisão pública sem fins lucrativos criado em 1969. PBS Kids é o canal dedicado às crianças. Na página web desse canal é possível encontrar um hyperlink dedicado exclusivamente à África, uma coprodução PBS, Nature e National Geographic Television. Porém, especificamente, a página sugerida para pesquisa, *Africa for kids web site*, não está mais disponível. Sendo assim, não pudemos verificar que imagens foram selecionadas para representar as demais escolas.

> kiswahili,[26] além de Matemática, Ciências, História, Estudos Sociais e Geografia. (...)

Na Figura 36 e no texto que a acompanha (Figura 39), foi possível identificar elementos que supomos compartilhados e que dizem respeito à nossa práxis de sala de aula e escola brasileiras, como também elementos que podemos deduzir que não sejam compartilhados pelos mesmos motivos, tais como: crianças que precisam viver sozinhas para poder estudar e, mais uma vez, a obliteração[27] das meninas desse espaço.

Observem que a criança que supostamente redigiu o texto emprega um sinal de admiração ao afirmar que há crianças que vivem em pensões ou apartamentos por conta própria. Não podemos deixar de nos perguntar se uma criança que está tão acostumada a essa realidade chamaria a atenção para esse fato. Será que ela própria teria consciência de que essa realidade pode diferir em outras culturas? Mais uma vez paira a dúvida com relação a autoria de um texto, nesse caso com relação a autoria do texto da PBS (Public Broadcasting Service), página web onde se encontra o texto original.

Sobre a ausência de meninas nessa sala de aula, o que nos remete ao direito à educação dessas meninas, quando a interpretamos à luz da teoria da luta por reconhecimento, podemos deduzir que o reconhecimento jurídico dessas meninas foi denegado, isto é, por algum motivo que não é refletido ou sequer mencionado, de fato é simplesmente omitido. Com base nesses materiais, o leitor poderia afirmar que as meninas negras somalianas, representada por Amina, ou quenianas, representadas por essa sala de aula exclusivamente masculina, vivem sem seus direitos individuais respeitados e, nas palavras de Honneth: "viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de construir um autorrespeito" (2009, p. 196).

Segundo essa teoria, que está inserida no paradigma comunicacional, o interlocutor necessita estar inserido em um contexto que possibilite reconhecer-se, isto é, saber que o outro o reconhece para assim reconhecer-se. Entretanto, como é provável que

---

[26] Marcelo Costa Nicolau, em seu texto: *A componente histórica*, tece algumas considerações sobre a antiga sociedade suaíli, que vivia nessa região onde hoje está situado Somália e Quênia, assim como o idioma KiSwahili [sic], idioma de origem árabe-bantu, também chamado de Swahili ou Suaíli, sua população é descrita pelo autor como "mestiça falante dessa língua fundamentalmente banta, mas permeada de inúmeros vocábulos árabes" (NICOLAU, 2013, p. 67). Sobre o bilinguismo, na "partilha da África", para utilizar termos empregados por Nicolau (Idem), a região que hoje corresponde ao Quênia foi colônia do Reino Unido.

[27] O conceito de obliteração é tratado por outro estudioso, base teórica também desta investigação, Michel Debrun. Porém, neste momento optamos por fazer considerações à luz da teoria da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009) e deixar essa outra análise para outro momento mais à frente, capítulo quatro.

as crianças sejam capazes de identificar tal distúrbio. Quais as consequências do sentimento de se dar conta de que às meninas negras lhes é denegado aquilo que consideramos um direito?

Diante do desafio que nos colocamos com esta investigação, cabe, apenas, indagar-nos se tais sequências didáticas, essas duas apresentadas neste tópico, favorecem ou não o reconhecimento intersubjetivo, isto é, foi possível estabelecer ou não uma comunicação.

Numa comunicação, quando os interlocutores envolvidos compartilham visões de mundo e valores a mesma é facilitada. Segundo nossas análises, na sequência apresentada neste tópico da dissertação, os autores dos materiais *Cercanía* (2012) e *It Fits* (2012) recortam a realidade africana ou com o objetivo de dissolvê-la o máximo, aproximando-a da nossa realidade para facilitar absorção por parte de seus leitores, ou a apresenta de forma exótica, causando o estranhamento. O que nos leva a afirmar, mais uma vez, que a simples representação de negros não é suficiente para que haja o reconhecimento intersubjetivo.

Os materiais, até aqui, também não estabeleceram meios para derrubar os constrangimentos e barreiras para que o aluno negro se torne autoconsciente de si. Vemos que ocorreu justamente o contrário, constrangimentos e barreiras foram colocadas em destaque ao apresentar-lhes aquela sala de aula e ao se chamar atenção para a condição de seres humanos daquelas crianças, mas, principalmente, por apresentar o relato de Amina apagando-se a história da luta entre os sujeitos no que diz respeito ao direito à educação.

Finalmente, restaria saber como essas crianças responderam à pergunta de reflexão pós-leitura do material *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 13), a saber: é possível afirmar que os relatos de Amina y Jabarte representam a única história da África? Por quê?[28] Portanto, fica a pergunta.

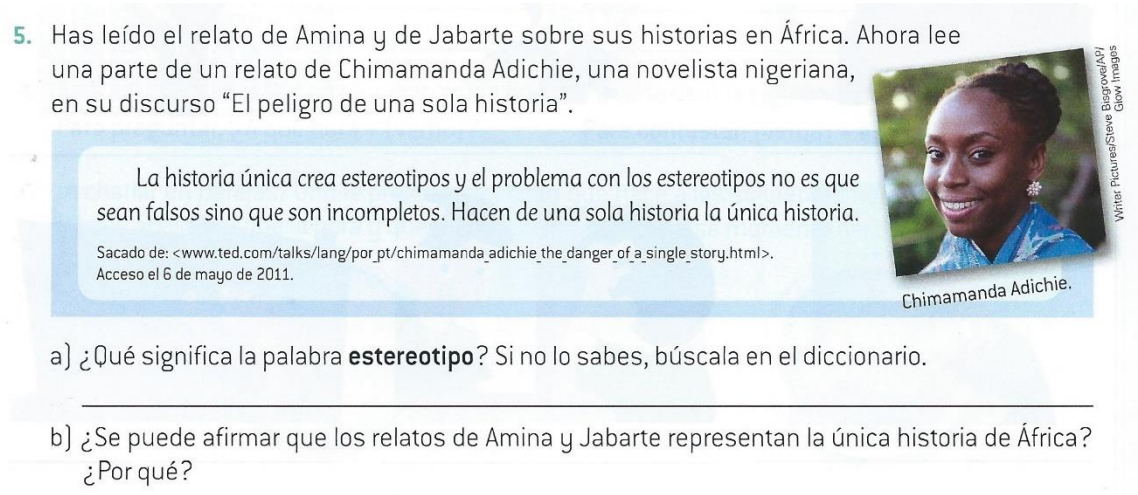
[28] *"¿Se puede afirmar que los relatos de Amina y Jabarte representan la única historia de África? ¿Por qué?"*

4.3 Chimamanda Adichie: porta-voz de uma consciência crítica, exemplo propício para o reconhecimento intersubjetivo.[29]

> Julgo, por outro lado, que as nações desenvolvidas —nomeadamente a sua opinião pública— não estão suficientemente atentas às consequências do fenômeno, ainda mal apercebido, de milhares de jovens africanos, no continente ou espalhados pelo mundo, que se notabilizam nas artes, nas letras e nas ciências. Não oferece dúvidas que, de uma maneira ou de outra, eles serão cada vez mais o porta-voz de uma consciência crítica africana. Resta esperar que esse protesto vindouro não acabe por exprimir desesperos sem retorno...
>
> José Carlos Venâncio (2009). *O fato africano:* elementos para uma sociologia da África.

A reflexão final da sequência didática da coleção *Cercanía* (2012) apresentada no subcapitulo 3.1 traz outro relato, de uma realidade bastante diversa, como proposta de reflexão pós-leitura, que vamos analisar agora neste subcapítulo, Figura 40.

Figura 40 Atividade e relato Chimamanda Adichie.



5. Has leído el relato de Amina y de Jabarte sobre sus historias en África. Ahora lee una parte de un relato de Chimamanda Adichie, una novelista nigeriana, en su discurso "El peligro de una sola historia".

La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia.

Sacado de: <www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acceso el 6 de mayo de 2011.

Winter Pictures/Steve Bisgrove/AP/Glow Images

Chimamanda Adichie.

a) ¿Qué significa la palabra **estereotipo**? Si no lo sabes, búscala en el diccionario.

b) ¿Se puede afirmar que los relatos de Amina y Jabarte representan la única historia de África? ¿Por qué?

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 13)

E em outra coleção, da Editora Anzol, coleção *Alive!*, inglês Unidade 8, (MENEZES et al., 2012),[30] o mesmo discurso da escritora Chimamanda Adichie também

[29] Parte da análise apresentada neste subcapítulo foi publicada em artigo na Revista ETD – Educação Temática Digital (ROLANDI; VITORINO, 2015, p. 161-168).

[30] Como já mencionado anteriormente, a equipe editorial das coleções *Cercanía*, *It's Fits* e *Alive!* é praticamente a mesma. Acreditamos que esta observação seja pertinente.

é subsidio para reflexão e discussão na seção *"Let's listen and read!"*, cuja a habilidade trabalhada é a compreensão auditiva. Abaixo, Figura 41, a consigna que apresenta a escritora e os comandos para a atividade de escuta e compreensão.

Figura 41 Atividade de escuta, discurso de Chimamanda Adichie no TED.

2. 26 Chimamanda Adichie (in the picture) is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.

Fonte: *Alive!* (MENEZES et al., 2012, p. 106).

Tanto para a atividade da Figura 40, coleção *Cercanía*, quanto para a atividade de escuta da coleção *Alive!*, Figura 41, foram reproduzidos fragmentos de uma conferência dada pela escritora ao Technology, Entertainment, Design (TED)[31] intitulada "O perigo de uma única história". Como o próprio título já nos prepara, trata-se do relato de história de vida de uma escritora nigeriana que foge do pré-conceito de fome, catástrofe e pobreza que frequentemente é associado ao continente africano e consequentemente à Nigéria.[32]

Chimamanda cresceu em um campus universitário no leste da Nigéria, filha de pai

[31] "TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada à difusão de ideias, geralmente na forma de palestras curtas poderosos (18 minutos ou menos). O TED começou em 1984 com uma conferência sobre Tecnologia, Entretenimento e Design, e hoje abrange quase todos os temas —de ciência a negócios e questões globais— em mais de 100 línguas" (TED, 2015).

[32] Segundo Nicolau (2013, p. 110), "A Nigéria é o resultado da reforma dministrativa britânica, que unificou as colônias de Lagos e Calabar e os protetorados de Nigéria do norte e do sul, em 1912, gerando o mais populoso estado africano".

professor e mãe administradora, pertence a uma camada socioeconômica privilegiada. Foi uma leitora e escritora precoce, aprendeu a ler por volta dos quatro anos de idade e escreveu e ilustrou com giz de cera seu primeiro livro aos sete anos. Explica que sempre esteve rodeada pela literatura infantil inglesa e estadunidense e que, devido a isso, por muito tempo chegou a acreditar que os livros por sua própria natureza tinham que ser estrangeiros e tratar de temas com os quais não se identificava. Conta que a literatura africana a salvou de uma única história. Essa contadora de histórias, como ela própria se descreve, inicia sua fala no TED com um alerta bastante enfático, pois seu objetivo foi discorrer sobre o perigo que representa uma história única.

Na coleção *Alive!*, antes da escuta, ou seja, nas atividades de pré-escuta, que servem como um aquecimento ou pequena prévia cujo o objetivo é preparar o aluno para o tema tratado no áudio, uma vez que a unidade se intitula "Contando Histórias",[33] foi proposta a seguinte reflexão aos alunos: a) Que histórias infantis você já leu?; b) Que aparência tinham os personagens dessas histórias?; c) Seus personagens se pareciam com os brasileiros?[34]

Tal reflexão vai ao encontro do depoimento de Chimamanda. Em seu relato, a escritora conta que, quando criança, nos livros que escreveu, seus personagens eram exatamente os mesmos da literatura eurocêntrica da qual cresceu rodeada. Isto é, eram brancos, de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam sobre o tempo, quando, na verdade, como nigeriana, e como nunca havia saído de seu país, ela e as pessoas de seu convívio não conviviam ou nunca haviam visto a neve, comiam mangas e não maçãs e, finalmente, nunca falavam sobre o tempo, porque não era necessário.

Na sequência didática da Figura 40, chama-se, pela primeira vez, a atenção para o fato de que Amina e Jabarte vivem na África: "Você leu o relato de Amina e de Jabarte sobre suas histórias na África"[35] (COIMBRA et al., 2012, p. 13), porém o que nos foi apresentado não são histórias vividas pelos dois na África, mas relatos sobre suas condições de vida e sobrevivência. Entretanto, nesse momento, é preciso tecer uma relação entre Amina, Jabarte e Chimamanda, e a história de vida desta é tão diferente daqueles, que os autores procuram enfatizar essa relação para estabelecer uma conexão necessária aos objetivos pedagógicos: pré-leitura, leitura e reflexão trazida para o

---

[33] *"Telling Stories"*

[34] *"a) What children's stories have you read? b) What did the characters look like? c) Did the characters look like Brazilians?"*

[35] *"Has leído el relato de Amina y de Jabarte sobre sus historias en África"*. Essas atividades são a continuação da sequência analisada no subcapítulo 3.1.

contexto do aluno. Forçando, mais uma vez, uma unidade para uma realidade tão complexa e heterogênea do continente africano.

Adichie e autores da coleção didática *Cercanía* convidam os alunos a fazerem uma reflexão a respeito do conceito de estereótipo, isto é, "(...) não é que sejam falsos, senão incompletos".[36]

Essa ponderação, assim como a reflexão sobre que lugar ocupavam os personagens negros nos livros de histórias da infância, permitem o reconhecimento intersubjetivo segundo a teoria da luta por reconhecimento, à medida que possibilita ao aluno afrodescendente constatar que o outro o reconhece na sua individualidade e é capaz de entender que a ideia de africanos em situação de miséria total, com pouca ou nenhuma instrução, incapazes de se dedicar a um trabalho que não seja manual é um referente reduzido da realidade, isto é, é parte dessa história, não representa o todo, trata-se apenas de parte homogeneizada e uniformizada dela. Uma metonímia em outras palavras. Sobre o conceito de estereótipo, no capítulo seis desta dissertação tecemos observações sobre o mesmo.

Ao professor mediador resta explorar mais a biografia de Chimamanda Adichie, sua palestra e até mesmo fragmentos de seus romances. Adichie é um exemplo de mulher negra, nigeriana, africana, escritora, mas também de resistência. Isso porque Adichie lutou para contar outras histórias sobre a África, sobre os nigerianos e, portanto, precisou romper com o contexto de educação eurocêntrica, tornando-se, assim, sujeito de sua própria história.

Chegamos à esfera privada "das relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados" (HONNETH, 2009), a relação social de reconhecimento da estima social ou solidariedade. Segundo Honneth (2009), as relações sociais evoluem da "dedicação emotiva" de uma mãe a seu bebê, passando pelo "respeito cognitivo ou jurídico" entre os homens, até alcançar a "estima social ou solidariedade".

Isto é, nesta última etapa, os sujeitos passam a viver segundo o paradigma da individualização das realizações. É o momento em que deixa de ser necessário estabelecer de antemão "quais formas de conduta são consideradas eticamente admissíveis" e passamos a ter em mente quais são "as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo" (2009, p. 205).

A seguir, no Quadro 26 um recorte focado na estima social do quadro Estrutura

[36] "(...) *no es que sean falsos sino que son incompletos* (...)"

das Relações Sociais de Reconhecimento (2009, p. 211):

Quadro 26 Estrutura da Relação Social de Reconhecimento: a estima social

Modos de reconhecimento	Dimensões da personalidade	Formas de reconhecimento	Potencial evolutivo	Autorrelação Prática	Formas de desrespeito	Componentes ameaçados da personalidade
Estima Social	**Capacidades e propriedades**	**Comunidade de valores (solidariedade)**	**Individualização, igualização**	**Autoestima**	**Degradação e ofensa**	**"Honra", dignidade**

Vemos que Honneth entende a estima social como um potencial evolutivo para uma igualização e individualização, a palavra "honra" aparece entre aspas porque esta não ocupa o mesmo lugar que ocupava no respeito cognitivo, isto é, no espaço público da sociedade. Na estima social, a honra sofre um processo de privatização, sendo assim, não está associada a privilégios jurídicos, está ligada a ideia de "reputação" e "prestígio", com as quais é possível apreender "a medida de estima que o indivíduo goza socialmente quanto a suas realizações e as suas capacidades individuais" (Idem, p. 206).

Nesse paradigma "a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não é turvada por experiências de desrespeito" (Idem, p. 211). Chamamos atenção, portanto, para o efeito de uma história como a de Adichie na vida de crianças afrodescendentes com frequência carentes de referentes com os quais possam identificar-se é muito significativo, justamente por não se tratar de mais um exemplo "detonador da experiência de desrespeito" (HONNETH, 2009).

À luz dessa teoria crítica, como a escritora chegou a conquistar o reconhecimento e a estima social perante os demais? Chimamanda Ngozi Adichie é um exemplo de indivíduo que teve sua integridade física (dedicação emotiva – autoconfiança), integridade social (respeito cognitivo – autorrespeito) e, finalmente, "honra" e dignidade (estima social – autoestima) reconhecidos em suas respectivas esferas públicas e privadas.

Nesse contexto, esse indivíduo não desperta somente a tolerância, mas o interesse efetivo por sua particularidade. Temos, então, o entendimento à luz de uma base teórica do que comumente se atribui por "sentimento do próprio valor" e "autoestima".

Chimamanda logrou seu reconhecimento por meio do outro, que passando a reconhecê-la, ela própria pode reconhecer-se. Os alunos, diante de sequências didáticas como estas apresentadas aqui, se veem reconhecidos pelo outro. À medida que esse aluno

sujeito de sua história sabe que é reconhecido por outro sujeito, é que aquele passa a ter autorreconhecida sua própria identidade. Temos aqui, portanto, dois exemplos de atividades didáticas que possibilitaram a "exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2006).

Apesar da repetição da mesma palestra de Chimamanda no TED, o que poderia nos levar a crer que elaboradores de materiais ainda encontram dificuldade para selecionar entre os "milhares de jovens africanos, no continente ou espalhados pelo mundo, que se notabilizam nas artes, nas letras e nas ciências [...]" diferentes porta-vozes de uma "consciência crítica africana", para usar as palavras de Venâncio (2009, p. 14), texto da epígrafe que abre este tópico. Chimamanda Adichie obviamente faz parte desse grupo al qual se refere Venâncio, afinal logrou seu reconhecimento por meio do outro, que passando a reconhecer-se ela própria, pôde ocupar esse lugar de porta-voz de uma consciência africana.

Por todo o exposto acima, acreditamos na força de sequências didáticas como as apresentadas neste tópico. Isso porque, com base na teoria da luta por reconhecimento, à medida que esse aluno sujeito de sua história sabe que é reconhecido por outro sujeito, é que aquele passa a ter autorreconhecida sua própria identidade. O que nos leva a reforçar a norma prescrita na Lei 10.639/03 e reforçada no Edital PNLD-2014 que é a de promover positivamente a imagem do afrodescendente, pois dessa forma acreditamos que é possível contribuir para a construção da cidadania e autoestima de nossos alunos negros.

5. ANÁLISE DO *CORPUS* À LUZ DA TEORIA DA OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA

No texto das Orientações Curriculares − Conhecimentos de Língua Estrangeira (BRASIL, 2006), fica evidente a preocupação do MEC com o desenvolvimento intercultural nas disciplinas de LEM, assim como com a incidência no processo de aquisição de uma língua estrangeira de fatores não cognitivos, relacionados a questões identitárias (SERRANI-INFANTE, 1998, apud BRASIL, 2006). No texto das Orientações Curriculares podemos encontrar a seguinte explicação a esse respeito:

> Serrani-Infante (1998, p. 256), num trabalho em que aprofunda suas reflexões sobre fatores não cognitivos que incidem no processo de aquisição de segunda língua, aponta que o encontro com segundas línguas e línguas estrangeiras "[...] talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito" e, por isso mesmo, solicita as bases da estruturação subjetiva e, com isso, a língua materna. É preciso, portanto, segundo Serrani-Infante (1999, p. 297), tê-la presente para determinar tópicos que levem à conscientização das dimensões da diferença e, sobretudo, da alteridade, em diversos domínios (BRASIL, 2006, p. 148).

E para falarmos de questões identitárias incidentes por conseguinte também nos materiais de LEM, decidimos abordar as noções de realidade e ideologia de acordo com DEBRUN (1959). Segundo Debrun (1959, p. 13), Marx foi o principal responsável por uma "desmoralização" da ideologia. A ideologia na teoria marxista é a "visão invertida do real" (CHAUÍ, 1990, p. 87). O que leva Debrun a identificar um hiato entre ideologia e realidade para os sociólogos dessa linha.

Assim como outra "situação paradoxal", que Althusser parece "considerar real" (DEBRUN, 1989, p. 176) e que se trata de convencer dominados "a viver a sua própria servidão como se fosse a sua liberdade". Debrun quer entender através de quais mecanismos é possível ocultar aos olhos dos dominados uma realidade caracterizada por relações capitalistas de espírito completamente oposto. Uma explicação em termos de como e não apenas do porquê, é o que esse autor almeja.

Com o objetivo de formular uma definição precisa de ideologia, capaz de refletir acerca da evolução teórica no campo ideológico, Debrun não descarta uma noção de realidade e defende que a "ideologia é antes de tudo ideia, representação intelectual, e como tal pretende atingir a realidade" (1959, p. 11-12).

Debrun discorre acerca de uma ligação estreita entre ideologia e realidade, visto

que as ideologias representam o conhecimento ao mesmo tempo imperfeito e imprescindível da realidade em gestão.

Sendo assim, a realidade histórica é interpretada e antecipada de certo modo pelas ideologias. A ideologia é o que confere um sentido de realidade histórica (DEBRUN, 1959, p. 12).

O autor busca, desse modo, uma definição precisa na qual se estabeleça uma estreita ligação entre ideologia e realidade, porém, ciente de que, ao estarmos "mergulhados no presente" (DEBRUN, 1959, p. 11-12), é inevitável a dificuldade em estabelecer sua verdade ou sua falsidade. Assim, nas palavras de Debrun, "o presente é demasiado **vivido** para poder ser verdadeiramente **pensado**" (DEBRUN, 1959, p.11, grifos do autor).

A ideologia primária se dá em um terreno comum, solo ideológico ao qual locutor/dominante e ouvinte/dominado estão colados, e a ocultação ideológica, por sua vez, se dá por meio de um trabalho de ideologia sobre ideologia. Desse modo, o ator não forja o ocultante do nada, mas alicerçando-se na ideologia primária, seu referencial (1989, p. 180). Isto é,

> Não há, rigorosamente falando, uma compatibilização dos "projetos" de ocultação interna e externa, mas sua fusão num "projeto" único de dissimulação/conservação da Ideologia Primária comum aos dois atores, sob o impulso dos interesses do locutor/dominante (DEBRUN, 1989, p. 182)

Conforme será possível observar mais à frente, nossas análises mostraram que as narrativas históricas de diferentes produtores de ideologias (a historiografia brasileira) têm sido exitosas em formar um constructo tão bem edificado capaz de substituir a realidade, isto é, tal constructo forma parte do senso comum que os brasileiros compartilhamos, por exemplo, de que porque somos um país multirracial, em outras palavras o constructo da fusão das três raças, vivemos uma democracia racial e consequentemente não há racismo no Brasil, construto esse que conhecemos como ideologia da democracia racial.

Entretanto, o que Debrun denomina como dimensões política e cultural não têm caminhado juntas, nem remetem a um mesmo espírito, "existe de fato no Brasil uma forma política da conciliação, mas esta, longe de se definir como tolerância mútua,

descansa na cooptação mais ou menos forçada do mais fraco pelo mais forte" (DEBRUN, 1990, p. 39-49).

Em outras palavras, uma coisa é aceitar que negros e índios façam parte da formação de uma identidade cultural, que tenham contribuído em nossas manifestações artísticas e folclóricas, outra é admitir que possam dividir igualmente os bancos das universidades, as cadeiras no congresso, etc.

Nesta dissertação, apresentamos problematizações acerca do constructo da identidade nacional brasileira que diz respeito à fusão das três raças e que vem sendo tecido desde von Martius (1843). Entendemos que a tópica retórica presente no texto de von Martius ganhou fôlego e se manteve ao longo da historiografia pois, conforme nos mostrou Circe Bittencourt (2008), os conteúdos dos manuais de História do Brasil e dos manuais de leitura —presentes no ensino escolar brasileiro no decorrer no século XIX e no início do século XX— ajudaram a forjar, prolongar e dar impulso ao paradigma da identidade da nação, pelo qual a disciplina História do Brasil teve (e ainda tem) a função de gerar um solo comum entre locutor/dominante e ouvinte/dominado quanto pertencentes à biografia da nação.

Como estudo da biografia da nação, incute-se a ideia a ser naturalizada de que somos o que somos porque fazemos parte de uma determinada nação, e esse estudo não foi inteiramente descartado pela ideologia da "razão de Estado" para se legitimar como a guardiã da memória coletiva portadora de sentidos para os seus membros constituintes. Desse modo, ainda quanto ao ensino de História do Brasil, autores como Varnhagen, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Affonso Celso, Paulo Prado, Alcântara Machado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior estão presentes direta ou indiretamente na faina diária de se ensinar o que é o Brasil, difundido nos livros didáticos, paradidáticos e nos bancos escolares, inclusive nos materiais de LEM, uma vez que são inerentes a essas disciplinas também as questões identitárias, que como vimos antes, são próprias da aquisição de língua estrangeira e segunda língua.

De nossa ótica, todos os autores nomeados acima, em suas respectivas obras, foram influenciados (ou procuraram se livrar da influência) da fundação do mito (no sentido antropológico do termo), ou como se procura denominar mais recentemente, ideologia da harmoniosa miscigenação racial da identidade nacional brasileira primeiramente proposta por von Martius (1843) (VITORINO, 2011, p. 3-4).

Essa ampla relação entre livro didático e a construção do saber escolar — enfatizado por Bittencourt (2008) — permite a produção da realidade transmutada em

"signo" e consequentemente em "produto ideológico" (BAKHTIN, 2004, p. 31) cujo movimento tem como efeito o que Michel Debrun denominou de ideologia primária (solo comum que dominantes e dominados compartilham).

Em suma, a partir de von Martius toda a historiografia vai rechaçar ou se aliar a esse "produto ideológico" (BAKHTIN, 2004, p. 31). Para entendermos as implicações que tal referente tem na nossa produção de enunciados, vamos lançar mão da noção de ocultação ideológica de Michel Debrun (1959; 1989). Uma vez que precisamos refletir sobre a partir de qual(is) referencial(is) (a ideologia primária) é forjado esse ocultante. As noções de ocultação ideológica, ideologia primária e secundária de Debrun (1959; 1989) nos permitem analisar discursos naturalizados nos aspectos cotidianos das relações sociais que permeiam os materiais didáticos de LEM.

Em seguida, serão apresentadas mais duas análises à luz desse mesmo ferramental teórico. No primeiro caso, a partir de representações a respeito da ideia de multirracialidade da população brasileira, buscar interpretações a respeito da ideologia da democracia racial. O segundo discorre sobre uma possível relação entre os discursos homogeneizantes e que cooptam a voz do outro do gênero do discurso livro didático e o papel de formador de uma identidade nacional desses mesmos materiais historicamente conhecido.

5.1 A Ideologia da democracia racial.[37]

Essa crioula tem o olho azul
Essa lourinha tem cabelo bombril
Aquela índia tem sotaque do Sul
Essa mulata é da cor do Brasil

Os Paralamas do Sucesso
Lourinha bombril, 2008.

Nosso primeiro objeto de análise neste tópico são as páginas de abertura do livro *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 70-71), espanhol, 7º ano, Ensino Fundamental, livro do aluno, Unidade 4: "Entrevista em foco: como cuidar da saúde?",[38] nosso objetivo é fazer uma análise semiótica da imagem de abertura à luz do teórico Michel Debrun (1959,

[37] Parte da análise que apresentamos neste tópico foi publicada em artigo na Revista ETD - Educação Temática Digital (ROLANDI; VITORINO, 2015, p. 168-171).
[38] *"Entrevista en foco: ¿cómo cuidar la salud?"*

1990, 1989) e refletir sobre o *analogon* que vai ser formado historicamente a respeito das três raças que constituem o povo brasileiro: o indígena, o negro africano e o europeu.

O tema transversal da unidade é saúde e alimentação saudável e também por isso o encaminhamento pedagógico da reflexão dessa página não diz respeito ao tema que nos interessa. Os elementos visuais das seções de abertura costumam ser bastante ricos, pois seu objetivo, geralmente, é que os alunos possam fazer uma leitura dos mesmos, que os direcione para o tema desenvolvido na unidade em questão.

Vemos na Figura 42 que apresentam-se capas de revistas dedicadas ao tema saúde, publicadas em países hispano-falantes como catalisadoras da discussão sobre o tema "como cuidar da saúde?". Para isso a arte produziu uma banca de jornal com capas pregadas, banca e cena não são reais. A ideia de reproduzir uma banca de jornal é apenas um pretexto para apresentar revistas dedicadas ao tema transversal da unidade, isto é, saúde.

Figura 42 Imagem páginas de abertura, Unidade 4, *Cercanía*.

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 7.º ano (COIMBRA et al., 2012, p. 70-71)

Utilizando a técnica de colagem, é representada uma menina negra, com idade

aproximada a dos alunos a quem se destina o livro; ela está de costas, carregando uma mochila (mais um elemento de identificação), comendo uma maçã (o que remete ao tema da unidade) e, possivelmente, lendo as manchetes dessas revistas.

Porém, a única pessoa negra na imagem é essa menina (ilustrada/colada), pois nas capas de revistas reais não há um negro ou pardo sequer. Não podemos afirmar tratar-se de um descuido da equipe editorial, pois de fato é muito difícil encontrar negros em capas de revistas que não se autodeclaram como dedicadas especificamente ao público afrodescendente, como é o caso da Revista *Raça Brasil* por exemplo. Sobre isso, conferir estudo de Vitorino e Montanari (2014).

As revistas que aparecem na imagem são publicações dos seguintes países: Espanha – *Revista CuerpoMente* y *PulevaSalud*; Argentina – *SaludAlternativa* e *Vida Sana* – El Salvador. Não se trata de países de um índice grande de população afrodescendente, mas diante do espectro revistas hispano-falantes havia a possibilidade de escolher pelo menos uma publicação de um país com uma população negra mais significativa. Entretanto, não nos enganemos de que isso seria garantia de que aparecessem negros em capas de revistas que não são destinadas exclusivamente à população dessa etnia.

No caso da publicação salvadorenha, por exemplo, não podemos identificar crianças com traços claramente mestiços na capa da revista *Vida Sana*, no entanto, sabemos que 90% da população desse país é mestiça (mistura de ameríndios e espanhóis) (BRASIL, 10 nov. 2014). Então, por que não há crianças mestiças na capa dessa publicação? Se nos atermos ao nosso contexto, a realidade não é diferente; basta entrar em uma banca de jornais no Brasil e teremos subsídios suficientes para a mesma reflexão. A imagem de afro-brasileiros se restringe, quase que exclusivamente, às publicações destinadas a esse público.

Essa constatação revela dois aspectos importantes que são preocupação constante na nossa pesquisa. O primeiro deles, a Lei n.º 10.639/03 e alterações no Edital do PNLD relativas à temática Cultura e História afro-brasileira são tributárias do movimento social negro. Os movimentos negros estão historicamente pressionando mudanças nos livros didáticos que contribuem para que a imagem dessa menina negra apareça em primeiro plano. No entanto, a realidade ainda é desfavorável para essa parcela da sociedade, o que é comprovado pelo fato de que não há afrodescendentes nas capas das revistas.

Outro aspecto que tem se sobressaído, pouco se contempla a História e Cultura afro-brasileira e africana. Algumas obras aprovadas, como temos podido verificar ao

longo desta dissertação, simplesmente não contemplam a temática, é caso das obras *It Fits* e *Vontade de saber inglês*.

Em suma, acreditamos que a pressão dos movimentos sociais negros teve efeito sobre os livros didáticos, de forma que atualmente exista nesses materiais uma amostragem de personagens negros maior do que em outras publicações. Outra realidade é o tratamento das temáticas História e Cultura afro-brasileira e africana. A maior amostragem de personagens negros talvez tenha sido a mudança mais substancial, desde a promulgação da lei, ou seja, a maior ocorrência de fotografias e ilustrações de pessoas de fenótipo negro em contextos não específicos.

Duas raças estão representadas na cena: raça branca e negra. Assim como ocorre na sociedade, na imagem estaria representada nossa diversidade. Esse provavelmente era o intuito da coleção ao escolher uma menina negra para ocupar esse lugar. Porém, a diversidade "presente" no livro didático é contradita pela não diversidade das capas de revistas.

Debrun (1989) explica que por meio do mecanismo da ocultação ideológica é possível esconder aos nossos olhos as relações de poder que de fato existem. A ideologia que estabelece esse papel, nesse caso, é o da fusão das três raças. Somos de fato um país mestiço, aproximadamente 50% da população é mestiça, no entanto, os meios de comunicação não propagam essa realidade. O que nos permite, então, viver o mito das três raças? Sobre tal ideologia, Vitorino explica que:

> Caso se compreenda que o mito é um tipo de pensamento **desinteressado** (na acepção de Levi-Strauss) —pelo qual se procura produzir uma compreensão do mundo que envolve os povos 'selvagens/primitivos', a sua natureza e a sociedade em que vivem, pensamento este assentado no pressuposto de que se não se compreende tudo, não se pode explicar coisa alguma— a harmoniosa miscigenação racial brasileira foi um mito forjado por von Martius, que procurava com a História dar uma *unidade* a recém nação brasileira. Tal unidade histórica era mais um elemento ideológico [...] (VITORINO, 2011, p. 12, grifo do autor).

Segundo Debrun a ideologia se forma em um terreno comum entre locutor dominante e ouvinte dominado (1989, p. 181), isto é, há um solo comum e sedimentado a dominantes e dominados. Não são apenas dominados que vivem esse mito/ideologia, dominantes também o vivem e precisam acreditar nele para que dominados também o façam. E para que haja ocultação ideológica é preciso que ocorra um trabalho de ideologia sobre ideologia.

Ao ver essa cena (Figura 42), provavelmente acreditamos e aceitamos a diversidade ali representada pela menina que lê os pôsteres. E, portanto, é possível que se acredite no convívio harmônico entre as raças: negros e europeus, mas também indígenas, isso porque a simples presença da menina afrodescendente talvez seja capaz de, por si só, remeter-nos à nossa própria condição de mestiços.

Outras ocorrências semelhantes nas diferentes obras aprovadas na edição PNLD-2014, alicerçam essa nossa afirmação. Por exemplo, em *Formación en espñol: lengua y cultura* (VILLALBA et al, 2012, p. 10). Figura 43:

Figura 43 Atividade Brasil país multirracial

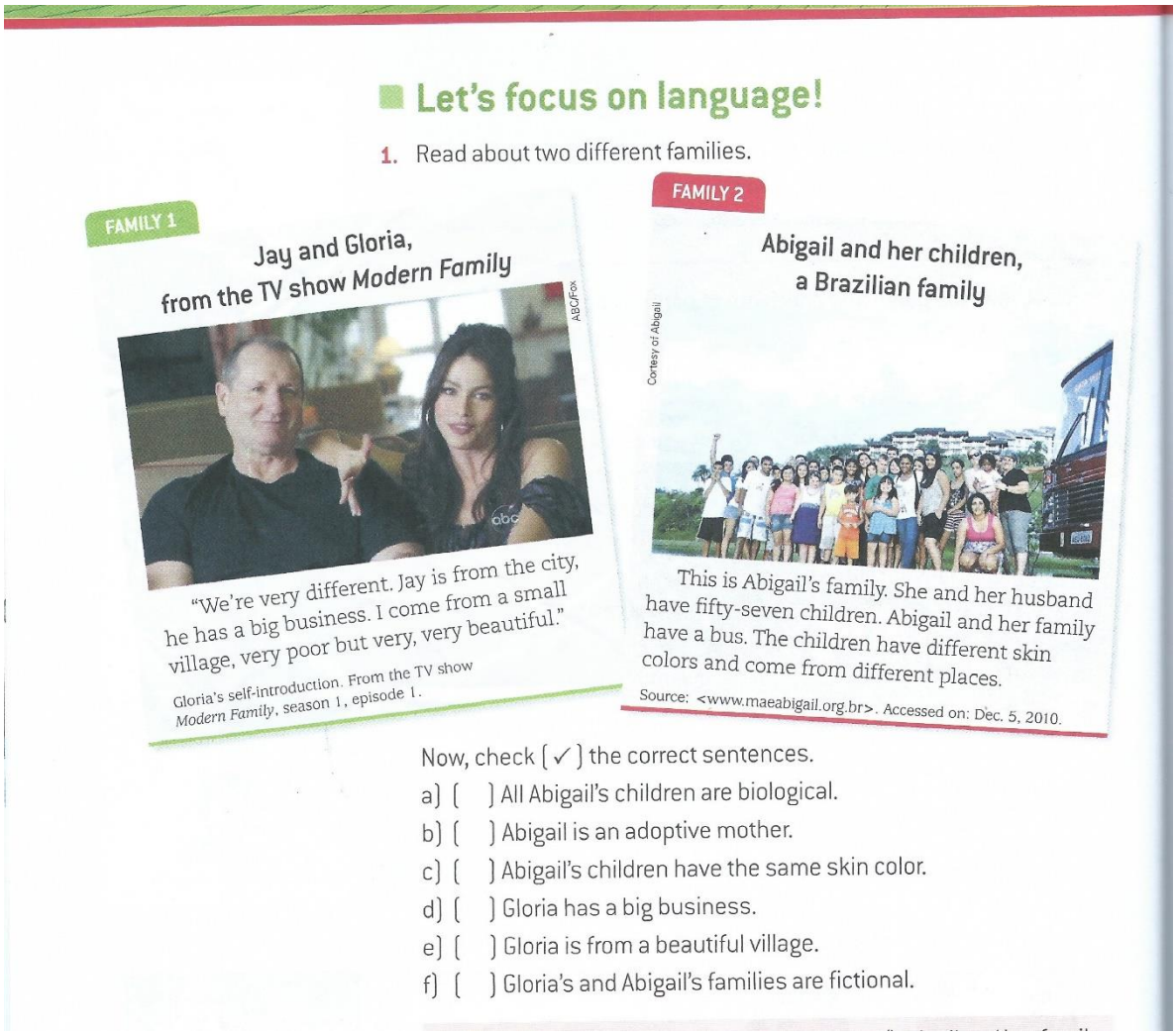
Fonte: *Formación en español*, 6.º ano, Unidade 1 (VILLALBA et al, 2012, p. 11)

Nesta última atividade (Figura 43), o aluno é levado a refletir sobre o que significa ser multirracial ou multiétnico, na sequência, como desfecho natural é motivado a verificar sua própria descendência e de seus colegas de sala de aula. O desfecho esperado é o que vemos nas imagens apresentadas na atividade, isto é, os fenótipos dos dois representantes brasileiros: João e Welington. No primeiro caso o personagem nem mesmo

menciona sua descendência, porém seu fenótipo é mestiço, cabelos crespos, pele morena clara. No segundo caso, Welinton esclarece, sou mestiço de japonês com indígena.

A aceitação de nossa condição mestiça é reforçada de diferentes formas nas coleções de livros didáticos de LEM. Vejamos outra ocorrência, de outra coleção, *Alive!*, inglês, 6º ano (Figura 44). Temos na seção de gramática (*Let's focus on language!*) uma representação de família que é apresentada aos alunos como: uma família brasileira.

Figura 44 Let's focus on language! Abigail e seus filhos, uma família brasileira.



Let's focus on language!

1. Read about two different families.

FAMILY 1

Jay and Gloria, from the TV show Modern Family

ABC/Fox

"We're very different. Jay is from the city, he has a big business. I come from a small village, very poor but very, very beautiful."

Gloria's self-introduction. From the TV show *Modern Family*, season 1, episode 1.

FAMILY 2

Abigail and her children, a Brazilian family

Cortesy of Abigail

This is Abigail's family. She and her husband have fifty-seven children. Abigail and her family have a bus. The children have different skin colors and come from different places.

Source: <www.maeabigail.org.br>. Accessed on: Dec. 5, 2010.

Now, check (✓) the correct sentences.

a) [ ] All Abigail's children are biological.
b) [ ] Abigail is an adoptive mother.
c) [ ] Abigail's children have the same skin color.
d) [ ] Gloria has a big business.
e) [ ] Gloria is from a beautiful village.
f) [ ] Gloria's and Abigail's families are fictional.

Fonte: *Alive!* inglês, 6º ano (MENEZES et al, 2012, p. 48)

A partir do texto que se encontra abaixo da imagem, vemos que a família de Abigail é composta por Abigail, seu esposo e cinquenta e sete filhos. A última frase do texto diz que: "As crianças têm diferentes cores de pele e vêm de diferentes lugares". Característica dessa família que ao mesmo tempo que a singulariza também a aproxima

da diversidade inerente à população brasileira. O enunciado, portanto, reforça a característica multirracial da sociedade brasileira e o paradigma da harmonia entre as raças supostamente vivido em nosso país, ou seja, a ideologia da democracia racial.

A família de Abigail ocupa o lugar de metonímia de como as relações étnico-raciais podem se dar no nosso país. Mais do que a tolerância, os cinquenta e sete membros de diferentes cores de pele e procedência vivem a experiência intersubjetiva do amor.

Mas como vínhamos dizendo, o constructo da harmoniosa miscigenação racial da identidade nacional brasileira está presente no trabalho diário de se ensinar o que é o Brasil e quem somos nós, não apenas nos materiais de História e Geografia, mas de LEM também, como pudemos verificar.

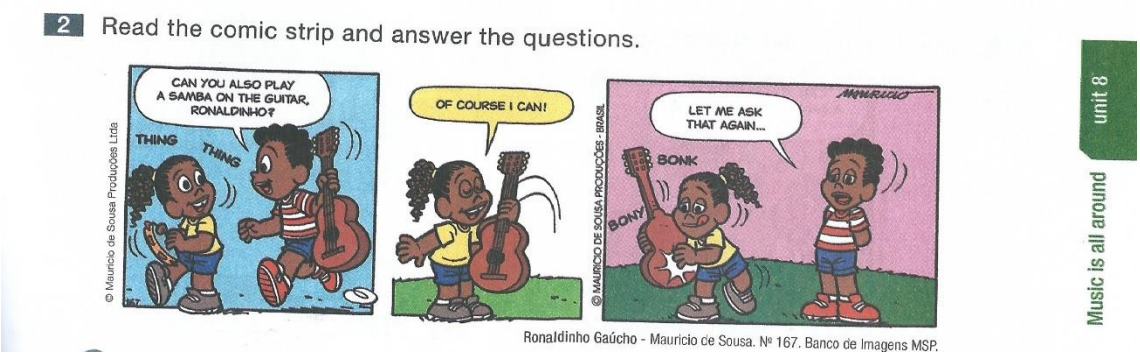
A seguir apresentamos apenas dois exemplos de como essa aceitação caminha na dimensão cultural. Primeiro a imagem do músico baiano Carlinhos Brown, junto a outras personalidades do meio artístico internacional. Figura 45:

Figura 45 Carlinhos Brown: exemplo de afirmação negra na esfera sociocultural

Fonte: It Fits, inglês, 6.º ano (CHEQUI, 2012, p. 11)

A segunda ocorrência, uma tirinha de Maurício de Sousa, no livro Vontade de saber inglês. A mesma afirmação de nossa origem africana, mais uma vez destacando sua presença na esfera cultural. Figura 46:

Figura 46 Ronaldinho Gaúcho: afirmação negra na esfera sociocultural



Fonte: Vontade de saber inglês, 6.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 109)

Contudo, esse convívio caminha diferentemente nas dimensões política e cultural, explica Debrun (1990, p. 46), à diferença do que acreditava Gilberto Freyre. Debrun está nos dizendo que de fato em diversos momentos há espaços culturais nos quais é possível confirmar que a fusão das três raças é aceita no paradigma sociocultural: no esporte, na música, no folclore. Porém, diferentemente do que acreditava Gilberto Freyre, tal tolerância não é transferida ao paradigma político, em que há cooptação de dominados pelos dominantes (DEBRUN, 1990, p. 46). Nas palavras de Debrun:

> [...] apesar do fato de um elemento impulsionador essencial, o negro, ter sido marginalizado —nesse âmbito também— até a década de 20, quando as perseguições ao samba de morro e aos terreiros de Candomblé começaram a diminuir. Essa expansão da esfera sociocultural, e de identidade nacional que se gera durante o processo, parece ter várias explicações. Citemos apenas duas. Primeiro a própria pujança da afirmação negra e de outras camadas, marginalizadas ou subalternas. Essa pujança é, ao mesmo tempo, um fenômeno **natural** e uma resposta dessas camadas à sua exclusão da identidade cívico-política efetiva (senão teórica). Segundo, a tentativa por parte dos grupos dominantes de neutralizar as aspirações cívico-políticas das camadas subalternas, valorizando, depois de tê-la combatido (até os anos 20), uma comunidade cultural nacional de que eles próprios podem fazer parte. O que representa, de um lado, uma estratégica **válvula de escape** (dirigida aos grupos subalternos) e, de outro lado, uma integração real, e não apenas ideológica, de todos os brasileiros ricos e pobres. Só que essa integração, apesar de enaltecida, é simultaneamente folclorizada e no limite turistificada [sic] pelos de cima, por ser **apenas cultural** e polarizada em torno de valores de origem afro-brasileira (DEBRUN, 1990, p. 47, grifos do autor).

Vemos que Debrun discorre a respeito de uma dualidade entre identidade política e identidade cultural. Pois no Brasil essas duas esferas não caminham juntas. As camadas detentoras do poder aceitam a miscigenação brasileira na esfera sociocultural (ideologia

secundária), mas na esfera política, as aspirações cívico-políticas tanto de negros como de índios são neutralizadas.

Cabe-nos a pergunta: como essa ideologia secundária nos entorpece? Pois de fato há uma ocultação ideológica que não nos permite ver que esse convívio harmônico se restringe predominantemente ao espaço sociocultural.

A dificuldade de entender esse "como" e não nos atermos ao hiato está no fato de que há uma ilusão referencial, algo que já nos foi dado, que nos é natural. Esse constructo é reforçado historicamente, como já dissemos, e vemos que é possível rastreá-lo. Podemos identificar nas diversas narrativas da História do Brasil produtores de tal ideologia. Seu primeiro registro está em von Martius (1843) até chegarmos a Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Caio Prado Junior (1943).

Trata-se de celebrar, por meio do ideário conciliador, a "índole boa do povo brasileiro", e a aceitação espontânea, por parte dos humildes, da proteção e da orientação dos poderosos. A miscigenação realizada pelo português — o rio mais forte a sobrepujar os seus afluentes — na linguagem de von Martius (1843, apud GUIMARÃES, 2010), foi capaz de criar a colaboração harmoniosa entre o branco, o negro e o índio e assim endossar a prefiguração de uma democracia ao mesmo tempo social, racial, cultural e política.

Nessa construção ideológica, consoante com a vivência da "conciliação", tal *analogon* torna-se referente ao não permitir a dissimetria entre o ápice e a base da pirâmide social brasileira, e, simultaneamente, gera o paternalismo benevolente dos de cima, ou mesmo do autoritarismo "mobilizador", ou autoritarismo "desmobilizador" (DEBRUN, 1983), que neutralizaria no nascedouro os efeitos negativos dessa dissimetria. Enfim, fica obliterada a liberdade dos agentes históricos (DEBRUN, 1983, p. 13-20).

Entretanto, a realidade não deixa de estar presente. Observem a seguinte manchete de jornal presente no livro *Alive!*, 8.º ano. O título da manchete que diz: "Perseguindo riquezas da África à Europa e encontrando apenas miséria" é completado pelo texto: "Milhares de imigrantes que foram atraídos para Espanha por sonhos de dinheiro fácil e uma vida melhor, agora vivem em acampamentos na mata". Figura 47:

Figura 47 Chasing Riches From Africa to Europe

C

Chasing Riches From Africa to Europe and Finding Only Squalor

By SUZANNE DALEY

Thousands of immigrants who were lured to Spain by dreams of easy money and a better life now live in encampments in the woods.

(May 27, 2011)

Available at: < www.nytimes.com/2011/05/26/world/europe/26migrants.html?_r = 1&nl = todaysheadlines&emc = tha22 >. Accessed on: July 16, 2011.

Robyn Mackenzie/Shutterstock/ID/BR

Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 82)

O texto da manchete revela que de fato não há aceitação na esfera política. Quem são esses africanos imigrantes para os autores desse enunciado: pessoas que estão em busca de dinheiro fácil. O lugar do qual falam esses locutores mostra que os mesmos se incomodam com a presença dos imigrantes africanos, em suas palavras: pessoas que sonham com dinheiro fácil. Não se trata de analisar a manchete do jornal, da qual só temos um pequeno fragmento a disposição. Mas o uso dela nesse material didático.

A atividade na qual está inserida não faz qualquer referência ao conteúdo desta ou das demais manchetes. Trata-se de uma atividade de identificação do gênero textual, na qual os alunos devem responder sobre cada manchete: Quem? O quê? Onde? Quando? Por quê?

Contudo, é bastante revelador, que diante de uma possibilidade gigantesca de manchetes que serviriam da mesma forma como pretexto para essa atividade: por que foi escolhida justamente esta da Figura 47? E mais: quais serão os efeitos de tal manchete sobre os alunos?

Debrun explica que o que caracteriza as ideologias é uma certa “racionalidade no ar”, “uma racionalidade apenas esboçada” (DEBRUN, 1959, p. 10). Há um momento em que é possível verificar uma cristalização e naturalização nas relações sociais, trata-se da ideologia materializada em seu aspecto cotidiano, nas relações sociais.

Há um imaginário no qual em vários momentos brancos e negros são iguais, no futebol, no carnaval, no samba, o que nos faz acreditar (dominantes e dominados) que somos predestinados a algo melhor. Entretanto, há um hiato que se revela nas relações econômica, política e social e manifesta que na realidade há uma tensão. Esse último enunciado, assim como outros ao longo das diferentes analises, mostram que o livro didático nem sempre enxerga o negro como “membro completamente aceito de sua

coletividade" (HONNETH, 2009, p. 137).

5.2 Estado-Nação África, Estado-Nação Brasil.

Quem não sabe onde é o Sudão
Saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
a Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau
Todo o povo do Japão
Saberá

Arnaldo Antunes, Paulo Tatit e Sandra Peres
África, 2005

Vamos voltar a uma imagem da sequência didática da Unidade 1, volume 7, *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10-11) já analisada em tópico anterior desta dissertação. No entanto, neste momento, gostaríamos de problematizar a presença do mapa da África nessa página. A imagem da Figura 48 foi nosso ponto de partida para procurarmos outras ocorrências de mapas do continente africano. Abaixo outra reprodução da mesma figura:

Figura 48 Mapa África, ilustração relatos Jabarte e Amina.

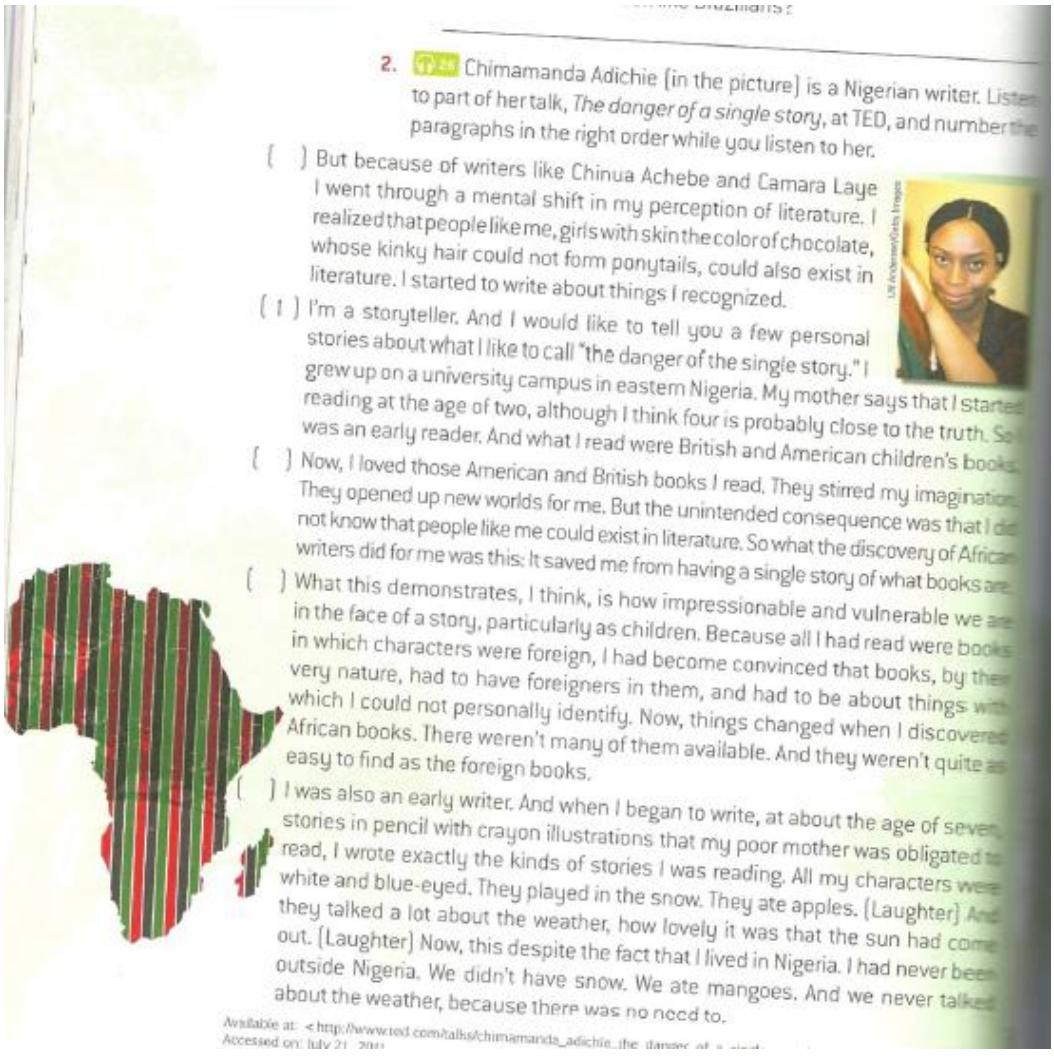
Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 11)

Os relatos dessa página são precedidos pela pergunta: "[...] Você sabe algo sobre a Somália e o povo somali?",[39] na página seguinte a imagem de contorno do continente africano como pudemos observar na Figura 48.

[39] *"¿Sabes algo sobre Somalia y el Pueblo somalí? Investiga en enciclopedias en la biblioteca de tu escuela o en sitios seguros de internet"* (COIMBRA et al., p. 10).

Outra ocorrência semelhante, porém, com um outro desfecho. Coleção *Alive!*, 8.º ano (MENEZES et al., 2012, p. 106). Os alunos devem escutar a conferência da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no TED. Apesar de no enunciado a escritora ser apresentada como nigeriana, o mapa do continente africano ilustra a página. Figura 49:

Figura 49 Mapa África, ilustração atividade.



2. Chimamanda Adichie (in the picture) is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.

( ) But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

(1) I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

( ) Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

( ) What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

( ) I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. (Laughter) And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. (Laughter) Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.

Available at: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_sing...
Accessed on: July 21, 2011.

Fonte: *Alive!* (TAVARES et al., 2012, p. 106)

Quando analisamos a imagem da escola somaliana, Figura 27 (*Niños somalíes en la escuela*, 2011), vimos que apesar dos alunos já terem sido indagados sobre a localização geográfica da Somália, aparece, pela primeira vez, uma imagem do continente africano (Figura 48). Contudo, uma vez que se trata de uma arte do contorno, é impossível localizar a Somália. Não é difícil imaginar que ao se chamar mais atenção para o fato de

que Amina e Jabarte são africanos que sua verdadeira nacionalidade, estabelece-se, assim, uma relação direta de igualdade entre Somália e África (Somália = África).

O mesmo ocorre na página 106 da coleção *Alive!*, o enunciado da atividade apresenta Chimamanda como escritora nigeriana, mas logo vemos uma arte do mapa do continente, no qual não podemos identificar a Nigéria, com objetivo de ilustrar a página. Sendo assim, mais uma vez estabelece-se outra relação direta de igualdade (Nigéria = África).

Parte da resposta do porquê de tais relações diretas de igualdade está presente no próprio depoimento da escritora. Chimamanda Adichie, em sua apresentação, em certo momento afirma: "Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava conscientemente como uma africana" (TED, data de acesso: 8 nov. 2014). Vemos que para um interlocutor não africano (europeu, estadunidense e brasileiro) ela se comunica como africana.

Sobre uma possível identidade africana, Del Priore e Venâncio explicam que: "Os africanos não se consideravam como tal, não existindo homogeneidade cultural, política ou social, nem muito menos uma identidade em comum, ao contrário do que sugere a referida designação" (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2004, p. 32).

Observem, agora, outra sequência didática. Coleção *Alive!*, 8º ano. A perguntas de pré-leitura buscam trazer para essa discussão a diversidade linguística brasileira. Começando por: Qual é a nossa língua oficial? Que outras línguas existem no Brasil? Quais línguas estrangeiras as pessoas aprendem no Brasil? E você? Figura 50:

Figura 50 The languages of South Africa

Did you know...?

Lingua franca is any language used as a means of communication among speakers of other languages.

Let's read!

1. In pairs, ask and answer.
   a) What's our official language?

   _____

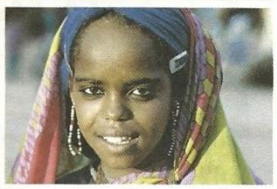
   b) What other languages are there in Brazil?

   _____

   c) Which foreign languages do people learn in Brazil? How about you?

   _____

2. True or False? Read the text and write **T** for true statements and **F** for false ones. Correct the false statements as in the example.



Bill Bachmann/Photo Researchers/Latinstock Hoberman Collection/Corbis/Latinstock Nigel Pavitt/JAI/Corbis/Latinstock Gallo Images/Corbis/Latinstock

With 11 official languages, South Africa is a country of remarkable cultural diversity.

The languages of South Africa

South Africa has 11 official languages, and scores of unofficial ones besides. English is the most commonly spoken language in official and commercial public life – but only the sixth most spoken home language.

The country's democratic constitution, which came into effect on 4 February 1997, recognises 11 official languages, to which the state guarantees equal status.

English

Estimates based on the 1991 census suggest that some 45% of the population have a speaking knowledge of English.

Today, English is the country's lingua franca, and the primary language of government, business, and commerce. It is a compulsory subject in all schools, and the medium of instruction in most schools and tertiary institutions.

ID/BR

According to the 2001 census, English is spoken as a home language by 8.2% of the population (3 673 206 people) – one in three of whom are not white. South Africa's Asian people, most of whom are Indian in origin, are largely English-speaking, although many also retain their languages of origin. There is also a significant group of Chinese South Africans, also largely English-speaking but who also retain their languages of origin as well.

South African English is an established and unique dialect, with strong influences from Afrikaans and the country's many African languages. For example: "The old lady has been tuning me grief all avie, coz I bust her tjor going yooees with the okes in Bez Valley" would translate as: "My mother has been shouting at me all afternoon because I crashed her car doing U-turns with my friends in Bez Valley."

Adapted from: <www.southafrica.info/about/people/language.htm>. Accessed on: July 4, 2011.

Photo and frames: Shutterstock/ID/BR

12 twelve

Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 12)

As perguntas dão conta da unicidade, pois partem do pressuposto equivocado de que no Brasil há apenas uma língua oficial[40] e, principalmente, que todos os brasileiros têm o português como língua materna.

Reforça-se, dessa maneira, o sentimento de pertença a um só povo, "o povo brasileiro", uma só cultura, uma só língua (SILVA, 2011, p. 139). Com essa ideia de unicidade, automaticamente se exclui a diversidade de experiências da vida cotidiana das personagens negras e suas manifestações culturais.

Convém, aqui, recordar a afirmação de Maria Cavalcanti, em 1999, de que a imensa maioria dos brasileiros não (re)conhece a extensão da pluralidade linguística de seu país. Maher afirma que os brasileiros desconhecem tal realidade porque acreditam que:

> o Brasil é, ou deveria ser, linguisticamente uniforme, essa maioria olha para o nosso atlas linguístico e não vê, ou faz que não vê, as mais de 180 línguas indígenas e as cerca de 30 línguas de imigrantes faladas cotidianamente por cidadãos brasileiros natos. Tampouco enxerga, ou vê com bons olhos, o uso das línguas de sinais brasileiras e os nichos religiosos (terreiros de candomblé) e comunidade quilombolas onde ainda se fazem presentes, em cânticos e orações, línguas africanas. Isso sem falar na diversidade no interior da própria língua majoritária: aqui o problema é que apenas uma delas é vista como legítima [...]. É por tudo isso que uma parcela muito significativa da população brasileira se vê subtraída de um de seus direitos mais elementares, mais básicos: o direito de não ser discriminada pelo modo como fala (MAHER, 2007, p. 266).

A pergunta: que outras línguas existem no Brasil? Não muda a constatação acima, uma vez que a primeira questão afirma o português como "nossa língua oficial". As demais línguas que existem aqui não são oficiais, tampouco são nossas ("our official language").

Da mesma forma que o texto que segue às perguntas de pré-leitura, que reforça a ideia do inglês como língua franca, política, dos negócios além de meio de instrução. Apesar de ser falada como segunda língua por só quase metade da população, 45% dos

---

[40] Em dezembro de 2002, São Gabriel da Cachoeira passou a ser o único dos 5.507 municípios brasileiros a ter, além do português, língua oficial da União, também línguas cooficiais municipais. Na região foram oficializadas as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa.
Segundo o Censo 2010, os resultados apontam para a existência de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias distintas, ou seja, mais do que as estimativas da Funai. No entanto, para identificar uma língua são necessários estudos linguísticos e antropológicos mais profundos, dado que algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, desse forma, o número do Censo 2010 não é uma informação precisa. Dados disponíveis em: <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>. Acesso em: 9 de março de 2016.

sul-africanos, e como língua materna por apenas 8,2% da população. E ainda que o texto cite as outras dez línguas autóctones como oficiais, dentre as quais o zulu é língua materna de aproximadamente 25% da população da África do Sul, o inglês é a língua de acesso à cultura e ao poder.

Para Maher (2007, p. 267, grifo da autora), "todo projeto educativo voltado para o empoderamento dos grupos minoritários no país tem que **também** contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos".

Como atividade de reflexão pós-leitura pede-se aos alunos que discutam entre eles dois temas. Primeiro, "Além das línguas, o que mais faz da África do Sul um país com extraordinária diversidade cultural?". Depois, "O Brasil é culturalmente diverso? Por que sim ou por que não? E quanto a sua escola?". Figura 51:

Figura 51 O Brasil é culturalmente diverso? Por que sim? Por que não?

Fonte: *Alive!*, inglês, 8.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 13)

Sobre a primeira questão, o texto não apresenta subsídios no livro do aluno para tal resposta. Contudo não tivemos acesso ao livro do professor. Cabe, desse modo, ao professor-mediador e aos alunos terem algo a acrescentar sobre a extraordinária diversidade cultural na África do Sul. No entanto, a pergunta seguinte, quando se indaga sobre a diversidade cultural brasileira, pelo menos pode abrir espaço para a seguinte reflexão: uma vez que há diversidade cultural no Brasil, é provável que haja na África do Sul. Contudo, em que consistem tais diversidades? A brasileira e a sul-africana?

Infelizmente não se menciona mais uma vez a diversidade linguística brasileira. Nessa sequência, a diversidade linguística do outro não foi utilizada como ponto de partida para a constatação de nossa própria diversidade cultural.

A pergunta final, "há diversidade cultural na sua escola", pode ser interessante se bem explorada. Havendo liberdade para se discutir o tema, os desdobramentos podem ser

interessantes. Isto é, desde a constatação de que a escola não abre espaço para a diversidade, por exemplo linguística (apenas uma variante é vista como de prestígio, a educação parte da imposição à norma culta, entre outras observações de outras ordens). Certos diagnósticos os levaria a perceber que existem situações de preconceito social ou até racismo institucional no ambiente escolar. Tudo a depender da forma como o professor-mediador conduzir essa reflexão.

Tendo em vista os três fragmentos de sequências didáticas, cabe, por ora, a seguinte indagação: como o Estado, diante das demandas sociais que reclamam o reconhecimento de nossa diversidade que consequentemente acarretam mudanças nas políticas públicas educacionais, logra acatar o discurso em prol de uma diversidade étnico-racial, sem abrir mão de "continuar a induzir a formação de narrativas com o fim de ser ele o gerador da identidade oficial", uma vez que "esse controle é exercido, especialmente, por intermédio do sistema de ensino" (VITORINO, 2014, p. 291).

Portanto, faz-se necessário procurarmos compreender e problematizar o modo como o Estado-Nação aceita tal diversidade sem abrir mão de seu caráter gerador da identidade oficial. Está estabelecido, a seguir, o paradoxo que buscamos problematizar:

> Seria um paradoxo, pois as possibilidades de alguém adotar identidades múltiplas poriam fim à ideia de que o indivíduo pertenceria a um grupo homogêneo de identidade ideal sem fissuras —ideia-chave para criação e perpetuação do Estado-Nação—, ou seja, não teria sentido para o poder soberano, o Estado, a própria Nação estimulando a convivência, dentro de si, de várias Nações (VITORINO, 2014, p. 296).

Nesta última sequência didática, assim como nas duas primeiras em que se constrói uma ideia de unidade africana, que não corresponde à realidade. Aqui é reforçada ao mesmo tempo a diversidade e a unidade brasileira também. É diverso, mas há uma única língua franca o inglês. Assim como é diverso o Brasil, mas nossa única língua oficial é o português. Sobre as diversas línguas presentes no território brasileiro, Maher explica que "foi preciso começar por desaboná-las na consciência de todos, inclusive de seus próprios falantes" (MAHER, 2007, p. 256), para reforçar a ideologia de uma unidade linguística.

Maher (2007, p. 256), em seu trabalho, mostra uma preocupação com a coerção ideológica a qual comunidades indígenas são submetidas em prol da construção de um "Brasil", de uma "Nação Brasileira" da qual depende a capacidade de se construir uma

uniformidade interna, pois dessa forma é apagada e desabonada a diversidade linguística brasileira [grifos da autora]. Na contramão de tal coerção, Maher lança o desafio a nós educadores de chamar a atenção não somente das diferenças interculturais, mas também para as diferenças intraculturais. Nas suas palavras:

> Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falantes minoritários[41] não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas (MAHER, 2007, p. 268).

Por tudo isso, é preciso entender que ideologias são essas que circunscrevem esse contexto ao qual Maher (2007) se refere acima. E para isso vamos lançar mão da noção de ocultação ideológica de Michel Debrun (1959, 1989, 1990). Acreditamos que precisamos buscar refletir sobre a partir de qual ou quais referenciais (a ideologia primária) é forjado esse ocultante. As noções de ocultação ideológica, ideologia primária e secundária de Debrun nos permitiram analisar discursos naturalizadas nos aspectos cotidianos das relações sociais que permeiam os materiais didáticos de LEM, os quais não permitem que os alunos reflitam sobre si pelo outro por meio da intersubjetividade e assim do reconhecimento do seu eu pela reciprocidade do outro.

A unidade no Brasil é um conceito muito forte, tanto que podemos vê-lo como uma ideologia. Para compartilharmos esse sentimento de pertencimento a uma única nação, a Nação Brasileira, é preciso obliterar toda a diversidade. Nos livros didáticos analisados isso ocorreu frequentemente da seguinte forma: assume-se que existe tal diversidade o todo tempo, mas não são mencionadas as mesmas, pois não se separa verdadeiramente um lugar nos materiais para a mesma. Sendo assim, observamos uma dificuldade extraordinária em verbalizar a diversidade que há em nosso país.

Porém isso ocorre também porque, é papel dos materiais didáticos participar da construção da nação brasileira "imaginada" (ANDERSON, 2008). Os livros didáticos têm possibilitado aos brasileiros ver-se e pensar-se de uma maneira radicalmente nova, apesar

[41] A autora utiliza minoria em seu sentido político e não necessariamente demográfico. Uma das áreas de atuação e orientação desta pesquisadora é a interação em sala de aula em cursos de formação de professores e em escolas em comunidades de minorias linguísticas e de **maiorias tratadas como minorias**.

das diferenças radicais com sua própria realidade, a partir dele podemos nos ver como pertencentes de um construto idealizado que nos unifica.

Para Benedicte Anderson (2008), os jornais e romances apresentam os elementos necessários para a "construção coletiva de um passado de um 'nós' comum e identificado. A partir deles se daria uma espécie de confirmação hipnótica da solidez de uma comunidade, a qual naturaliza a história e o próprio tempo" (SCHWARCZ, apud ANDERSON, 2008, p. 13).

Podemos notar no livro didático os seguintes aspectos: transforma o português brasileiro e a história deste país em dados "naturais e essenciais", rearranja locais distintos e tempos variados em um único gênero discursivo, finalmente, constrói discursivamente um passado e um presente comum e identificado.

Dessa mesma forma, os autores brasileiros ao tentar imaginar e descrever a "extraordinária diversidade cultural sul-africana" (MENEZES et al, 2012, p. 13), lançam mão dessa mesma construção de unicidade e criam uma nação africana "imaginada" nos materiais didáticos de LEM. Uma nação africana na qual os negros pobres são privados de seus direitos e estão à mercê de sua africanidade ou precisam da ajuda de um ator externo, como por exemplo a Unicef, já o negro que obteve sucesso com frequência é ocidentalizado, como pudemos observar nas análises apresentadas anteriormente.

Portanto, segundo nossas análises, a unicidade ideológica ganha uma materialidade linguística no discurso do livro didático.

6. ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITO E RACISMO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TERMINOLOGIA ELEITA NOS MATERIAIS DE LEM PARA TRATAR SOBRE O RACISMO

[...]
"¿Soy acaso negra?" – me dije ¡SÍ!
"¿Qué cosa es ser negra?" ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí…

Me gritaron negra, Victoria Santa Cruz.

Nas cinco coleções aprovadas foram encontradas considerações e reflexões, em alguns casos com maior profundidade, sobre os conceitos: preconceito e racismo. Observamos também, que em quase todos os casos, para explicar o preconceito ou até mesmo o racismo, se recorre à noção de estereótipo e algumas vezes à *bullying*. Assim como, frequentemente, procura-se não focar apenas no preconceito étnico-racial, abrindo as discussões para um leque mais amplo de tipos de preconceitos, isto é, sociais, de gênero, a pessoas com deficiência e até a diferenças culturais e geracionais.

Neste capítulo foram analisadas as ocorrências de cada coleção separadamente, porém, no último subcapítulo, tecemos algumas considerações parciais, nas quais procuramos expor aspectos coincidentes do todo.

6.1 Cercanía: interrupção da comunicação intersubjetiva e monofonia.

Na coleção *Cercanía* espanhol 6.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 21 a 23), a unidade de abertura da coleção, Unidade 1 – *Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!*, tem como eixo temático transversal o tema pluralidade cultural. Um trecho dessa unidade foi selecionado para análise porque apresenta considerações sobre o racismo. A sequência tem início na seção *Escucha*, com atividades de pré-escuta (*¿Qué voy a escuchar?*), seguindo com uma atividade de escuta (*Escuchando la diversidade de voces*) e, finalmente, a compreensão do texto na pós-escuta (*Comprendiendo la voz del otro*).

Sendo assim, a seguir apresentamos a primeira consigna dessa sequência que apresenta o conteúdo do áudio que os alunos devem escutar (COIMBRA et al, 2012, p. 21). Figura 52:

> Você vai escutar uma canção de Rubén Blades, um cantor e compositor panamenho de muito sucesso no mundo hispânico e nos Estados Unidos. O título da canção é "Muévete", faixa 7 do CD *Escenas*, de 1985, no qual ele canta com o grupo *Seis del Solar*.
>
> 1. Antes de escutá-la, vamos refletir sobre seu nome. O que significa a palavra *muévete*?
> 2. Agora, formula suas próprias hipóteses: quem são as pessoas que devem se mover?

Figura 52 Escucha ¿Qué voy a escuchar? Muévete, de Rubén Blades.

Escucha

¿Qué voy a escuchar?

Vas a escuchar una canción de Rubén Blades, un cantautor panameño de mucho éxito en el mundo hispánico y en Estados Unidos. El título de la canción es "Muévete", pista 7 del compacto *Escenas*, de 1985, en que él canta con el grupo Seis del Solar.

1. Antes de escucharla, ¡a reflexionar sobre su nombre! ¿Qué significa la palabra **muévete**?

2. Ahora, formula tus hipótesis: ¿quiénes serán los que deben moverse?

3. En la canción, se escucha el nombre de algunos países de un continente específico. ¿Cuál sería esa región geopolítica? Pista: gran parte de sus habitantes hablan español o portugués. Encuéntrala en la siguiente sopa de letras:

L	F	D	L	K	P	N	T	F	R	R	T	Y
W	A	E	Z	A	F	V	O	E	G	Y	S	D
A	R	T	N	M	J	O	Q	Y	W	W	S	C
I	B	A	I	R	R	J	H	Z	Q	S	X	E
I	M	J	Y	N	C	D	J	Q	A	D	S	Z
A	D	I	W	O	O	V	J	J	T	C	A	H
C	N	N	R	M	X	A	E	U	I	A	P	U
A	Y	U	E	U	K	T	M	F	Q	I	F	K
M	E	G	B	L	M	H	T	E	F	B	L	M
M	E	G	B	L	M	H	T	E	R	F	G	O
M	E	G	B	L	M	H	T	E	F	I	L	N
E	G	B	L	M	H	T	E	F	V	B	C	S
F	R	W	U	O	P	D	G	H	J	K	N	A

4. En la letra de la canción que escucharás se hace una crítica a las personas que actúan solas en el mundo y que solo piensan en su comodidad. Hay unos versos que tratan de la importancia de unirse para acabar con un problema. Léelos e intenta completar el hueco:

"Brindarnos la mano
Pa' acabar con la maldad
depende el futuro de la gente"

Género textual
- Letra de canción

Objetivo de escucha
- Identificar palabras equivocadas en la canción.

Tema
- Igualdad y libertad

A quien no lo sepa

Cantautor es la junción de **cantante** y **autor**, o sea, es el artista que canta y compone su música.

Tapa de CD *Escenas*, de Rubén Blades y Seis del Solar.

Fonte: *Cercanía* espanhol 6.º ano Unidade 1 (COIMBRA et al, 2012, p. 21)

Na Figura 53, as duas primeiras perguntas são de levantamento de hipóteses acerca do título da canção e sobre a quem se dirige o verbo mover conjugado no imperativo afirmativo segunda pessoa do singular *"muévete"*, em português mova-se. A coleção Cercanía que obtivemos para pesquisa é o livro do aluno, dessa forma, não tivemos acessos aos encaminhamentos dirigidos ao professor. Podemos deduzir, no entanto, que as primeiras relações sejam feitas entre o verbo mover-se a dançar ou se mexer com ritmo, uma vez que se trata do título de uma canção. Como veremos mais à frente, a resposta, depois da audição, pode se abrir a outra acepção da palavra. Sobre a pergunta dois, é possível que os alunos identifiquem no pronome pessoal de segunda pessoa "te" que quem deve se mover são as pessoas que escutam a canção (*te* ou *tú*).

A pergunta três dessa seção de pré-escuta é um caça palavras no qual os alunos devem identificar nomes de países latino-americanos. Essa atividade cumpre a função de prepara-los para o vocabulário que deverão reconhecer na atividade de escuta propriamente dita. Já a última questão, atividade quatro, antecipa parte da interpretação da canção (COIMBRA et al, 2012, p. 21):

> Na letra da canção que você vai escutar é feita uma crítica às pessoas que atuam sozinhas no mundo e que só pensam em sua própria comodidade. Há versos que tratam da importância de se unir para acabar com um problema. Leia os versos e tente completar o espaço em branco:
> *"Brindarnos la mano*
> *Pa' acabar con la…*
> *Depende el futuro de la gente"*

A última atividade dessa seção abre a possiblidade de que os alunos levantem hipóteses sobre o conteúdo da música. As respostas são livres e depois da escuta os alunos podem refutar ou confirmar as hipóteses levantadas. A estrofe da canção pede que todos se deem as mãos, para acabar com algo, omitido para realização da atividade. Desse algo que precisa ser acabado depende o futuro das pessoas.

Logo veremos, depois da escuta, que a canção *Muévete*, de Rubén Blades, fala de mover-se em defesa da liberdade e para acabar com a maldade. A maldade pode ser interpretada como: o individualismo (segunda estrofe), o racismo (quarta estrofe). Nela, o eu-lírico da canção solicita aos povos latino-americanos para que juntos acabem com a maldade, que se unam e se movam para promover uma mudança em defesa ao direito de liberdade. Reforça-se nas estrofes que essa tarefa cabe ao mundo todo, porém em união

(*To'el mundo de frente*). Pelo futuro da América Latina, lugar desde o qual fala o locutor, mas também de seus países vizinhos, assim como de Soweto na África.

Soweto não é um país vizinho. Nesse enunciado, Soweto representa o de lugar de origem dos afrodescendentes que vivem hoje na América. Vejam na Figura 53, letra da canção presente no livro. Logo, nos primeiros versos, os interlocutores se inteiram de que a música está dedicada às regiões do Caribe e de Soweto.

Figura 53 Escuchando la diversidad de voces. Muévete, de Rubén Blades.

Escuchando la diversidad de voces

1. 1 Escucha atentamente la canción "Muévete", pues hay doce palabras intrusas, o sea, escucharás una cosa, pero leerás otra. Encierra en un círculo las palabras que no coinciden con lo que oyes.

Muévete

Desde el Egito
a Soweto en Asia
va nuestra canción como un saludo,
pa' los que defienden
su derecho a libertad
y usan la verdad como su escudo.
No hay bala que mate a la verdad
cuando la defiende la razón.
Reunámonos todos
pa' acabar con la maldad.
Muévete y pon todo el corazón, aquí y allá.

Muévete, muévete.
Pa' acabar el racismo
que hay aquí y allá,
Muévete, muévete.

La cantan los niños y mamá y papá.
Muévete, muévete.
Por nuestro futuro
y el de Argelia,
Muévete, muévete.

Todo el mundo busca su comodidad
y esto ha sido así toda la vida.
Y el que va delante
casi nunca mira atrás
para ayudar al que lo pida.
Pero hoy día llega la necesidad
de seguir un rumbo diferente.
Brindarnos la mano
Pa' acabar con la maldad,
depende el futuro de la gente.

Ay, ay, aquí, aquí y allá,
A darnos la mano
pa' acabar con la maldad.
Que avance mi gente,
Mueve Canadá,
Muévete, muévete.
Mueve Cabo Verde
con seguridad,
Muévete, muévete.
To' el mundo de frente
contra la maldad,

Lo pide la gente
en todas las esquinas,
Muévete, muévete.
Ay, muévete México, muévete Cuba,
muévete Alemania,
Muévete, muévete.
Mueve Guatemala, Honduras, mueve
Costa de Marfil,
Muévete, muévete.
Mueve Perú y por Dinamarca, que hoy te necesita,
Muévete, muévete.
Mueve Polonia ,
mueve El Salvador,
Muévete, muévete.
Muévete Indonesia, Brasil, avanza Ecuador,
Muévete, muévete.
Muévete Chile,
muévete India,
mueve Paraguay,
Muévete, muévete.
Anda República Checa, camina Uruguay,
Muévete, muévete.

Rubén Blades. Muévete. In: Rubén Blades y Seis del Solar. CD *Escenas*. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=GFmHhV87BY>. Acceso el 17 de febrero de 2012.

22 veintidós

Fonte: *Cercanía* espanhol 6.º ano Unidade 1 (COIMBRA et al, 2012, p. 22).

Depois de escutar a canção, os alunos podem voltar às hipóteses levantadas na seção anterior e espera-se que concluam que mais do que mover-se no ritmo da canção a canção fala de mover-se por seus direitos, mais precisamente pelo direito à liberdade, e contra o racismo. O verbo mover-se ganha, então, o sentido de manifestar-se politicamente.

Na canção, o eu-lírico da canção (o enunciador) se reconhece inserido em um contexto de experiência de desrespeito e atribui a seus interlocutores essa mesma experiência de desrespeito, pois, no enunciado, o lugar desde o qual fala o locutor e o lugar que projeta para seu interlocutor é o mesmo.

Nos versos: "*... Brindarnos la mano/ Pa' acabar con la maldad... To' el mundo de frente/ contra la maldad...*" constitui-se o respeito recíproco, no qual um sujeito reconhece a experiência de desrespeito vivida pelo outro e sabe que este reconhece sua própria experiência de desrespeito. Essa experiência, por sua vez, é detonadora da luta por reconhecimento segunda a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth (2009).

Tanto para a teoria da comunicação intersubjetiva de Honneth (2009), que não pode prescindir de um outro, quanto para a teoria bakhtiniana, todo discurso é a simulação de um diálogo entre o locutor e um interlocutor projetado. Nesse caso, é possível estabelecer o reconhecimento recíproco na canção entre os membros dessa comunicação.

Nas questões após a leitura da letra da canção, chama-se atenção para os primeiros versos da canção "Desde el Caribe / a Soweto en África" e aplica-se uma caixa de informação extra sobre a região de Soweto na África, que diz: "para quem não sabe, Soweto é uma região sul-africana que se tornou símbolo da luta contra o *apartheid*. Nelson Mandela, grande líder político, atuou bastante nessa região" (COIMBRA et al, 2012, p. 23), Figura 54:

Figura 54 Comprendiendo la voz del otro. Muévete, de Rubén Blades.

2. 1 Escucha una vez más la canción y escribe los países que, según la canción, deben moverse:

Comprendiendo la voz del otro

1. Antes de escuchar la canción, has formulado hipótesis sobre la necesidad de moverse. Ahora que la has escuchado, puedes confirmar: ¿Para qué deben moverse los países de la canción?

2. Uno de los deseos del cantautor es acabar con el racismo. Relaciona la palabra Soweto a esa cuestión. Investiga dónde se ubica ese lugar y cuál es su importancia histórica.

3. ¡A jugar! Divide a la clase en equipos pequeños. Cada uno escribe el nombre de un país en que se habla el español, luego todos mezclan los papeles y, sin leerlos, cada alumno se pega uno en su frente. La pregunta clave del juego es ¿De dónde soy? Otras preguntas son posibles tales como ¿En qué continente me ubico? ¿Soy un país grande o pequeño? ¿Estoy cerca o lejos de Brasil?

4. En la canción aparecen varios versos con la palabra **pa'**. Obsérvalos:

> "pa' los que defienden"
> "pa' acabar con la maldad"
> "pa' acabar el racismo"

- ¿Qué significa esa expresión?

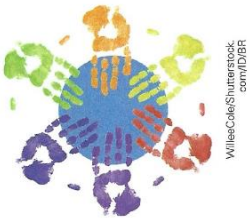
5. 1 Escucha la canción nuevamente y subraya la palabra que se repite con regularidad. ¿Qué efecto produce esa repetición?

A quien no lo sepa

Soweto es una región sudafricana que se tornó símbolo de la lucha en contra del *apartheid*. Nelson Mandela, gran líder político, actuó bastante en esa región.

Elmond Jiyane/GCIS/Reuters/Latinstock

Nelson Mandela.



WilleeCole/Shutterstock.com/ID/BR

Heloir Almeida/Shutterstock.com/ID/BR

Fonte: *Cercanía* espanhol 6.º ano Unidade 1 (COIMBRA et al, 2012, p. 23).

A imagem de Nelson Mandela, a iconografia no pé da página com mãos brancas, pardas e pretas, algumas de punho cerrado fazendo referência à luta dessas pessoas, principalmente de Soweto, assim como a imagem de Nelson Mandela; todos esses elementos são aplicados pelos autores, iconografia e editores com o objetivo de apresentar elementos para a compreensão textual, ou melhor, para direcionar a compreensão do aluno para um fim específico.

Apoiando-se no conceito de dialogismo da teoria de Bakhtin, o enunciado do livro didático apresenta um diálogo que coopta o interlocutor, o que em outras palavras poderíamos denominar comunicação de via única: o locutor apresenta seu discurso e simula a comunicação, ele próprio responde às polêmicas, perguntas etc. e não dá efetivamente voz a seu interlocutor. Aspecto esse característico do gênero do discurso livro didático

Isso não apenas porque os alunos são direcionados à luta contra o *apartheid* (caixa externa "A quien no lo sepa" que se destina a acrescentar dados e informações) e, consequentemente, Soweto e Nelson Mandela tornam-se o paradigma da luta contra o racismo, exclui-se, assim, a possibilidade de alternância de sintagmas. A sequência não possibilita que outras experiências (eixo sintagmático) sejam colocadas nesse paradigma. E desse modo, o exercício de reconhecimento intersubjetivo é dificultado na sequência didática, diferente do que ocorre na canção.

Pois se o eu não pode se ver nesse outro, no sentido de preencher essa comunicação com sua experiência e conhecimento de mundo, não há comunicação. Uma vez que não foi reconhecido o lugar dos alunos nessa mesma luta, já que os mesmos não são indagados sobre se já sofreram racismo, se eles próprios fazem parte de algum movimento social, se conhecem pessoas que participam desses movimentos, mais precisamente, como se veem diante desse contexto.

Enfim, nada se pergunta a respeito de suas experiências pessoais, como, por exemplo, se já sentiram a experiência do desrespeito a seus direitos e de que forma poderiam se manifestar e lutar contra o racismo, como a própria canção sugere.

A análise que parte do enunciado que se estabelece na canção é uma, mas a mesma ao ser reproduzida no material didático de língua estrangeira, tendo em vista todo o contexto político, histórico e social ao qual se insere, isto é, avaliação a qual os enunciadores autores da coleção estão submetidos, assim como as regulamentações que incidem sobre a escolha por esse texto/enunciado, tais como a Lei 10.639/03 e o Edital PNLD 2014 LEM, tornam aquele gênero do discurso um novo gênero.

Nesse sentido, são novas e diferentes as possibilidades desse novo enunciado, devido ao suporte do qual faz parte agora "livro didático de LEM". Ao nosso ver, as possibilidades de comunicação intersubjetiva da canção foram limitadas ao passar a fazer parte dessa sequência didática.

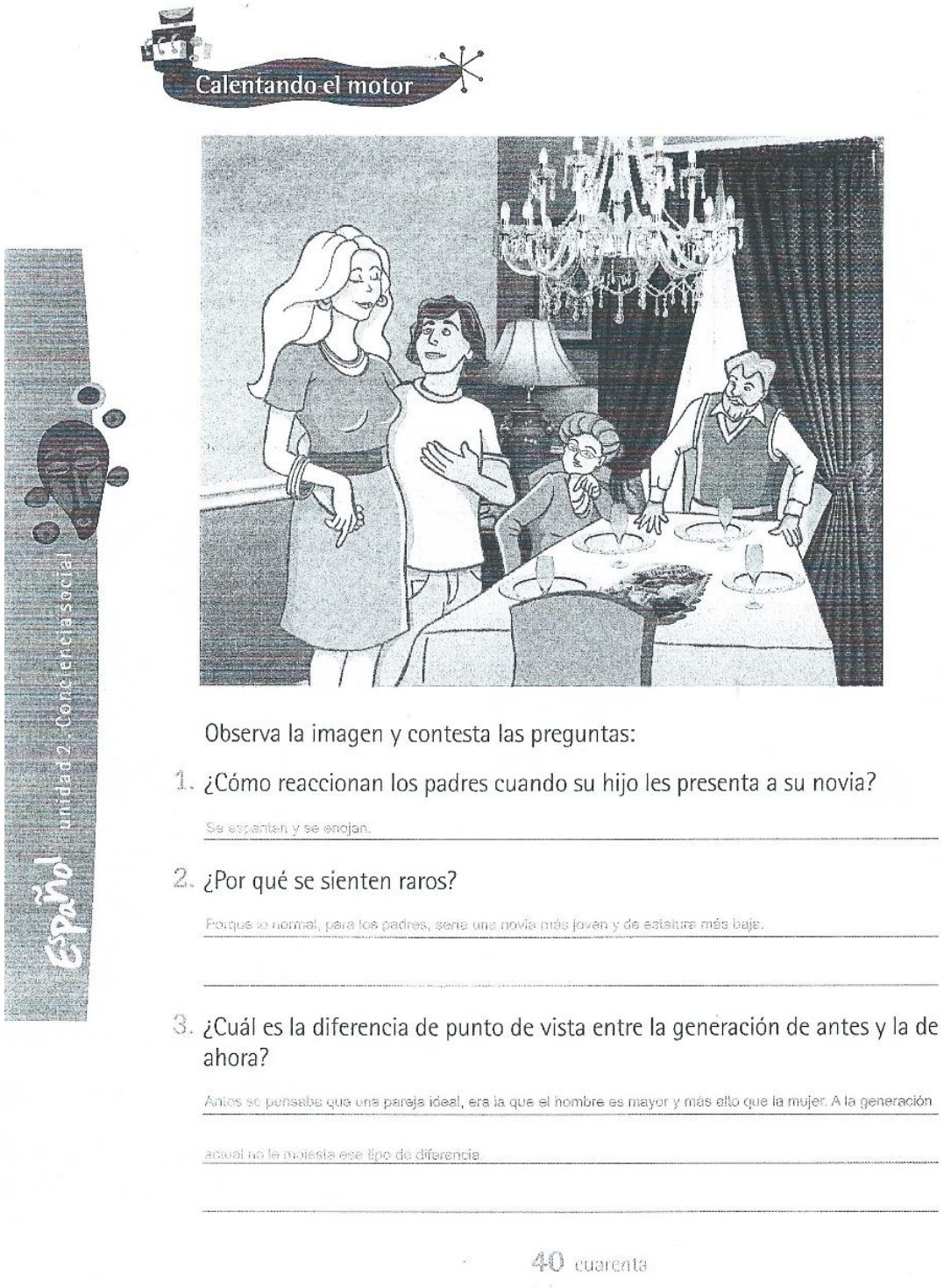
Apoiando essa análise, as perguntas seguintes da seção utilizam o texto apenas como pretexto para ensinar os nomes dos países hispano-falantes ou outros aspectos linguísticos, Figura 54, atividades 3 e 4 respectivamente. Idealmente, todo trabalho com texto deveria terminar com uma reflexão trazida para realidade do aluno.

Uma vez que o projeto-pedagógico da coleção *Cercanía* prevê e procura, na maior parte das vezes, dar conta dessa etapa de reflexão, ainda que sejam reflexões amenizadas como é típico desse gênero. Sendo assim, a total ausência da mesma, justamente em uma sequência didática que busca uma reflexão sobre a necessidade de se lutar contra racismo: *"Muévete, muévete / Pa' acabar con el racismo"*, tem grande valor não dar voz aos alunos nesse caso específico.

6.2 Formación en español: estereótipos, preconceitos sociais e racismo.

A coleção *Formación en español: lengua y cultura* espanhol 7.º ano (VILLALBA et al, 2012, p. 39 a 70), dedica toda a unidade 2 – *Conciencia social* cujo eixos temáticos são: estereótipos, preconceito racial e marginalização social. A unidade como um todo vai preparando o aluno para uma reflexão que tratará especificamente do objeto de nosso estudo somente nas páginas 60 a 66 desse volume. A unidade começa com um exemplo de descriminação bastante sutil que apenas resumiremos, uma vez que não se trata especificamente do tema que nos interessa, Figura 55:

Figura 55 Calentando el motor. Observa la imagen y contesta las preguntas.



Calentando el motor

Español unidad 2. Conciencia social

Observa la imagen y contesta las preguntas:

1. ¿Cómo reaccionan los padres cuando su hijo les presenta a su novia?

Se espantan y se enojan.

2. ¿Por qué se sienten raros?

Porque lo normal, para los padres, sería una novia más joven y de estatura más baja.

3. ¿Cuál es la diferencia de punto de vista entre la generación de antes y la de ahora?

Antes se pensaba que una pareja ideal, era la que el hombre es mayor y más alto que la mujer. A la generación actual no le molesta ese tipo de diferencia.

40 cuarenta

Fonte: *Formación en español,* espanhol 7.º ano, Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 40).

A qualidade da imagem não é das melhores, mas nos inteiramos por meio das respostas dadas ao professor às perguntas de que os pais do garoto se espantam e sentem raiva (melhor tradução para a palavra "enojo" em espanhol) porque seu filho lhes apresentou uma namorada mais velha e mais alta que o menino. Por meio da terceira pergunta: Qual a diferença de ponto de vista entre a geração de antes e de agora?, ficamos sabendo que os locutores desse enunciado reconhecem uma diferença de valores na sociedade de antes e agora e, talvez, certo avanço da sociedade atual. O que se comprova pelo modelo de resposta dada ao professor na pergunta 3: "Antes se pensava que o casal ideal, era o que o homem é mais velho e mais alto que a mulher. A geração atual não se incomoda com esse tipo de diferença" (VILLALBA et al, 2012, p. 40).

A função dessa seção *Calentando el motor* é sensibilizar os alunos para a discussão que vai ser desenvolvida durante a unidade como um todo. Sendo assim, os locutores autores dessa obra acreditam que esse exemplo de preconceito sensibilizaria seus interlocutores para outros tipos mais de preconceitos que tendem a ir agravando no decorrer da unidade e, ainda, talvez, acreditem (ou tenham esperança) que a geração de seus alunos seja menos preconceituosa e, por isso, a escolha por iniciar as discussões e reflexões a partir do tema: conflito geracional.

Na seção *Puerta de acceso* (Texto A) os alunos devem ler um artigo de Odette Chahín publicado originalmente na *Revista Fucsia*, uma revista feminina colombiana de circulação internacional desde 2004 (Disponível em: http://www.fucsia.co/edicion-impresa/articulo/estereotipos-cliches/8640#.VlISU_mrTIU. Acesso em: 22/11/2015). Trata-se de um relato da autora sobre sua experiência como estudante colombiana em Nova Iorque. O artigo é intitulado no livro como *"Estrereotipos"*, no original *"Estereotipos y clichés"*. Reproduzimos abaixo conclusão a que chega a articulista sobre os estereótipos:

> Os humanos são fracos para muitas coisas, mas não para elaborar a priori sobre tudo e todos. Quando vemos uma loira, assumimos como certo que é vazia e tola. Se uma mulher usa decote, em seguida a olham com malicia, e quando vemos um sujeito de cabeça raspada, cheio de tatuagens caminhando próximo, nosso instinto é segurar a bolsa e fazer o sinal da cruz, pensando que é um ladrão. Quando há mais ladrões de blazer e gravata. Limitamo-nos a ver o óbvio e não enxergar além. Os estereótipos nascem da ignorância e de caricaturas mal recortadas que

> nos colocam os meios de comunicação e têm a característica de se propagarem mais que um vírus (VILLALBA et al, 2012, p. 41).[42]

No relato a palavra estereótipo recebe uma carga negativa que o aproxima da noção de preconceito, mais que um simples pré-juízo, o preconceito é geralmente errôneo, porque parte de antecipações carregadas de menosprezo acerca do outro. De acordo com as análises que desenvolvemos para esta pesquisa, observamos que a palavra estereótipo frequentemente é associada a preconceito e está carregada da acepção negativa deste último.

O trabalho de interpretação textual confirma o que afirmamos acima, pois na pergunta dois da seção *Explorando el texto*, com base no texto, os seres humanos tendem a recorrer aos estereótipos devido a sua ignorância, pois são incapazes de ver além do superficial. Observem as respostas modelos sugeridas pelos autores, segundo interpretação do texto, no manual do professor:

> 2. Que características humanas Odette Chahín critica em seu texto?
>
> a) Os seres humanos são ignorantes.
> b) Os seres humanos são muito duros na hora de pensar ou julgar os demais.
> c) Os seres humanos veem o óbvio e o superficial (VILLALBA et al, 2012, p. 42).

Conforme relatam Amossy e Pierrot em seu livro *Estereotipos y clichés* (2001),[43] faz parte de um saber popular compartilhado a relação entre estereótipo, frases feitas, lugar comum e clichê, não existindo uma linha divisória entre esses termos. É, inevitável, portanto, a impressão negativa que esses termos produzem.

Inicialmente, estereótipo se referia às obras artísticas – "obra estereótipo" – que eram impressas com ferros cujos caracteres não são móveis e que se conservam para novas tiragens. Segundo a etimologia da palavra estereótipo, podemos ver que *estereos* em grego significa sólido. Durante todo o século XIX, essa acepção se manteve, só posteriormente surgiu o sentido metafórico ligado à arte, não mais em relação à forma de

---

[42] *"Los humanos somos flojos para muchas cosas, pero no para elaborar a priori acerca de todo y de todos. Cuando vemos a una rubia, asumimos por descontado que es hueca y bruta. Si una mujer usa escote, enseguida la miran con malicia, y cuando vemos a un tipo de cabeza rapada, lleno de tatuajes caminando cerca, nuestro instinto es agarrar la cartera y echarnos la bendición, pensando que es un atracador, cuando hay más atracadores de saco y corbata. Nos limitamos a ver lo obvio y no a ver más allá. Los estereotipos nacen de la ignorancia y de caricaturas mal recortadas que nos presentan los medios masivos, y tienen la característica de propagarse más rápido que un virus"* (VILLALBA et al, 2012, p. 41).

[43] O original francês Stéréotypes et Clichés, editado pela Nathan, é de 1997, mas estamos usando a tradução ao espanhol Estereótipos y Clichés, lançada em 2001 na coleção Enciclopedia Semiológica pela editora argentina Eudeba.

produção, mas com valor estilístico. Larousse (1869, apud AMOSSY e PIERROT, 2001) recomendava evitar frases estereotipadas na literatura, e as classificava como a sua desgraça. E foi dessa forma que a palavra estereótipo foi usada, pela primeira vez, com caráter pejorativo.

A literatura que emprega os termos estereótipo e clichê faz, na maioria das vezes, um uso indiscriminado desses dois termos. Quando não o faz, escolhe apenas um deles, o estereótipo, para discorrer sobre imagens pré-estabelecidas e reduções. Isso porque: "el estereotipo comparte con el cliché su origen tipográfico" (AMOSSY e PIERROT 2001: 30). Não há exatamente uma fronteira clara que separe de modo prático esses dois termos.

Segundo Amossy e Pierrot (2001), a palavra clichê geralmente se limita às obras de arte. Amossy e Pierrot (2001) citam exemplos canônicos de metáforas, como "vida tempestuosa" e "mais branco que a neve", encontradas em Fontanier, *Les Figures du Discours* (apud, AMOSSY e PIERROT, 2001); e concluem: "lo que en la retórica clásica era un modelo de tropo se transformó para nosotros en el colmo del cliché" (2001, p. 13).

No século XIX, a imprensa inventa um novo procedimento de reprodução em massa de um modelo fixo, chamado procedimento do clichê ou do estereótipo. Em 1865, a palavra clichê passa a ser utilizada no campo da fotografia para designar o negativo a partir do qual se pode tirar um número indefinido de copias. Logo, por extensão, em 1869, a palavra já passou a denominar "familiarmente" uma frase feita, um pensamento trivial.

O uso pejorativo se manteve durante todo o século XIX, até o início do século XX, quando, Walter Lippmann, em 1922, definiu o termo tomado da linguagem corrente como as imagens da nossa mente que mediam a nossa relação com o real. Segundo Lippmann (1922, apud AMOSSY e PIERROT, 2001), os estereótipos são indispensáveis para a vida em sociedade, isso porque pensar cada ser em sua especificidade, sem generalizar, seria algo esgotante e praticamente impensável. Cada ser humano, quando apreende um novo objeto, de acordo com essa visão, faz uso dos estereótipos. Isto é, interpreta traços a partir de algum outro objeto já conhecido, que obviamente não é igual ao novo objeto e, finalmente, completa esse processo com estereótipos determinados pela *práxis*.

Com efeito, não é difícil encontrar autores que usem os termos clichê e estereótipo como sinônimos, sendo a identificação tão grande a ponto de concepções contemporâneas acerca dos estereótipos terem sido transferidas aos clichês.

É possível perceber, como já foi dito, minúcias que diferenciariam clichês e estereótipos, tais como temas a que costumam estar relacionados, que é o caso da

literatura com relação ao clichê. Porém, tais minúcias são constantemente eliminadas devido à "nítida zona de intersecção" que existe entre esses termos, nas palavras de Leandro Ferreira (1993, p. 70):

> De uma forma de impressão o termo passa a significar, por extensão, aquilo que parece chapa, que é sempre igual, fixo, inalterável e, portanto, estereotipado. Daí, pois, a aproximação com o conceito de estereótipo, originariamente uma forma compacta obtida através do processo de estereotipia. Pelo que se viu neste breve histórico, clichê e estereótipo convivem harmoniosamente no mesmo campo semântico, apresentando nítidas zonas de intersecção.

Essa definição foi logo criticada por psicólogos sociais norte-americanos que, fiéis à acepção comum do termo, acreditavam que o estereótipo, à medida que generaliza e categoriza, simplifica e recorta o real, tende a levar ao preconceito. John Harding (1969, p. 259, apud AMOSSY e PIERROT, 2001, p. 33) na *Encyclopédie Internationale des Sciences Sociales*, define o termo pejorativamente: "mais simples que complexo, mais errôneo que correto, adquirido de segunda mão e que resiste a mudanças".

A situação voltou a mudar nos anos 1950, quando outra corrente de psicólogos sociais norte-americanos questionou os critérios de desvalorização do estereótipo. Para estes, sem dúvida, o estereótipo constitui um juízo não crítico sobre algo, um saber de segunda mão, mas, ao mesmo tempo, apontam que esse mesmo processo permeia um conjunto importante de conhecimentos e crenças de nossa cultura, como, por exemplo, que Cristóvão Colombo descobriu a América. As autoras lançam, então, a seguinte questão: "El estereotipo está cristalizado y es rígido, pero la mayoría de los conceptos y de las creencias compartidas, ¿no dan muestras de una gran estabilidad que les impide ser fácilmente modificadas?" (AMOSSY e PIERROT, 2001, p. 33).

Na década de 1970, a cognição social passa a fazer parte de forma categórica da psicologia social. Os estudiosos cognitivos consideram que recorrer aos estereótipos é um procedimento "normal" e se propõem, então, a explorar o papel dos estereótipos no processo cognitivo habitual, em particular na aquisição, na elaboração e armazenamento das informações.

Blikstein (1985) pega emprestado de Adam Schaff o termo "óculos sociais" e classifica os estereótipos de padrões perceptivos ou "óculos sociais", com os quais "vemos" a realidade. Em seu livro *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade* (1983), o autor também cita o pensamento de Hall (1977, apud BLIKSTEIN 1983, p. 75) "[...],

segundo o qual pessoas de culturas diferentes não apenas falam línguas diversas, mas, o que é talvez mais importante, habitam em diferentes mundos sensoriais [...]". Por tudo isso, o autor defende que conhecer o processo de estereotipia na aquisição de línguas estrangeiras seria por si só apreender/adquirir.

No entanto, ainda que estudiosos como Blikstein alertem para a necessidade de se quebrar o paradigma positivo/negativo e exista hoje uma corrente que trate o estereótipo apenas como fenômeno do processo de conhecimento, isto é, obrigatório e inevitável no processo de cognição; essa reavaliação nunca substituiu completamente a visão pejorativa do estereótipo. Curiosamente, coexistem hoje os dois pontos de vista, o que, segundo Amossy e Pierrot (2001, p. 34), corresponderia ao que as autoras classificam de bivalência constitutiva da noção de estereótipo no pensamento contemporâneo.

A história do termo estereótipo justifica, então, sua acepção negativa por parte da revista e do material didático que analisamos. Porém, uma vez que os estereótipos também são um recorte da realidade, faz parte de um procedimento cognitivo habitual. Por que, então, os autores/elaboradores de coleções didáticas recorrem a palavra estereótipo no sentido de preconceito? Seria porque preconceito está ainda mais carregado de uma carga negativa? Isto é, no intuito de estimular e/ou possibilitar aos alunos uma reflexão sobre se eles próprios cometem preconceitos, essa seria a explicação para uma preferência pelo termo estereótipo no lugar de preconceito. Afinal, todos recorremos aos estereótipos no processo de cognição.

Ainda na mesma unidade, *Conciencia social*, é trabalhado com os alunos um texto intitulado *"Los prejuicios sociales"*, numa visão geral da unidade podemos dizer que avançamos de conflitos geracionais, para estereótipos, chegamos a preconceitos sociais e estamos rumando para temas como racismo e trabalho escravo nos dias atuais.

O texto no livro didático é um fragmento apenas do original publicado na internet na página *"Historia y Biografías"* cujo título original é: "Los prejuicios sociales, consecuencias sociales, marginación, xenofobia" (Disponível em: http://historiaybiografias.com/prejuicios_sociales/. Acesso em: 22/11/2015), o texto não é assinado por nenhum autor.

No livro, porém, os seus autores selecionam os parágrafos no original que primeiro define o que são preconceitos, isto é, "concepções que as pessoas formam a respeito de outros seres humanos e de suas ações, de forma antecipada e arbitraria", "ideias não fundamentadas, aceitas irrefletidamente" (Parágrafo 1).

Logo o parágrafo que menciona o racismo, o sexismo e a xenofobia como atitudes preconceituosas pelo motivo que “induzem aos membros de um grupo a considerar inferior a outra pessoa pelo simples motivo de pertencer a um determinado grupo”, “sem levar em consideração nenhum dado objetivo” (Parágrafo 2).

Em seguida, uma explicação que tenta apresentar ao leitor a relação que existe entre agressões como apelidos, principalmente os que aludem a comunidade e etnias e a noção de delito, ou atentado aos valores democráticos e a igualdade de direitos (Parágrafo 3).

Logo é apresentado aos leitores as consequências geralmente ocasionadas pelo sentimento de desprezo e aversão incentivados pelo preconceito: desde se falar mal, evitar contato ao ataque físico, chegando ao extremo que seria o extermínio. Manifestando que tomar consciência disso equivaleria a um início de trabalho para eliminar preconceitos (Parágrafo 4).

Por último, é apresentado como exemplo de preconceito o caso da cantora inglesa Susan Boyle, que participou do reality show Talentos Britânicos, e que ficou internacionalmente conhecido como um caso de preconceito dos meios de comunicação, porque a concorrente, antes mesmo de se apresentar, foi duramente criticada pela imprensa, pela produção do programa, juízes e público em geral. O caso de Boyle é apresentado aos alunos nesse último parágrafo como uma “lição de vida” que confirma que “não devemos pré-julgar baseado no aspecto físico, condição social, sexo, religião ou o que quer que seja, porque perdemos de conhecer os verdadeiros talentos, qualidade e atitudes que fazem verdadeiramente a uma pessoa” (Parágrafo 5). Figura 56:

Figura 56 Texto B: *Los prejuicios sociales*

Texto B

Los prejuicios sociales

1. Se denomina prejuicios a ciertas concepciones que se forman las personas respecto de otros seres humanos o de sus acciones, en forma anticipada y arbitraria, es decir, se trata de ideas fundamentadas en opiniones que no se examinan ni se busca verificarlas, sino que se aceptan irreflexivamente.

2. De esta manera, los prejuicios nos impiden conocer a nuestros semejantes tal como son. El racismo, el sexismo y la xenofobia son actitudes prejuiciosas porque inducen a los miembros de un grupo a considerar inferior a otra persona por el solo hecho de pertenecer a un grupo determinado, sin tener en cuenta ningún dato objetivo.

3. Algunas veces, los prejuicios de una sociedad se expresan de una manera aparentemente inocente y no explícitamente agresiva: por ejemplo, los sobrenombres que se atribuyen a algunas personas –"petiso", "gorda" – y los chistes que aluden a distintas comunidades o etnias – de "gallegos", de judíos, de negros. Lejos de ser sólo bromas, constituyen elementos irracionales que pueden atentar contra los valores democráticos y la igualdad de derechos de todas las personas.

4. Los sentimientos de desprecio o de aversión hacia determinadas personas o grupos incentivados por los prejuicios pueden llevar a que se hable mal de ellos, a que se evite el contacto, a atacarlos físicamente o – llegado a un extremo – a proponer su exterminio. Tomar conciencia de esto equivale a empezar a trabajar para eliminar los prejuicios, evitando las ideas y las acciones discriminatorias que se sustentan en ellos.

5. Ejemplo de discriminación por prejuicios:

Un ejemplo típico de prejuicios fue cuando Susan Boyle se presentó en el concurso de Talentos Británicos y antes de escucharla cantar fue duramente criticada por la prensa, la producción del programa, los jueces y el público en general.

Lewis Jacobs/NBC/AP Images/Glow Images

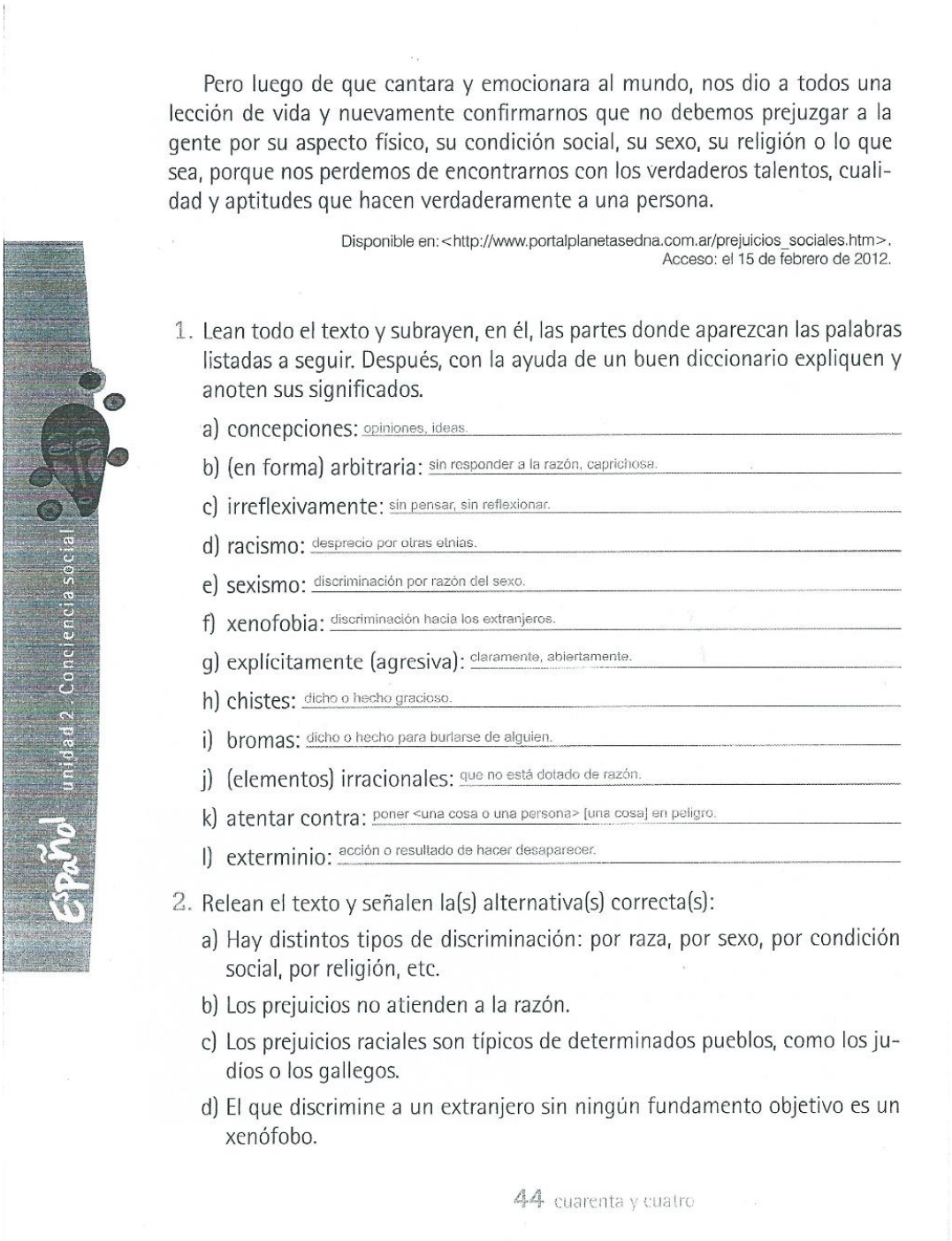
Susan Boyle.

Fonte: *Formación em español* espanhol 7.º ano Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 43).

Em seguida, os alunos devem fazer uma atividade de inferir pelo conteúdo do texto e buscar no dicionário algumas palavras para apresentar sua definição (Figura 57). As palavras que os alunos devem explicar são: concepções, arbitraria, irrefletidamente,

racismo, sexismo, xenofobia, explicitamente (agressivo), piadas (poderia ser a ideia de burla ou troça em português), brincadeiras, (elementos) irracionais, atentar contra, extermínio.

Figura 57 Atividade 1: *Expliquen y anoten los significados.*



Pero luego de que cantara y emocionara al mundo, nos dio a todos una lección de vida y nuevamente confirmarnos que no debemos prejuzgar a la gente por su aspecto físico, su condición social, su sexo, su religión o lo que sea, porque nos perdemos de encontrarnos con los verdaderos talentos, cualidad y aptitudes que hacen verdaderamente a una persona.

Disponible en: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/prejuicios_sociales.htm>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

1. Lean todo el texto y subrayen, en él, las partes donde aparezcan las palabras listadas a seguir. Después, con la ayuda de un buen diccionario expliquen y anoten sus significados.
   a) concepciones: opiniones, ideas.
   b) (en forma) arbitraria: sin responder a la razón, caprichosa.
   c) irreflexivamente: sin pensar, sin reflexionar.
   d) racismo: desprecio por otras etnias.
   e) sexismo: discriminación por razón del sexo.
   f) xenofobia: discriminación hacia los extranjeros.
   g) explícitamente (agresiva): claramente, abiertamente.
   h) chistes: dicho o hecho gracioso.
   i) bromas: dicho o hecho para burlarse de alguien.
   j) (elementos) irracionales: que no está dotado de razón.
   k) atentar contra: poner <una cosa o una persona> [una cosa] en peligro.
   l) exterminio: acción o resultado de hacer desaparecer.
2. Relean el texto y señalen la(s) alternativa(s) correcta(s):
   a) Hay distintos tipos de discriminación: por raza, por sexo, por condición social, por religión, etc.
   b) Los prejuicios no atienden a la razón.
   c) Los prejuicios raciales son típicos de determinados pueblos, como los judíos o los gallegos.
   d) El que discrimine a un extranjero sin ningún fundamento objetivo es un xenófobo.

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.º ano (VILLALBA et al, 2012, p. 44).

Isso seguido de uma atividade de buscar a alternativa correta, depois, duas questões de interpretação intertextual entre Texto A,*"Estereotipos"*, e Texto B, *"Los prejuicios sociales"*, a primeira busca relacionar diretamente estereótipos e preconceitos, desconsiderando a bivalência constitutiva da noção de estereótipo e a segunda, retoma a ideia de valores democráticos do Texto B. Assim:

> 3. Considerando o texto B, por que os estereótipos são considerados preconceitos? Porque são ideias sem fundamentos lógicos e objetivos, nem foram verificadas, para discriminar pessoas que pertencem a um determinado grupo social.
> 4. Segundo o texto, por que os preconceitos atentam contra os valores democráticos? Porque atentam contra a igualdade de todos os seres humanos (VILLALBA et al, 2012, p. 45).[44]

Se no Texto A, os estereótipos já são vistos como uma qualidade humana detestável, uma vez que recorremos aos estereótipos devido a nossa ignorância e, desse modo, apenas vemos o óbvio e superficial, no Texto B, os estereótipos são preconceitos. Finalmente a igualdade de todos seres humanos é introduzida como um valor democrático que devemos compartilhar. No entanto, a reflexão não é levada além, apesar dos subsídios interessantes que o Texto B apresenta.

Nessa coleção, frequentemente, seus autores não abrem para reflexões mais profundas dos seus alunos leitores ou para momentos de conscientizar-se da realidade na qual se inserem os discentes ou de permitir que emitam sua opinião a respeito. A base para afirmar isso é observamos até o presente momento a quase ausência de perguntas com respostas abertas (o que fica ainda mais evidente porque temos em mãos o livro do professor neste caso). Possivelmente, essa seja uma característica intrínseca dos gêneros relativos a esfera educativa e didática.

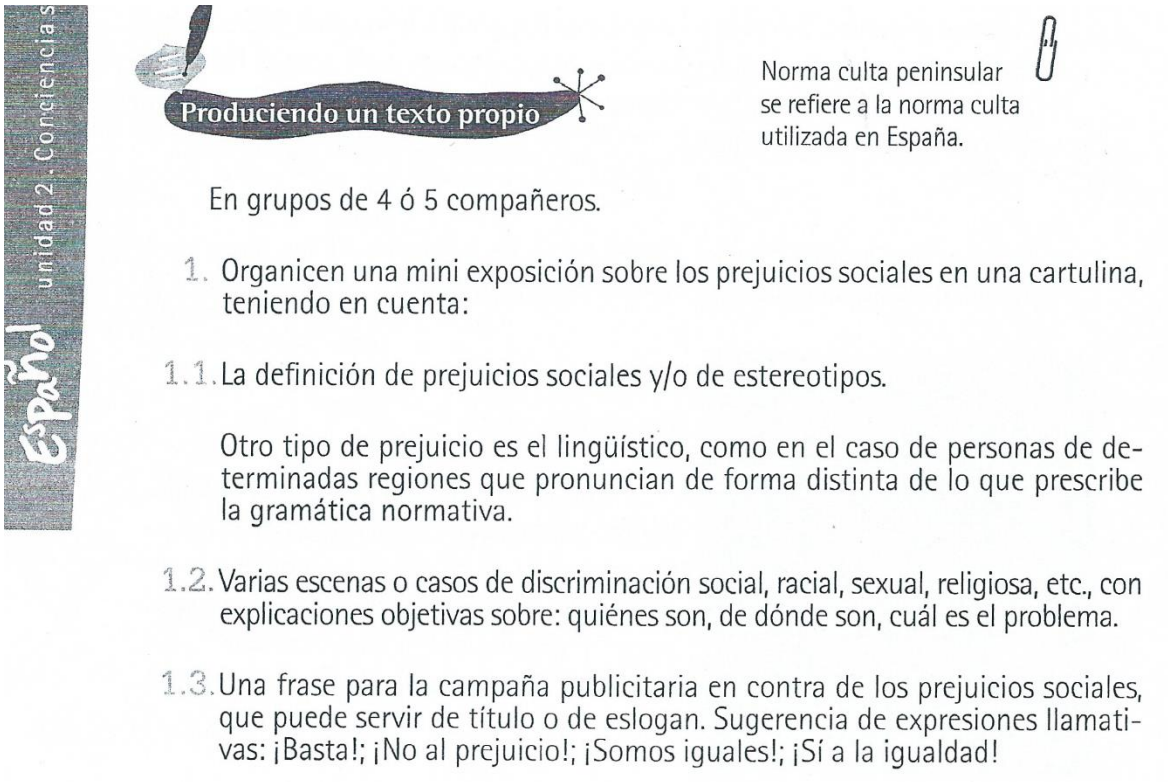
A consequência disso que acabamos de relatar, é que, muito provavelmente, porque os alunos captam com facilidade o querer-dizer do locutor e o intuito do discurso, não dificilmente, entendem que precisam memorizar. Neste caso específico, por exemplo, estereótipos são preconceitos, os preconceitos atentam contra o princípio da igualdade e consequentemente contra os valores democráticos. Se eles realmente são capazes de refletir a respeito fica difícil afirmar. O *corpus* não permite tal inferência.

---

[44] *Considerando el texto B, ¿por qué los estereotipos se consideran prejuicios? Porque son ideas sin fundamentos lógicos y objetivos, ni han sido verificadas, para discriminar a personas que pertenecen a un determinado grupo social./ Según el texto, ¿por qué los prejuicios atentan contra los valores democráticos? Porque atentan contra la igualdad de todos los seres humanos* (VILLALBA et al, 2012, p 45).

A unidade segue com uma sequência didática, pré-leitura, texto e perguntas pós-leitura, sobre preconceito linguístico. Logo uma atividade de produção escrita: *"Produciendo un texto propio"* (Figura 58). Os alunos devem apresentar em um cartaz cenas de discriminação seja social, racial, sexual ou religiosa, e responder às perguntas: quem são, de onde são, qual é o problema, definir preconceito e/ou estereótipo e criar uma frase para campanha publicitária contra os preconceitos.

Figura 58 Produciendo un texto propio. Mini exposición sobre los prejuicios sociales.



Fonte: *Formación em español* espanhol 7.º ano Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 46).

Observem que de certa forma há alguma possibilidade de se expressarem a respeito do preconceito nessa atividade de produção, contudo, isso vai depender de como o professor-mediador vai envolver os alunos nessa atividade. O livro do professor não apresenta outras considerações sobre a atividade. Na Figura 58, temos todo o encaminhamento disponível desta e vejam que as fases para a campanha já são sugeridas. Típicas frases *slogan*, que com não muita dificuldade, podem ser completamente esvaziadas de sentido.

Sabe-se que os alunos estão bastantes habituados a produzir cartazes como forma de avaliação. Sendo assim, a maneira de se conduzir a atividade deve ser bastante refletida pelo professor nesse caso. Para que essa produção seja significativa os alunos precisam saber com que razão e para quem eles vão apresentar suas produções; enfim, o que eles objetivam alcançar com as mesmas. Também é importante pensar em formas de envolver a escola e comunidade escolar quando os temas são tão relevantes como esse. Essas são algumas questões que poderiam ser levadas em consideração pelo professor para que essa atividade de produção textual seja significativa para o alunado e para a comunidade escolar em geral. Sem essas reflexões e outras, os alunos estão, como explica Hoffmann (1994, p. 57), participando do "modelo transmitir-verificar-registrar", quando uma avaliação verdadeiramente reflexiva e desafiadora deveria contribuir para a troca de ideias entre e com os estudantes e superar o saber transmitido para passar a ser um saber enriquecido.

Apenas na página 48, na seção *"Interactuando con el texto"* os autores abrem para a possibilidade de uma pergunta aberta sobre os estereótipos que possivelmente leva em consideração a bivalência constitutiva dessa noção: "Existem estereótipos positivos? Deem alguns exemplos. Resposta livre" (VILLALBA et al, 2012, p. 48). Essa é toda a condução para a reflexão, não há textos de apoio, nada que subsidiasse uma resposta afirmativa, uma vez que tudo até o momento levou o leitor a entender que estereótipos são iguais a preconceitos. Da forma que foi colocado fica até despropositado e perigoso, porque se estereótipos são iguais a preconceitos, e se pode haver estereótipos positivos, logo há preconceitos que são positivos. A falta de fundamentação teórica dos autores, nesse caso específico, levou os a cometer um deslize que estamos tentando apontar desde o princípio da análise, que é da diferença fundamental entre esses dois conceitos.

A atividade de escuta trabalha com a questão do conflito geracional assim como a seção *Calentando el motor*. Os alunos devem ler um texto: *"Planeta hip-hop"*, de James McBride, publicado na revista National Geographic, no qual um pai narra sua percepção negativa sobre o rap e o hip-hop. O trabalho será em cima de percepções sobre diferenças de gerações de forma valorativa, pois a atividade pede uma lista das coisas que na opinião dos alunos antes eram melhores e outras que hoje são melhores. Seguindo de atividades de prática linguística até chegar a seção *"Puerta de acceso"*.

No manual do professor, os autores explicam as característica e função dessa seção. Dessa forma:

> PUERTA DE ACCESO: para entrar efetivamente no âmbito temático selecionado, cujos textos não são necessariamente do mesmo gênero exposto no preâmbulo, os quais permitem a primeira abordagem em termos de compreensão leitora. Foram privilegiadas questões que levem à reflexão baseando-se principalmente no texto cujas pistas devem ser reconhecidas e aproveitadas (VILLALBA, 2012, p. 13).

Enfim, estamos finalmente acedendo efetivamente ao âmbito temático selecionado, a saber: preconceito racial e marginalização social. A porta que nos vai levar a essa reflexão é um texto com dados do IBGE sobre a população indígena no Brasil (Figura 59), publicado pela *Prensa latina/Cuba* em setembro de 2009, numa página *web* .org da Argentina (Disponível em: http://argentina.indymedia.org/news/2009/09/690352.php. Acesso em: 23/11/2015). O site se autodefine como: “Centro de Medios Independientes es un colectivo sin fines de lucro y democrático de voluntarios, y sirve como la unidad de organización local de la red”.

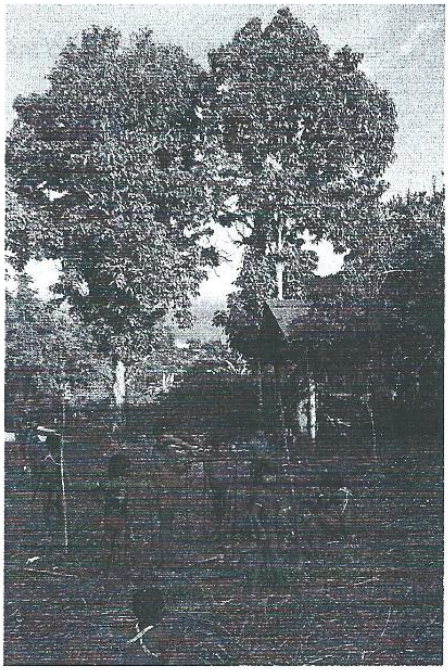
Figura 59 Puerta de acceso. Casi triplica la población indígena brasileña.

Puerta de acceso

Casi triplicada la población indígena brasileña entre 1991 y 2000

Por Prensa Latina/Cuba – *Thursday, Sep. 03, 2009 at 11:03AM*

Brasilia, 2 sep (PL). La población indígena brasileña pasó de 294 mil en 1991 a 734 mil en 2000, lo que representa una tasa de crecimiento de 10,8 por ciento anual, reveló hoy un estudio del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).



Edson Sato/Pulsar Imagens

Crianças da etnia Yanomami brincando. Comunidade Tootótobí. Barcelos (AM), 2010.

Esa cantidad de aborígenes constituye el 0,4 por ciento de la población brasileña, estimada en unos 190 millones de habitantes.

El IBGE atribuye ese crecimiento a las mejorías en el área de salud, al aumento de la resistencia a infecciones, la unión a instituciones de defensa de los derechos de esos pueblos, pero sobre todo a los cambios en el criterio de autoidentificación en los censos, ya que en los antiguos se declaraban como pardos.

Según el reporte de la entidad oficial, la región norte del país acoge a la mayor parte de la población indígena, pues allí reside el 29,1 por ciento del total, aunque el número de aborígenes descendió en comparación con registros anteriores.

Por el contrario, la cifra de indígenas creció en la región Sudeste, al pasar de 30.500 en 1991 a 156.000 en 2000, mientras en la Nordeste, aumentó de 55.000 a 166.000 entre los dos años mencionados.

Entre las deficiencias, el IBGE sostiene que la escolarización de este grupo poblacional aún es muy baja, aunque se elevó un poco entre los dos censos mencionados, porque la media de escolaridad de los individuos mayores de 10 años era de 2 grados y en 2000 llegó a 3,9 grados.

Disponible en: <http://argentina.indymedia.org/print.php?id=690352>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

51 cincuenta y uno

Español unidad 2 Conciencia social

Fonte: *Formación em español* espanhol 7.º ano Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 51).

A notícia: *"Casi triplica la población indígena brasileña entre 1991 y 2000"* informa que segundo o Censo 2010 entre 1991 e 2000 a população indígena brasileira triplicou. Com a leitura do texto nos inteiramos que na verdade houve uma mudança na forma como esses sujeitos se identificaram no último Censo (Censo 2010). Pois, antes, os indígenas entravam na categoria pardos e agora esses grupos têm a possibilidade de auto definir-se indígenas. Além de informações tais como: regiões onde houve o maior aumento de população indígena e região que acolhe a maior parte dessa população, o último parágrafo da notícia no livro de espanhol diz (VILLALBA et al, 2012, p. 51):

> Entre las definiciones, el IBGE sostiene que la escolarización de este grupo poblacional aún es muy baja, aunque se elevó un poco entre los censos mencionados, porque la media de escolaridad de los individuos mayores de 10 años era de 2 grados y en 2000 llegó a 3,9 grados.

Começa-se a apontar para uma realidade que assombra esses grupos étnicos no Brasil, a marginalização social. Como vimos no tópico 4.2 desta dissertação, à medida que vamos fazendo as análises o tema do direito à educação é repetidamente invocado como um bem e um direito indiscutível nas diferentes coleções didáticas e, algumas vezes, parece ser o único problema e forma de marginalização que esses grupos sofrem. Fazemos tal afirmação, com base no número de ocorrências que tratam desse direito no escopo geral de ocorrências sobre a temática.

Segundo a teoria da luta por reconhecimento, uma vez que são marginalizados do direito à educação ou qualquer outro direito social e político, esses indivíduos não obtêm o respeito nas relações jurídicas (HONNETH, 2009, p. 179-198). Além dessa reflexão de um "aspecto social preocupante" como é classificado no material, que é o da escolarização, no enunciado de pergunta com resposta fechada, retoma-se que houve mudanças positivas observadas nas comunidades indígenas, como a prática de se buscar apoio nas instituições de defesa dos direitos dos indígenas. Assim:

> Apesar de haver algumas mudanças positivas observadas na comunidade indígena, como a prática de buscar ajuda nas instituições de defesa dos direitos indígenas, que aspecto social segue sendo muito preocupante? A escolarização.[45]

[45] *"A pesar de haber algunos cambios positivos observados en la comunidad indígena, como la práctica de buscar apoyo en las instituciones de defensa de los derechos indígenas, ¿qué aspecto social sigue siendo muy preocupantes? La escolarización."* (VILLALBA et al, 2012, p. 52).

Ou seja, os indígenas retratados dessa forma como vemos na consigna dessa pergunta, da sua experiência de desrespeito detonadora da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009), não é o despertar-se para uma organização protagonista em grupos de defesa dos direitos indígenas o aspecto positivo a se chamar atenção, mas a atitude de *"buscar apoyo"* (buscar apoio, ajuda) para a sua escolarização. Como vemos, mais uma vez esses grupos não são atores de sua luta. Ainda que sutil, a redação da questão apresenta a situação colocando o indígena numa posição de passividade e não de sujeito que luta pelo seu reconhecimento.

Não há mais questões ou atividades que possibilitem maiores reflexões a respeito, tampouco são indagadas as experiências sobre o assunto dos alunos, que inclusive poderiam ser indígenas ou descendentes, já que as coleções são distribuídas em todo território nacional. O texto é utilizado muito mais para um trabalho de reconhecimento do suporte de publicação e para a localização de informação pontual.

Em *"Interactuando con el texto"*, é pedido aos alunos que organizem uma ficha com dados sobre as comunidades indígenas situadas nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil, isto é: 1) averiguar quantos indígenas vivem nessas áreas; 2) uma vez que a reportagem trata os indígenas como um grande grupo, quantos grupos se conhecem? Mencionem ao menos 10 comunidades indígenas diferentes e suas respectivas línguas; 3) cada uma dessas comunidades se integrou a comunidade dominante ou mantêm seu próprio espaço cultural? Destaquem problemas e preconceitos sociais e/ou raciais; 4) troquem resultados oralmente, comparem e completem (VILLALBA et al, 2012, p. 54). Não há notas para o professor com sugestões de onde podem localizar essa informação ou comentários sobre o conceito apresentado de comunidades dominantes e o que se espera que os alunos encontrem e observem nessas pesquisas.

Na página 55 da obra, há mais um texto que busca subsidiar os alunos de informação a respeito das nacionalidades indígenas no Brasil (Figura 60). A pergunta que se faz após apresentação do texto é um pouco mais aberta e permite uma maior reflexão a respeito dos alunos.

Figura 60 Puerta de acceso. Situação atual dos povos indígenas

3. Transcriban las respuestas anteriores, en el espacio correspondiente.

4. Lean el siguiente texto:

Situación actual de los pueblos indígenas brasileños

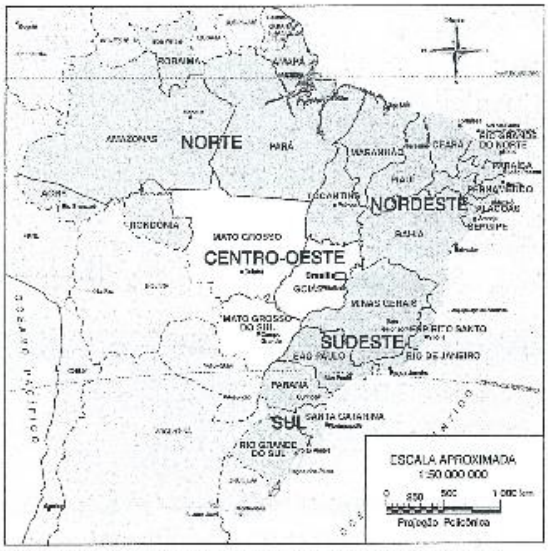
Cuando se observa el mapa de distribución de los pueblos indígenas en el territorio brasileño actual, se puede ver claramente los reflejos del movimiento de expansión político-económica ocurrida históricamente. Los pueblos que habitaban la costa oriental, en la mayoría hablantes de lenguas del tronco tupí-guaraní, fueron diezmados, dominados u obligados a refugiarse en las tierras del interior para evitar el contacto. Hoy, solamente los Fulnió (de Pernambuco), los Maxakali (de Minas Gerais) y los Xokleng (de Santa Catarina) conservan sus lenguas. Curiosamente, sus lenguas no son tupí, sino pertenecientes a tres familias diferentes ligadas al tronco Macro-Gê. Los guaraníes, que viven en diversos estados del Sur y Sudeste del país perdieron sus lenguas y sólo hablan portugués, manteniendo únicamente y en algunos casos, palabras aisladas que utilizan en rituales y otras expresiones culturales. La mayor parte de las sociedades indígenas que consiguieron preservar sus idiomas vive actualmente en el Norte y Centro-Oeste de Brasil.

(Texto parcial). Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pueblos_ind%C3%ADgenas_de_Brasil>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

5. En el mapa que sigue, indiquen las regiones donde, según el texto se mantiene la lengua indígena nativa.

Regiones Norte y Centro Oeste. Pero también en los estados de Pernambuco, Minas Gerais y Santa Catarina

Brasil – División Regional y Política



Fonte: Base cartográfica adaptada do Atlas Geográfico Escolar IBGE, 2002.

6. Para ustedes, ¿Las comunidades indígenas deben mantener su lengua materna o deben aprender obligatoriamente el portugués? Justifiquen su respuesta.

Respuesta libre.

7. Con ayuda de su profesor(a) de Historia, anoten de 3 a 5 topónimos (nombres de lugares) de origen indígena y su significado.

Respuesta libre.

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.º ano, Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 55-56).

Como vimos, Figura 60, no texto, é mencionado o movimento de expansão político-econômica ocorrida historicamente, fala da dizimação dos povos que habitavam a costa oriental do Brasil, sua dominação ou refúgio no interior do país para evitar o

contato com outros povos, assim como menciona a dominação linguística que algumas nacionalidades indígenas sofreram. A reflexão que se segue é neste sentido:

> 6. Para vocês, as comunidades indígenas devem manter sua língua materna ou devem aprender obrigatoriamente o português? Justifiquem sua resposta. Resposta livre (VILLALBA et al, 2012, p. 56).[46]

Observem que a discussão sobre política linguística das línguas indígenas está colocada de forma dicotômica, isto é, manter sua identidade linguística e não aprender o português *vs.* aprender o português e abandonar sua identidade linguística. Nada se fala sobre uma das bandeiras mais importantes dos grupos e movimentos sociais indígenas, que é a luta pelo ensino bilíngue. A pergunta é colocada de forma, que o aluno pode refletir que para que esses grupos não sigam marginalizados, precisam necessariamente abandonar sua língua materna e adotar exclusivamente o português, uma vez que esta última se trata de uma língua de maior prestígio que é falada em todo território nacional. Como não são feitas maiores observações a respeito, não podemos, mais uma vez, "garantir" que o professor-mediador conduza a discussão nesse sentido. Se a obra apresentasse material extra sobre educação bilíngue e educação indígena, poderíamos dizer que haveria chances maiores de que a condução da discussão nesse sentido ocorresse.

Mais uma vez estamos observando que há diferenças importantes entre se provocar uma discussão mais aprofundada com ou sem subsídios para a mesma. Assim como é fundamental pensar sobre a forma como a redação das perguntas abertas pode direcionar para respostas pouco refletidas. Além da necessidade de se procurar incentivar primeiro a investigação a respeito de um tema, para, depois, refletir e emitir opiniões a respeito, e mais, essa dinâmica pouco tem a ver com a pura e exclusiva menção de dados.

A atividade de escuta desta unidade também é sobre os grupos indígenas, um texto que permitiria reflexões interessantes sobre a desapropriação de suas terras: "Vocês vão escutar um trecho da carta que escreveu o chefe Seattle da tribo Swamish ao presidente dos Estados Unidos (Franklin Pierce) em 1854, quando este propôs comprar suas terras" (VILLALBA et al, 2012, p. 57).[47]

---

[46] *6. Para ustedes, ¿las comunidades indígenas deben mantener su lengua materna o deben aprender obligatoriamente el portugués? Justifiquen su respuesta. Respuesta libre* (VILLALBA et al, 2012, p. 56).
[47] *Van a escuchar un trecho de la carta que escribió el jefe Seattle de la tribu Swamish al presidente de los EE.UU. (Franklin Pierce) en 1854, cuando éste le propuso comprar sus tierras. Luego contesta las preguntas* (VILLALBA et al, 2012, p. 57).

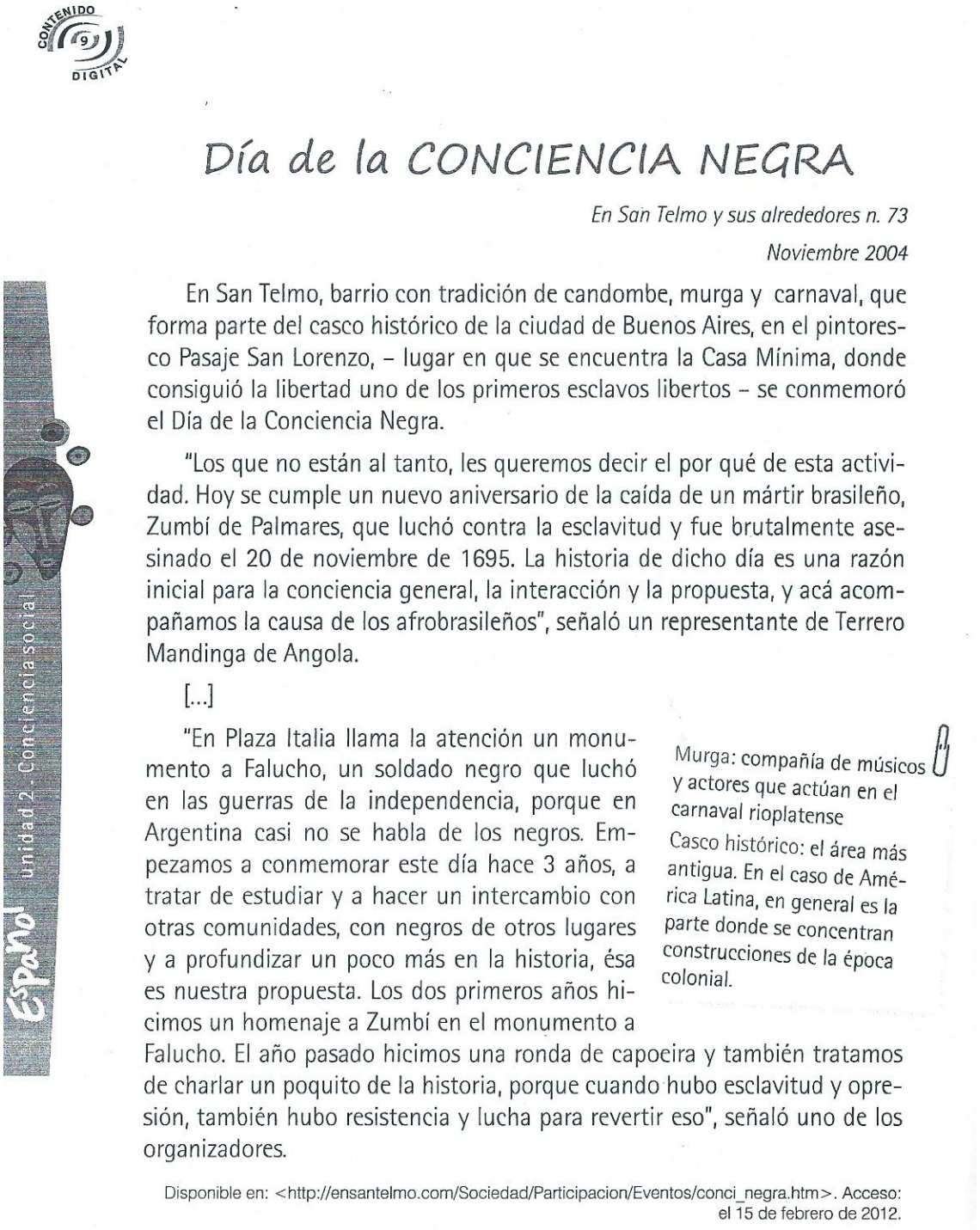
As reflexões são no sentido de que os índios dessa tribo não estão interessados em vender sua terra, que seus valores e os do homem branco são distintos, e certa contraste irônico por parte do autor da carta sobre o que para eles, peles vermelhas, significa ser selvagem. Aos alunos são apresentadas apenas questões de localização de informação no texto para interpretação do mesmo com base no próprio texto sem maiores reflexões a respeito ou questões que busquem trazer elementos do relato que acabaram de escutar, para a realidade vivida por eles alunos ou para o momento histórico que vimemos (uma vez que a carta é de 1854). Enfim, da forma como foi trabalhado o texto, tudo fica tão distante quanto a data em que a carta foi escrita.

Todo esse enorme percurso que perscrutamos foi com o objetivo de entender como se insere a temática de interesse de nossa investigação, relativa a Lei n.º 10.639/03, nessa única unidade exclusivamente dedicada a esse tema de toda a coleção.[48] Obra essa aprovada no PNLD 2014-LEM, que, inclusive, mereceu elogios nesse sentido por parte dos avaliadores, segundo o Guia PNLD 2014 LEM (BRASIL, 2013, p. 23): "A coleção incentiva o respeito e a valorização da diversidade étnica, cultural e social tanto da população brasileira quanto das comunidades que se expressam em língua espanhola [...]".

A temática precisamente relacionada aos afrodescendentes é apresenta como fazendo parte do conteúdo digital da obra, mas que está presente no livro do aluno também, e que, portanto, pode dispensar o uso da CD-ROM (Figura 61). Acreditamos que seja importante fazer essa consideração, porque se o material estivesse disponível apenas no CD-ROM, as chances de que a temática fosse efetivamente trabalhada em sala de aula, possivelmente, diminuiria.

[48] Em toda a coleção *Formación en español: lengua y cultura* (VILLALBA et al, 2012) esta é a única unidade exclusivamente dedica a um dos temas relacionados à lei objeto de nosso estudo, isto é, História e Cultura afro-brasileira e africana ou aos temas diversidade étnico-racial e preconceito. Ao longo da coleção há apenas ocorrências isoladas com esse objetivo específico.

Figura 61 Día de la Conciencia Negra.



Día de la CONCIENCIA NEGRA

En San Telmo y sus alrededores n. 73

Noviembre 2004

En San Telmo, barrio con tradición de candombe, murga y carnaval, que forma parte del casco histórico de la ciudad de Buenos Aires, en el pintoresco Pasaje San Lorenzo, – lugar en que se encuentra la Casa Mínima, donde consiguió la libertad uno de los primeros esclavos libertos – se conmemoró el Día de la Conciencia Negra.

"Los que no están al tanto, les queremos decir el por qué de esta actividad. Hoy se cumple un nuevo aniversario de la caída de un mártir brasileño, Zumbí de Palmares, que luchó contra la esclavitud y fue brutalmente asesinado el 20 de noviembre de 1695. La historia de dicho día es una razón inicial para la conciencia general, la interacción y la propuesta, y acá acompañamos la causa de los afrobrasileños", señaló un representante de Terrero Mandinga de Angola.

[...]

"En Plaza Italia llama la atención un monumento a Falucho, un soldado negro que luchó en las guerras de la independencia, porque en Argentina casi no se habla de los negros. Empezamos a conmemorar este día hace 3 años, a tratar de estudiar y a hacer un intercambio con otras comunidades, con negros de otros lugares y a profundizar un poco más en la historia, ésa es nuestra propuesta. Los dos primeros años hicimos un homenaje a Zumbí en el monumento a Falucho. El año pasado hicimos una ronda de capoeira y también tratamos de charlar un poquito de la historia, porque cuando hubo esclavitud y opresión, también hubo resistencia y lucha para revertir eso", señaló uno de los organizadores.

Murga: compañía de músicos y actores que actúan en el carnaval rioplatense

Casco histórico: el área más antigua. En el caso de América Latina, en general es la parte donde se concentran construcciones de la época colonial.

Disponible en: <http://ensantelmo.com/Sociedad/Participacion/Eventos/conci_negra.htm>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

Español unidad 2 · Conciencia social

Fonte: *Formación en español* - espanhol 7.º ano (VILLALBA et al, 2012, p. 60).

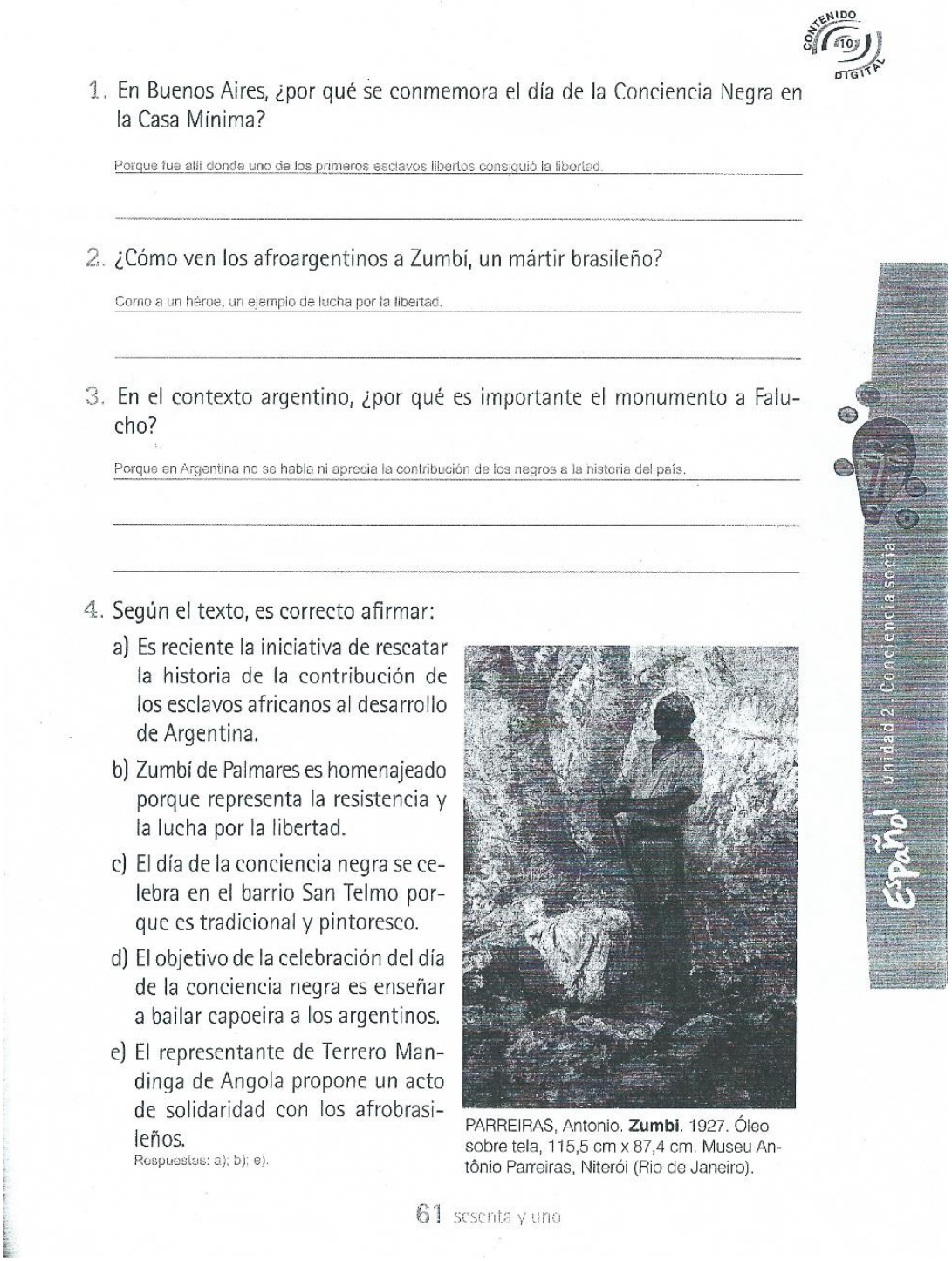
O texto escolhido para abordar o tema foi bastante feliz, porque apresenta o movimento negro brasileiro como modelo para outras nações, assim como apresenta o movimento negro argentino interessado e solidário pela luta dos afro-brasileiros. Valoriza a luta de Zumbi e o coloca como sujeito de sua história, apresentando uma imagem dos

negros escravizados que costumava ser pouco comum, ainda que isso esteja mudado ultimamente, pois ressalta a resistência e a luta dos escravos negros pelo fim da escravidão. Ainda se menciona algo da obliteração que a história dos afrodescendentes e afro-argentinos sempre sofreram na Argentina. E além disso, prestigia manifestações culturais africanas como o *candombe*, a *murga* e a capoeira.

Por tudo isso, segundo a teoria da luta por reconhecimento, o texto permite o reconhecimento intersubjetivo do aluno negro, que ao ser reconhecido, no discurso do representante do Terrero Mandinga de Angola e de um dos organizadores do Dia da Consciência Negra em Buenos Aires, poderia reconhecer-se a si mesmo (HONNETH, 2009).

As atividades propostas são do tipo localizar informação no texto: perguntas cujas respostas estão no texto, basta localizá-las e copiá-las, e atividade de marcar as alternativas corretas segundo o texto. No entanto, mesmo com atividades pouco reflexivas, a escolha sobre que informações localizar no texto e a riqueza do texto em si, talvez viabilizem o reconhecimento intersubjetivo por parte dos alunos negros. Como é possível verificar na Figura 62:

Figura 62 Trabalho com o texto: *Día de la conciencia negra.*



1. En Buenos Aires, ¿por qué se conmemora el día de la Conciencia Negra en la Casa Mínima?

Porque fue allí donde uno de los primeros esclavos libertos consiguió la libertad.

2. ¿Cómo ven los afroargentinos a Zumbí, un mártir brasileño?

Como a un héroe, un ejemplo de lucha por la libertad.

3. En el contexto argentino, ¿por qué es importante el monumento a Falucho?

Porque en Argentina no se habla ni aprecia la contribución de los negros a la historia del país.

4. Según el texto, es correcto afirmar:

a) Es reciente la iniciativa de rescatar la historia de la contribución de los esclavos africanos al desarrollo de Argentina.

b) Zumbí de Palmares es homenajeado porque representa la resistencia y la lucha por la libertad.

c) El día de la conciencia negra se celebra en el barrio San Telmo porque es tradicional y pintoresco.

d) El objetivo de la celebración del día de la conciencia negra es enseñar a bailar capoeira a los argentinos.

e) El representante de Terrero Mandinga de Angola propone un acto de solidaridad con los afrobrasileños.

Respuestas: a); b); e).

PARREIRAS, Antonio. **Zumbi**. 1927. Óleo sobre tela, 115,5 cm x 87,4 cm. Museu Antônio Parreiras, Niterói (Rio de Janeiro).

61 sesenta y uno

Español unidad 2 Conciencia social

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano (VILLALBA et al, 2012, p. 61).

Observem que na resposta à pergunta 3, Figura 62, os autores por conta própria acrescentam a ideia de que os argentinos não apreciam a contribuição dos negros na história de seu país, quando no texto original, o organizador do evento entrevistado apenas

relata: “[...] porque en Argentina casi no se habla de los negros”, linhas 15 e 16 (VILLALBA et al, 2012, p. 60).

Página seguinte, seção *“Interactuando con el texto”,* é citado um fragmento de um texto publicado na *Revista Quilombo*. O nome da publicação chama atenção, e por isso foi feita uma pesquisa na internet. Sobre a revista encontramos a seguinte informação (Disponível em: http://www.recursosculturales.com/organizaciones/Revista+Quilombo!+arte+y+cultura+afro. Acesso em: 25/11/2015):

> Revista Quilombo! arte y cultura afro
> Quilombo! www.revistaquilombo.com.ar es una publicación mensual, digital y gratuita que realiza un importante trabajo de rescate y revalorización de la cultura afroamericana. Es la primer experiencia en Argentina de comunicación de esta cultura, nace en agosto de 2005 y tiene 58 ediciones distribuidas en forma consecutiva a sus 15 mil suscriptores de Argentina y otros países de América. La revista trae información actualizada, organizada en secciones. Tiene una importante agenda de actividades clasificada en Afro, Jazz, Tango y Reggae [sic].

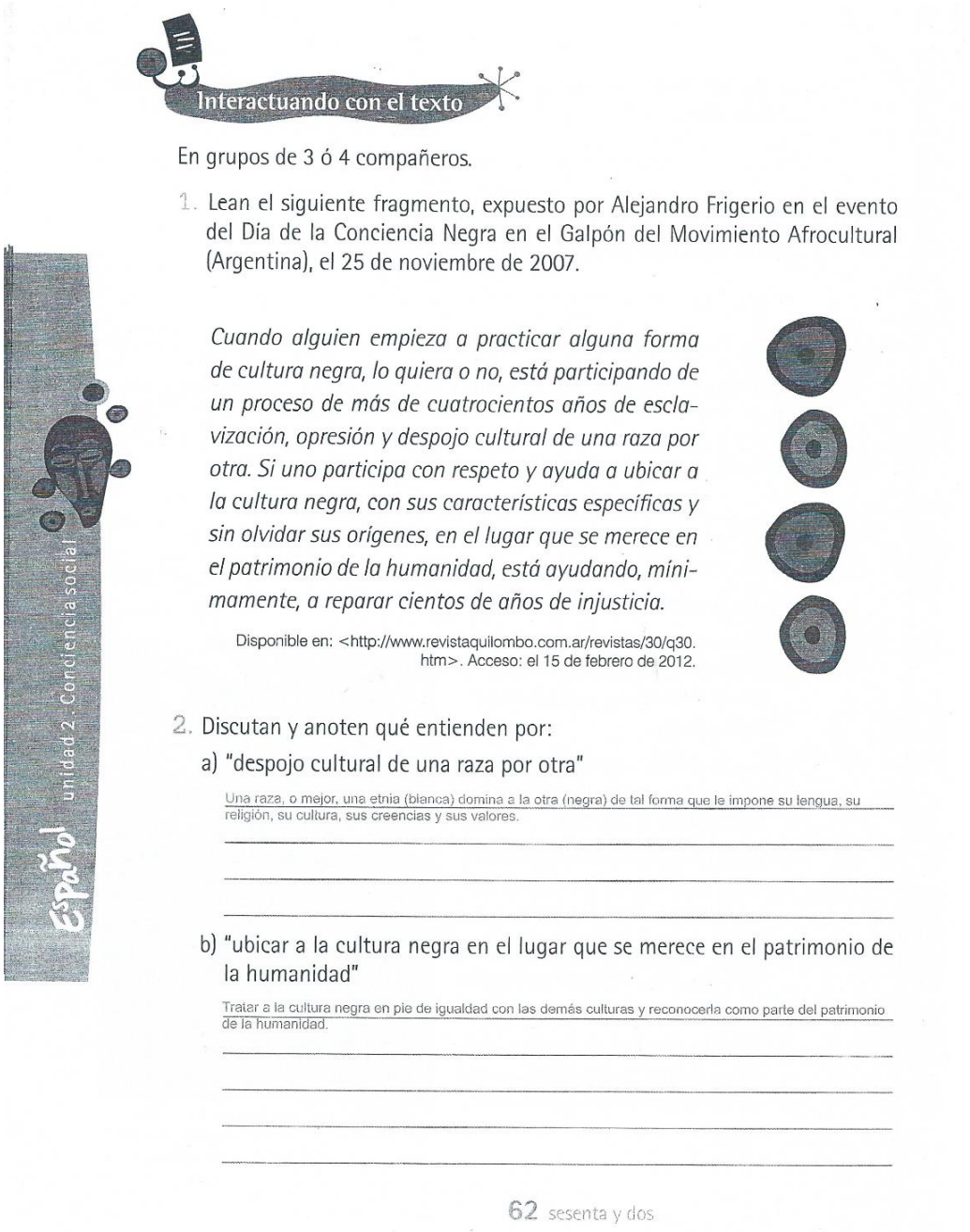
No entanto, o link citado no livro formação para obter o artigo original não está mais disponível. E no *site* www.revistaquilombo.com.br (acesso em: 25/11/2015) a página disponível era esta da Figura 63:

Figura 63 Revista Quilombo - Home.

Fonte: Disponível em: http://www.revistaquilombo.com.ar/. Acesso em: 25/11/2015.

Na lateral esquerda podemos ver quais os assuntos tratados recentemente na revista: “O natal aos olhos das crianças”, “Top 10: melhores jardins ingleses”, “Como organizar um casamento menos estressante e de sucesso?” entre outros artigos que não fazem jus a descrição de “importante trabalho de resgate e revalorização da cultura afro-americana”, como vimos acima. Contudo, o fragmento citado na coleção *Formación en español* faz importantes considerações. Figura 64:

Figura 64 Interactuando con el texto. Alejandro Frigerio en el evento del Día de la Conciencia Negra, el 25 de nov. 2007.



Interactuando con el texto

En grupos de 3 ó 4 compañeros.

1. Lean el siguiente fragmento, expuesto por Alejandro Frigerio en el evento del Día de la Conciencia Negra en el Galpón del Movimiento Afrocultural (Argentina), el 25 de noviembre de 2007.

Cuando alguien empieza a practicar alguna forma de cultura negra, lo quiera o no, está participando de un proceso de más de cuatrocientos años de esclavización, opresión y despojo cultural de una raza por otra. Si uno participa con respeto y ayuda a ubicar a la cultura negra, con sus características específicas y sin olvidar sus orígenes, en el lugar que se merece en el patrimonio de la humanidad, está ayudando, mínimamente, a reparar cientos de años de injusticia.

Disponible en: <http://www.revistaquilombo.com.ar/revistas/30/q30.htm>. Acceso: el 15 de febrero de 2012.

2. Discutan y anoten qué entienden por:

a) "despojo cultural de una raza por otra"

Una raza, o mejor, una etnia (blanca) domina a la otra (negra) de tal forma que le impone su lengua, su religión, su cultura, sus creencias y sus valores.

b) "ubicar a la cultura negra en el lugar que se merece en el patrimonio de la humanidad"

Tratar a la cultura negra en pie de igualdad con las demás culturas y reconocerla como parte del patrimonio de la humanidad.

Español unidad 2. Conciencia social

62 sesenta y dos

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano, Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 62).

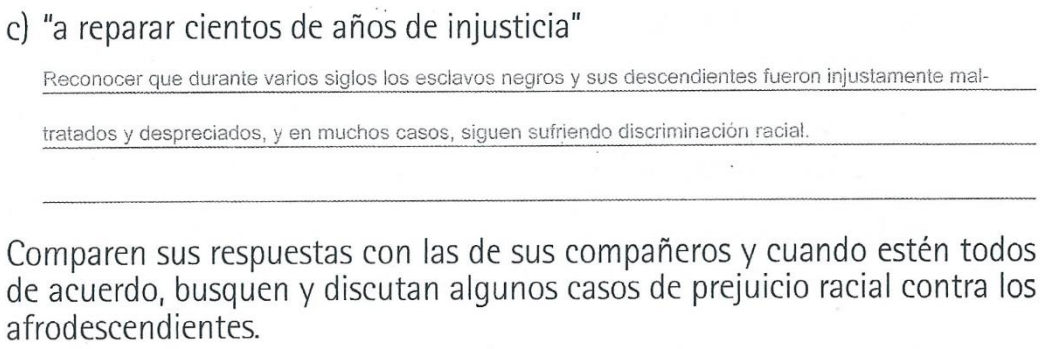
O trecho da fala de Alejandro Frigerio fala da responsabilidade que é praticar qualquer forma de cultura negra, que ao fazê-lo participamos de um processo de mais de quatrocentos anos de escravidão, opressão e espolio cultural de uma raça por outra. Mas principalmente deixa a mensagem de que a cultura negra deve ser tratada como

patrimônio da humanidade, sem que se esqueçam de suas origens. Ao reconhecer a cultura negra e africana em pé de igualdade a outras culturas, ocupando lugar junto a estas como patrimônio da humanidade, temos o reconhecimento intersubjetivo viabilizado neste caso.

Após essa leitura, são destacados três trechos do mesmo texto da Figura 24 e se pede para que em grupos de três a quatro alunos se discuta o que entendem dos fragmentos recortados, em seguida, façam anotações no livro. São destacados os trechos: "despojo cultural de una raza por otra" e "ubicar a la cultura negra en el lugar que se merece en el patrimonio de la humanidad". São apresentados no livro do professor as seguintes respostas modelos. Para o primeiro fragmento: "Uma raça, ou melhor, uma etnia (branca) domina a outra (negra) de tal forma que lhe impõe sua língua, sua religião, sua cultura, suas crenças e seus valores". Para o segundo que fala de localizar a cultura negra no lugar que merece no patrimônio da humanidade: "Tratar a cultura negra em pé de igualdade com as demais culturas e reconhecê-la como patrimônio da humanidade".

Mais interessante, porém, é o terceiro e último trecho que recortamos a seguir. Figura 65:

Figura 65 Interactuando con el texto. Trecho c) e atividade 3.



c) "a reparar cientos de años de injusticia"

Reconocer que durante varios siglos los esclavos negros y sus descendientes fueron injustamente maltratados y despreciados, y en muchos casos, siguen sufriendo discriminación racial.

3. Comparen sus respuestas con las de sus compañeros y cuando estén todos de acuerdo, busquen y discutan algunos casos de prejuicio racial contra los afrodescendientes.

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano (VILLALBA et al, 2012, p. 63).

A interpretação proposta pelos autores dessa coleção com relação às centenas de anos de injustiça a que se referia Alejandro Frigerio, fala dos "séculos de escravidão dos negros", "descendentes injustamente maltratados e desapreço" e que em "muitos casos continuam sofrendo discriminação racial". A resposta modelo dá conta do trecho, as poderia ser um pouco mais precisa, no sentido de aproveitar o ensejo para apresentar dados mais concretos para o professor-mediador que desejasse compartilhá-los com seus alunos.

Nesse sentido, tanto no caso da afirmação de que a cultura africana merece ser localizada junto às demais culturas como patrimônio da humanidade, quanto a afirmação feita na resposta c), ainda que um tanto generalizada e resumida, de que a escravidão provocou e ainda provoca danos, como: "injustiça", "maltrato" e "desapreço"; mereciam um embasamento maior e mais bem contextualizado. Contudo, há de se convir, que como afirmam Del Priore e Venâncio em sua introdução ao livro *Ancestrais* (2004), esse déficit de formação não é mérito desses autores em particular. Nas palavras de Del Priore e Venâncio (2004, sem número de página):

> Muito sabemos sobre a presença dos europeus entre nós. Hoje, conhecemos um pouco mais sobre os indígenas. Contudo, fora da monótona rotina do trabalho escravo, pouco ou nada sabemos do que fizeram os africanos enquanto "colonizadores" com tradições culturais rivais às dos europeus. Nos manuais escolares e mesmo nas universidades, quase nada se aprende sobre nossos avós em sua terra de origem, a África — particularmente daqueles provenientes de territórios africanos dos quais o oceano Atlântico serviu de elo com o Novo Mundo.

Tal desconhecimento, como os autores mesmo observam é verificável nos manuais escolares. O que nessa sequência didática, Unidade 2 *Formación en español* 7ºano, vai mostrando-se mais contundente. Na pergunta 7, nos encaminhamentos dados para uma pesquisa, observa-se a dificuldade dos autores, por exemplo, nos nomes de personalidades citados:

> 7. Averiguem quais são as contribuições indígenas e afro-brasileiras à cultura do Brasil (comida, lendas, costumes, nomes de pessoas e lugares, arte, ciências) y organizem um cartaz para expor no mural da sus escola. A busca pode se reduzir a uma determinada personalidade. Por ex.: Machado de Assis (escritor), Chiquinha Gosnzaga (compositora), Antônio Castro Alves (poeta), Milton Nascimento (compositor e cantor), Raoní (cacique e político) (VILLALBA et al, 2012, p. 63).[49]

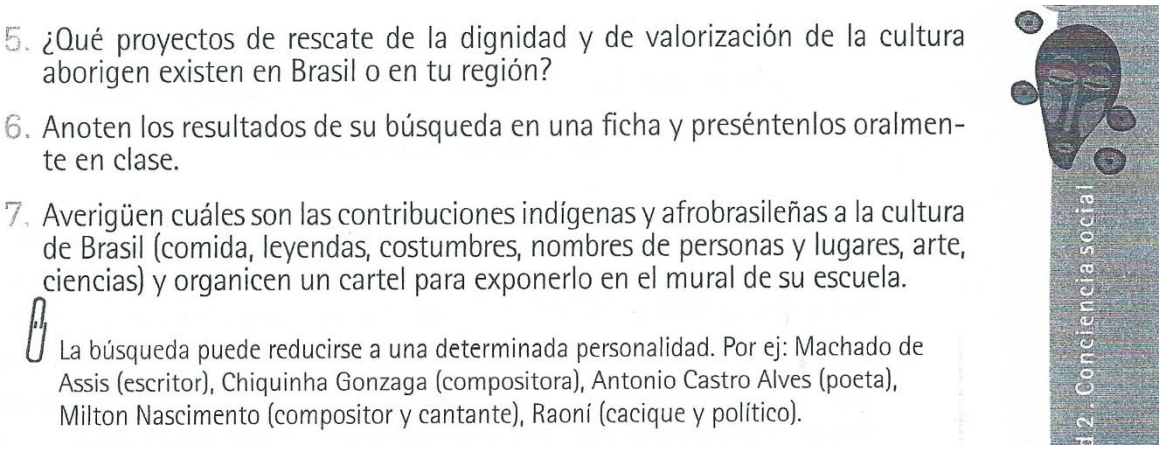
Quanto aos encaminhamentos das atividades no sentido de buscar as experiências vividas pelos discentes à sala de aula, na Figura 65, a atividade pede para os alunos as interpretações dadas ao trecho selecionado em c) e, logo, procurar discutir alguns casos

[49] "7. *Averigüen cuáles son las contribuciones indígenas y afrobrasileñas a la cultura de Brasil (comida, leyendas, costumbres, nombres de personas y lugares, arte, ciencias) y organicen un cartel para exponerlo en el mural de su escuela. La búsqueda puede reducirse a una determinada personalidad. Por ej.: Machado de Assis (escritor), Chiquinha Gonzaga (compositora), Antonio Castro Alves (poeta), Milton Nascimento (compositor e cantor), Raoní (cacique y político)"* (VILLALBA et al, 2012, p. 63).

de preconceito racial contra os afrodescendentes. Mais uma vez, sem nenhum encaminhamento maior para o docente e mais uma vez a saída encontrada para driblar certa dificuldade de verbalizar a temática História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, como as contribuições desses povos à cultura brasileira, é sugerir uma pesquisa que deve ser feita pelos alunos.

No entanto, os encaminhamentos para a cultura indígena são mais naturais. Figura 66:

Figura 66 Pesquisa cultura indígena e afro-brasileira



5. ¿Qué proyectos de rescate de la dignidad y de valorización de la cultura aborigen existen en Brasil o en tu región?

6. Anoten los resultados de su búsqueda en una ficha y preséntenlos oralmente en clase.

7. Averigüen cuáles son las contribuciones indígenas y afrobrasileñas a la cultura de Brasil (comida, leyendas, costumbres, nombres de personas y lugares, arte, ciencias) y organicen un cartel para exponerlo en el mural de su escuela.

La búsqueda puede reducirse a una determinada personalidad. Por ej: Machado de Assis (escritor), Chiquinha Gonzaga (compositora), Antonio Castro Alves (poeta), Milton Nascimento (compositor y cantante), Raoní (cacique y político).

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano (VILLALBA et al, 2012, p. 63).

É como se houvesse mais clareza da luta por reconhecimento desses povos. Ainda que, por uma questão estatística, o número de afrodescendentes seja muito maior que o de indígenas no Brasil (segundo o último Censo 2010, a população brasileira conta com 97 milhões de afrodescendentes, se somados pretos e pardos, e 817 mil indígenas). Ousamos uma hipótese: os autores dessa coleção têm mais claro que os alunos podem conseguir encontrar em sua região (seja ela qual for) projetos de resgate da dignidade e valorização da cultura aborígene que da cultura africana e afro-brasileira. Ou, acrescentamos a isso outro fator histórico, a contribuição indígena é historicamente mais aceita, basta citar: *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar.

Desde a narrativa proposta por von Martius de *Como se deve escrever a História do Brasil*, de 1843, que a contribuição do autóctone é mais aceita principalmente porque a sua presença na formação da sociedade brasileira é colada, simbolicamente, nas tópicas retóricas próprias do romantismo e tão caras à formação da nação e do nacionalismo a partir do século XIX. O índio de Rousseau é da terra, puro e autêntico. O negro, o africano,

é impuro —porque de origem muçulmana ou porque realiza práticas impróprias à religiosidade cristã e católica—, enfim, ele é não só incivilizado, mas bárbaro. Por isso, podemos dizer que há na formação do Brasil e dos brasileiros o cadinho no qual convergem e se misturam as contribuições das três raças, porém nesta ordem de prioridade e de importância: o português (o europeu), o indígena e por último o africano.

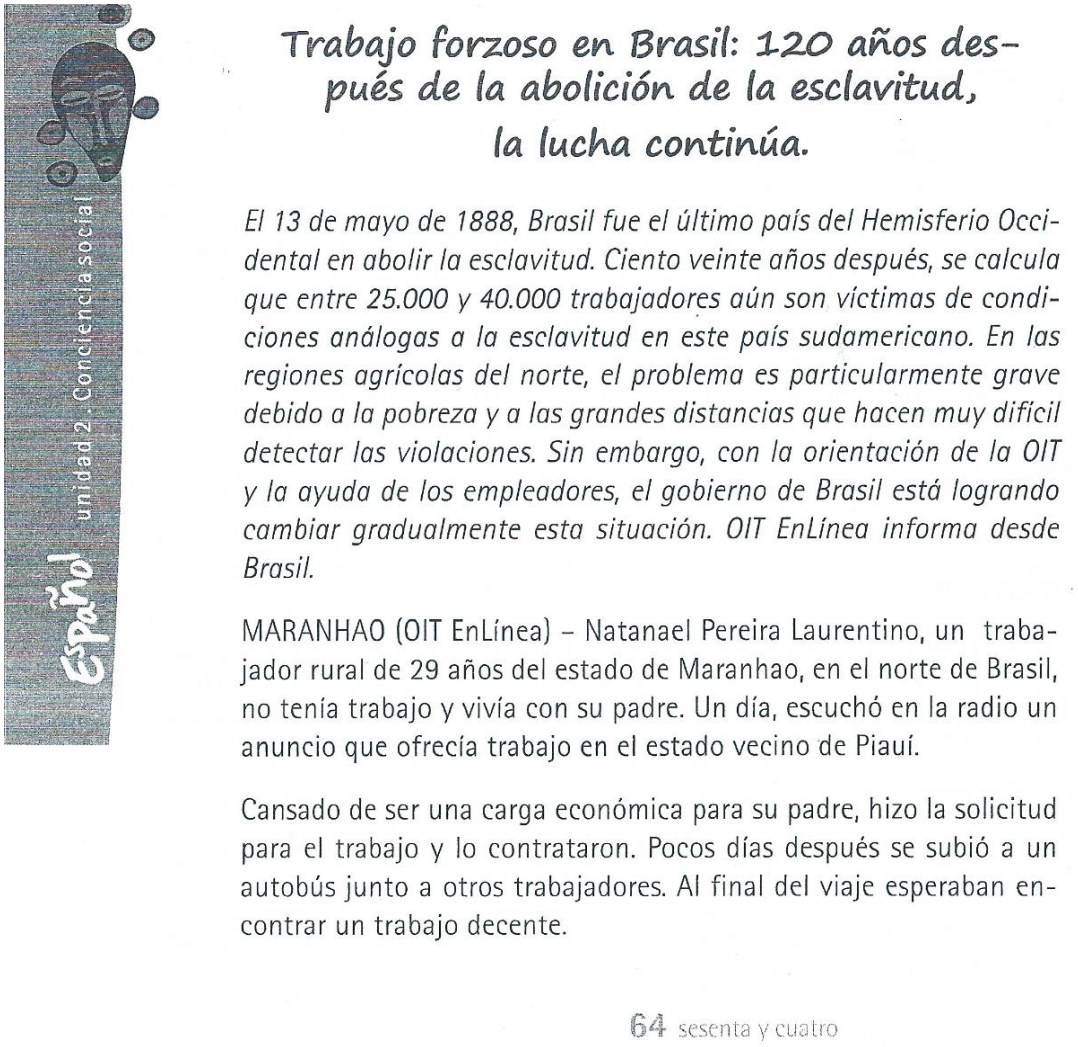
Não se trata de não estimular a busca por informação e conhecimento sobre as manifestações de resgate à dignidade e a cultura indígena. Mas que de fato há omissão e silenciamento da organização política e social, da luta pelo resgate de sua dignidade e de sua cultura por parte dos afro-brasileiros.

Sendo assim, paira no ar a dúvida: Por que essa mesma investigação não foi pedida com relação à cultura africana e afro-brasileira? São evidentes os benefícios de se proporcionar em sala de aula a possibilidade dos alunos compartilharem com seus colegas os projetos de resgate de sua própria cultura dos quais talvez já façam parte. A isso, incluímos as manifestações religiosas, omitidas da pesquisa proposta em 7 (Figura 66). Por outro lado, a contribuição que poderia ter sido para esses alunos, provavelmente na sua maioria negros, inteirar-se de projetos como esses no caso de que não façam parte de nenhum.

O movimento ir do texto para a realidade dos discentes, que nessa unidade, fica um pouco a desejar. Pois esse movimento poderia possibilitar o reconhecimento intersubjetivo entre os próprios alunos e dos alunos negros a si próprios. Isso porque, tomar ciência de que sua cultura afro-brasileira é reconhecida entre seus pares possivelmente contribuiria para sua autoestima. E não manter o foco apenas na experiência do desrespeito (Atividade 3), como se faz comumente quando é colocado em frente o desafio da temática História e Cultura africana.

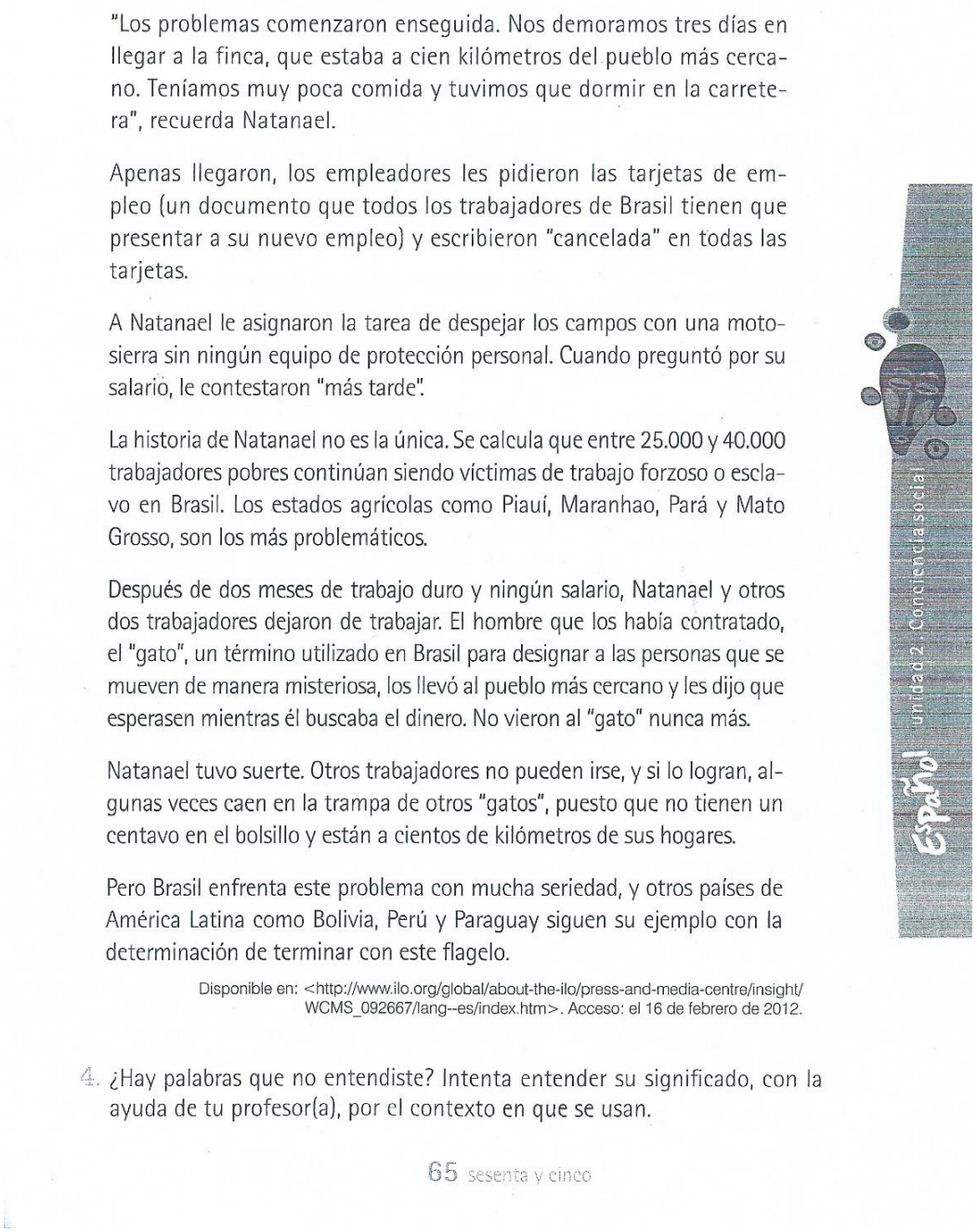
A unidade termina com uma atividade de escuta, o tema da escuta é um relato sobre trabalho forçado, que faz parte de um informe elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), disponível no site oficial dessa organização. O título do informe é: *"Trabajo forzoso en Brasil: 120 años después de la abolición de la esclavitud, la lucha continúa."* (Disponível em: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_092667/lang--es/index.htm. Acesso em: 26/11/2015), Figuras 67 e 68.

Figura 67 Trabajo forzoso en Brasil: 120 años después de la abolición de la esclavitud, la lucha continúa.



Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano, Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 64).

Figura 68 Continua: *Trabajo forzoso en Brasil: 120 años después de la abolición de la esclavitud, la lucha continúa.*



"Los problemas comenzaron enseguida. Nos demoramos tres días en llegar a la finca, que estaba a cien kilómetros del pueblo más cercano. Teníamos muy poca comida y tuvimos que dormir en la carretera", recuerda Natanael.

Apenas llegaron, los empleadores les pidieron las tarjetas de empleo (un documento que todos los trabajadores de Brasil tienen que presentar a su nuevo empleo) y escribieron "cancelada" en todas las tarjetas.

A Natanael le asignaron la tarea de despejar los campos con una motosierra sin ningún equipo de protección personal. Cuando preguntó por su salario, le contestaron "más tarde".

La historia de Natanael no es la única. Se calcula que entre 25.000 y 40.000 trabajadores pobres continúan siendo víctimas de trabajo forzoso o esclavo en Brasil. Los estados agrícolas como Piauí, Maranhao, Pará y Mato Grosso, son los más problemáticos.

Después de dos meses de trabajo duro y ningún salario, Natanael y otros dos trabajadores dejaron de trabajar. El hombre que los había contratado, el "gato", un término utilizado en Brasil para designar a las personas que se mueven de manera misteriosa, los llevó al pueblo más cercano y les dijo que esperasen mientras él buscaba el dinero. No vieron al "gato" nunca más.

Natanael tuvo suerte. Otros trabajadores no pueden irse, y si lo logran, algunas veces caen en la trampa de otros "gatos", puesto que no tienen un centavo en el bolsillo y están a cientos de kilómetros de sus hogares.

Pero Brasil enfrenta este problema con mucha seriedad, y otros países de América Latina como Bolivia, Perú y Paraguay siguen su ejemplo con la determinación de terminar con este flagelo.

Disponible en: <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/press-and-media-centre/insight/WCMS_092667/lang--es/index.htm>. Acceso: el 16 de febrero de 2012.

4. ¿Hay palabras que no entendiste? Intenta entender su significado, con la ayuda de tu profesor(a), por el contexto en que se usan.

65 sesenta y cinco

Español unidad 2 Conciencia social

Fonte: *Formación en español*, espanhol 7.ºano, Unidade 2 (VILLALBA et al, 2012, p. 65).

As primeiras atividades propostas sobre o texto são de compreensão auditiva, por isso são propostas atividades de identificar o vocabulário novo e, em seguida, reordenar o relato narrado (VILLALBA et al, 2012, p. 65 e 66). Não há mais reflexões a respeito,

os alunos não são convidados a discutir o título do informe e o primeiro parágrafo do mesmo que diz:

> Em 13 de maio de 1888, o Brasil foi o último país do Hemisfério Ocidental a abolir a escravidão. Cento e vinte anos depois, calcula-se que entre 25.000 e 40.000 trabalhadores ainda são vítimas de condições análogas à escravidão neste país sul-americano. Nas regiões agrícolas do Norte, o problema é particularmente grave devido à pobreza e às grandes distancias que fazem com que seja muito difícil detectar as violações. Contudo, com a orientação da OIT e a ajuda dos empregadores, o governo do Brasil está conseguindo mudar gradualmente esta situação. *OIT EnLínea* informa desde o Brasil (VILLALBA et al, 2012, p. 64).

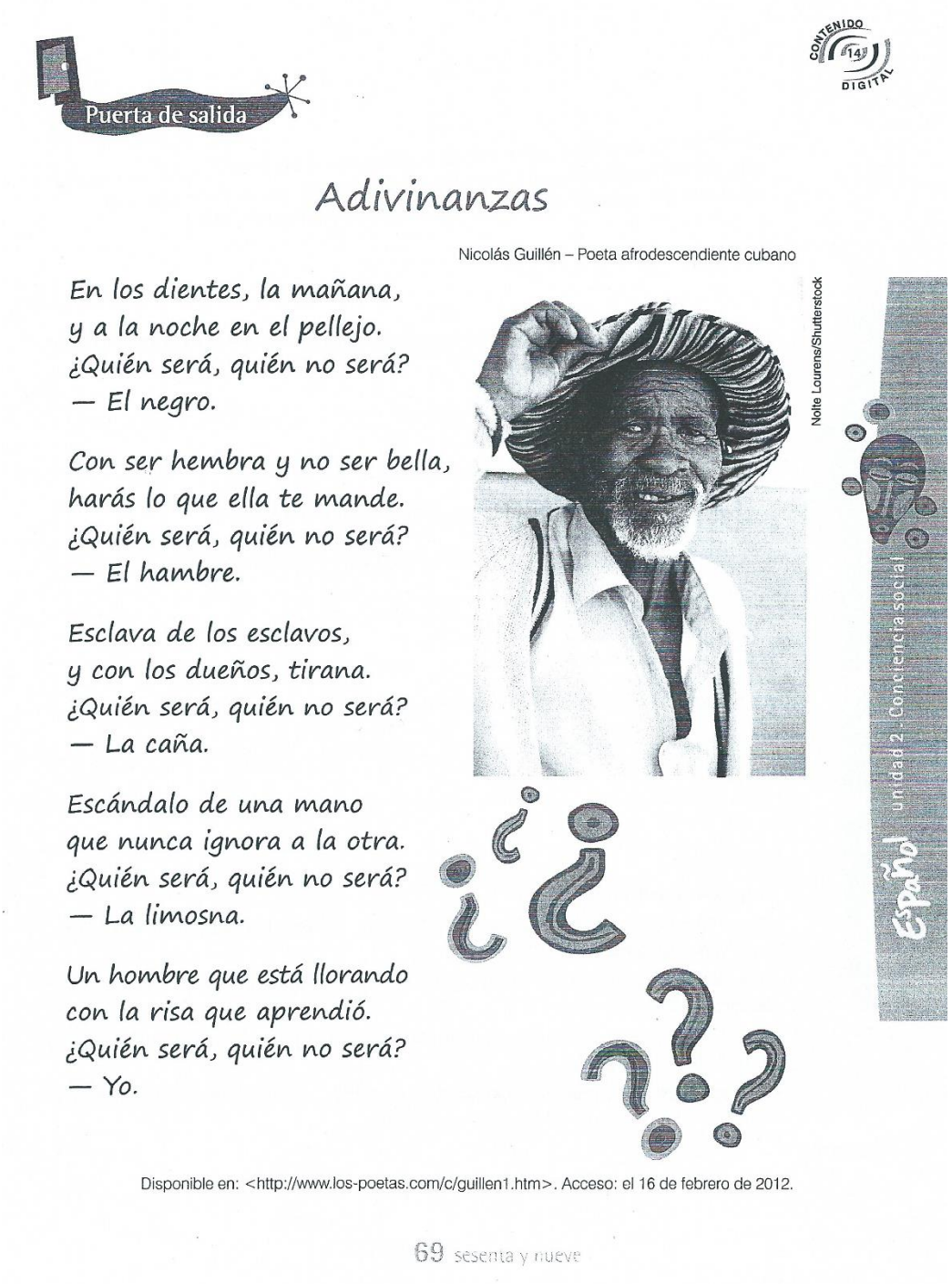
A informação dada no texto está equivocada, já que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão da América, uma vez que há, até hoje, escravidão na África.

Porém, além disso, não são sugeridas atividades de reflexão a respeito das afirmações presentes do relatório da OIT. O texto está lá para que os alunos tomem conhecimento dessa realidade apenas. Nesse caso, devido à ausência de uma etapa mais reflexiva, os alunos apenas vivem a experiência do desrespeito sem serem conscientizados de qual é seu papel diante dela. É possível que essa probabilidade nem mesmo faça parte da axiologia dos enunciadores, que mais uma vez coloca o Estado e organizações como a OIT como os agentes com poder de transformação. No discurso, mais uma vez fica obliterada a possibilidade de que essas pessoas sejam elas próprias sujeitos de tal mudança.

Sobre as páginas 67 e 68 dessa obra, não são feitas considerações porque dizem respeito às seções de sistematização e prática linguística. Chegamos a seção *"Puerta de salida"*, sobre essa seção os autores explicam no Manual do Professor: "para encerrar a unidade de forma lúdica, e com a certeza do dever cumprido. Ressaltamos a pertinência de incluir uma atividade que tenha relação com a temática, cujo objetivo é o exercício do humor e do raciocínio" (VILLALBA et al, 2012, p. 15).

Com essa proposta de apresentar material lúdico de uma temática tão dura, os autores apresentam a poesia *Adivinanzas*, de Nicolás Guillén (poeta afro-cubano). Figura 69:

Figura 69 Adivinanzas, de Nicolás Guillén (poeta afro-cubano).



Puerta de salida

CONTENIDO DIGITAL 14

Adivinanzas

Nicolás Guillén – Poeta afrodescendiente cubano

En los dientes, la mañana,
y a la noche en el pellejo.
¿Quién será, quién no será?
— El negro.

Con ser hembra y no ser bella,
harás lo que ella te mande.
¿Quién será, quién no será?
— El hambre.

Esclava de los esclavos,
y con los dueños, tirana.
¿Quién será, quién no será?
— La caña.

Escándalo de una mano
que nunca ignora a la otra.
¿Quién será, quién no será?
— La limosna.

Un hombre que está llorando
con la risa que aprendió.
¿Quién será, quién no será?
— Yo.

Nolte Lourens/Shutterstock

Español Unidad 2 Convivencia social

Disponible en: <http://www.los-poetas.com/c/guillen1.htm>. Acceso: el 16 de febrero de 2012.

69 sesenta y nueve

Fonte: *Formación en español*, español, 7.ºano (VILLALBA et al, 2012, p. 69).

Primeira estrofe: de dentes brancos como o dia e a pele preta como a noite. Solução: o negro.

Segunda estrofe: por ser fêmea (“hambre” é um substantivo feminino em espanhol também) e não ser bela, você fará o que ela manda. Solução: a fome.

Terceira estrofe e talvez a mais triste: quem é a escrava dos escravos, tirana com seus donos porque vicia e é mais forte que eles. A solução: aguardente, jeribita ou cachaça. Mas também sobre a aguardente, a jeribita foi levada da América portuguesa pelos brasílicos[50] para a região de Angola, que, muito apreciada, era trocada por escravos na África. Há, portanto, um elo histórico entre a aguardente (a pinga, a cachaça) com a escravidão na África.

Quarta estrofe: o que nunca falta na mão daquele que nunca ignora o outro. Solução: a esmola. Aquele que não ignora o outro sempre pode dar esmola aos que precisam.

A ironia do título da poesia está nas adivinhas tão trágicas, ilustrada pela última estrofe da poesia: "Un hombre que está llorando / con la risa que aprendió. / ¿Quién será, quién no será? / — Yo". De um jogo de adivinhas esperamos o riso, diversão, mas trata-se de um riso que é choro, que foi aprendido com a vida para dissimular a dor. Riso contido, que é na verdade dissimulação da dor, perfeitamente representada pela imagem à direita (Figura 69). Isto é, imagem de um senhor idoso negro, com aparência simples e de sorriso contido.

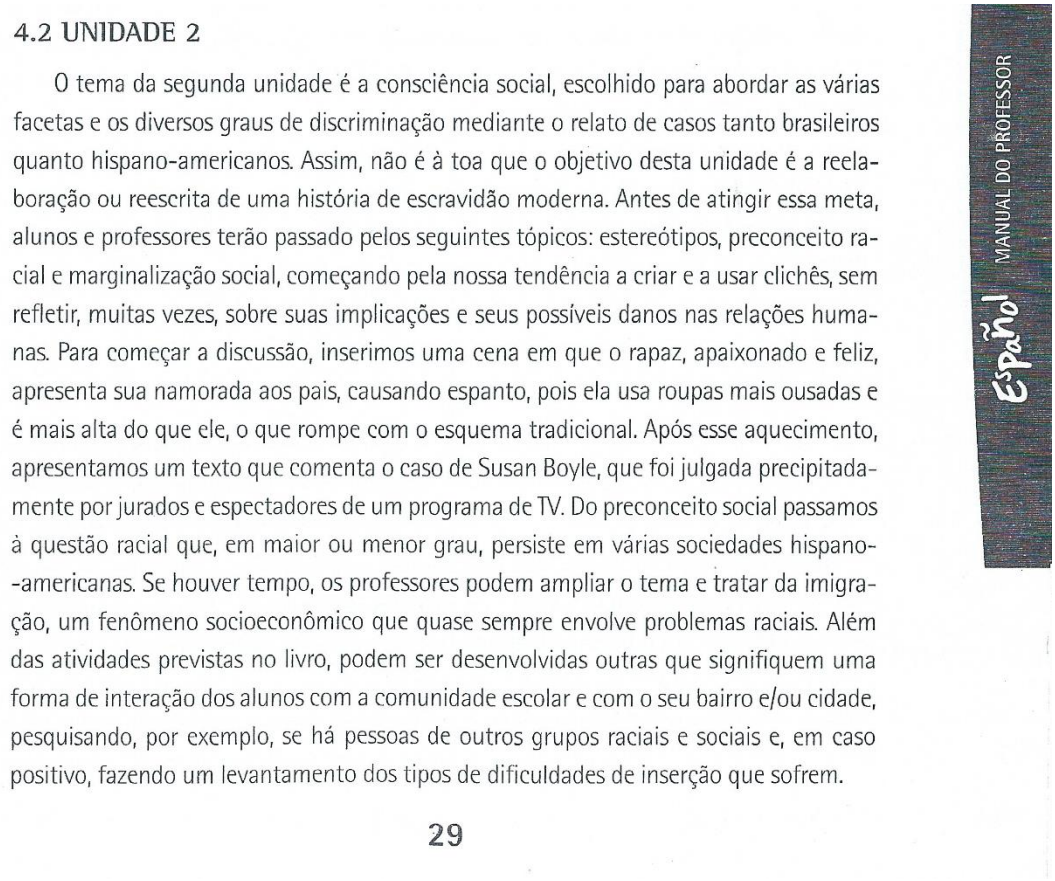
As atividades seguintes são de interpretações de cada estrofe da poesia. Para fechar de vez a porta de saída é sugerida a leitura de outra poesia: "A cruz da estrada", de Antonio Castro Alves. Poesia cuja temática é o abandono do escravo na vida e na morte.

Assim, de maneira pouco lúdica e com várias incertezas sobre o dever cumprido se encerra a segunda unidade, do volume dois, da coleção *Formación en español*.

Os autores da coleção explicam da seguinte forma o percurso traçado para essa unidade. Figura 70:

[50] Termo utilizado no século XVII.

Figura 70 Manual do Professor, sobre a unidade dois do volume dois *Formación en español.*



4.2 UNIDADE 2

O tema da segunda unidade é a consciência social, escolhido para abordar as várias facetas e os diversos graus de discriminação mediante o relato de casos tanto brasileiros quanto hispano-americanos. Assim, não é à toa que o objetivo desta unidade é a reelaboração ou reescrita de uma história de escravidão moderna. Antes de atingir essa meta, alunos e professores terão passado pelos seguintes tópicos: estereótipos, preconceito racial e marginalização social, começando pela nossa tendência a criar e a usar clichês, sem refletir, muitas vezes, sobre suas implicações e seus possíveis danos nas relações humanas. Para começar a discussão, inserimos uma cena em que o rapaz, apaixonado e feliz, apresenta sua namorada aos pais, causando espanto, pois ela usa roupas mais ousadas e é mais alta do que ele, o que rompe com o esquema tradicional. Após esse aquecimento, apresentamos um texto que comenta o caso de Susan Boyle, que foi julgada precipitadamente por jurados e espectadores de um programa de TV. Do preconceito social passamos à questão racial que, em maior ou menor grau, persiste em várias sociedades hispano-americanas. Se houver tempo, os professores podem ampliar o tema e tratar da imigração, um fenômeno socioeconômico que quase sempre envolve problemas raciais. Além das atividades previstas no livro, podem ser desenvolvidas outras que signifiquem uma forma de interação dos alunos com a comunidade escolar e com o seu bairro e/ou cidade, pesquisando, por exemplo, se há pessoas de outros grupos raciais e sociais e, em caso positivo, fazendo um levantamento dos tipos de dificuldades de inserção que sofrem.

29

Fonte: *Formación en español*, Manual do Professor (VILLALBA et al, 2012, p. 29).

Quanto à meta da unidade: "reelaboração ou reescrita de uma história da escravidão moderna", não está claro quem estava incumbido de reelaborar ou reescrever tal história, seriam os próprios autores? Durante a leitura dos diferentes textos presentes na unidade, o leitor "aluno" um dos interlocutores a quem se destina o livro, ocupou o lugar passivo de leitor/ouvinte de tais relatos, chamado muito poucas vezes a refletir a respeito do que se narrava, menos ainda a compartilhar conhecimentos e experiências prévias.

Os tópicos aos quais se chama atenção no manual: estereótipos, preconceito racial, marginalização social, e a nossa tendência a criar clichês são de fato mencionados no material do aluno, muitas vezes de forma confusa havendo sobreposição de um conceito sobre outro, como se os mesmos fossem meros sinônimos.

O que se comprova na seguinte afirmação: "[...] nossa tendência a criar e a usar clichês, sem refletir, muitas vezes, sobre suas implicações e seus possíveis danos nas relações humanas". Tendência essa que faz parte do processo cognitivo, e reflexão essa

obliterada muitas vezes pelos valores culturais nos quais estamos inseridos todos os seres humanos. Os estereótipos sempre existirão, por isso a necessidade de se desconstruir aqueles que se mostram cristalizados, rígidos, caldo de cultivo do que preferimos chamar de preconceito. Porém tal desconstrução depende mais de uma ampliação dos valores que nos cercam e que nos fazem ser quem somos. Esse não é um exercício simples, o conhecimento é um primeiro passo nesse sentido, e, dessa forma, a Lei 10.639/03 é vista com importância central pelos movimentos sociais negros, justamente porque se acredita que a Cultura e a História são as ferramentas adequadas a essa finalidade.

Assim, por um lado há um esforço nesse sentido no material, ainda que na forma de conduzi-lo se complique por alguma falta de fundamentação teórica. Tratar o tema do racismo é relevante, porém sem abrir mão do que prescreve a lei: o tratamento da História e Cultura africana e afro-brasileira. Acreditamos que essa temática reivindicada pelos movimentos sociais negros desde a sua formação pode possibilitar o reconhecimento intersubjetivo e possivelmente cumpre o papel de pontapé inicial de outras tomadas de consciência.

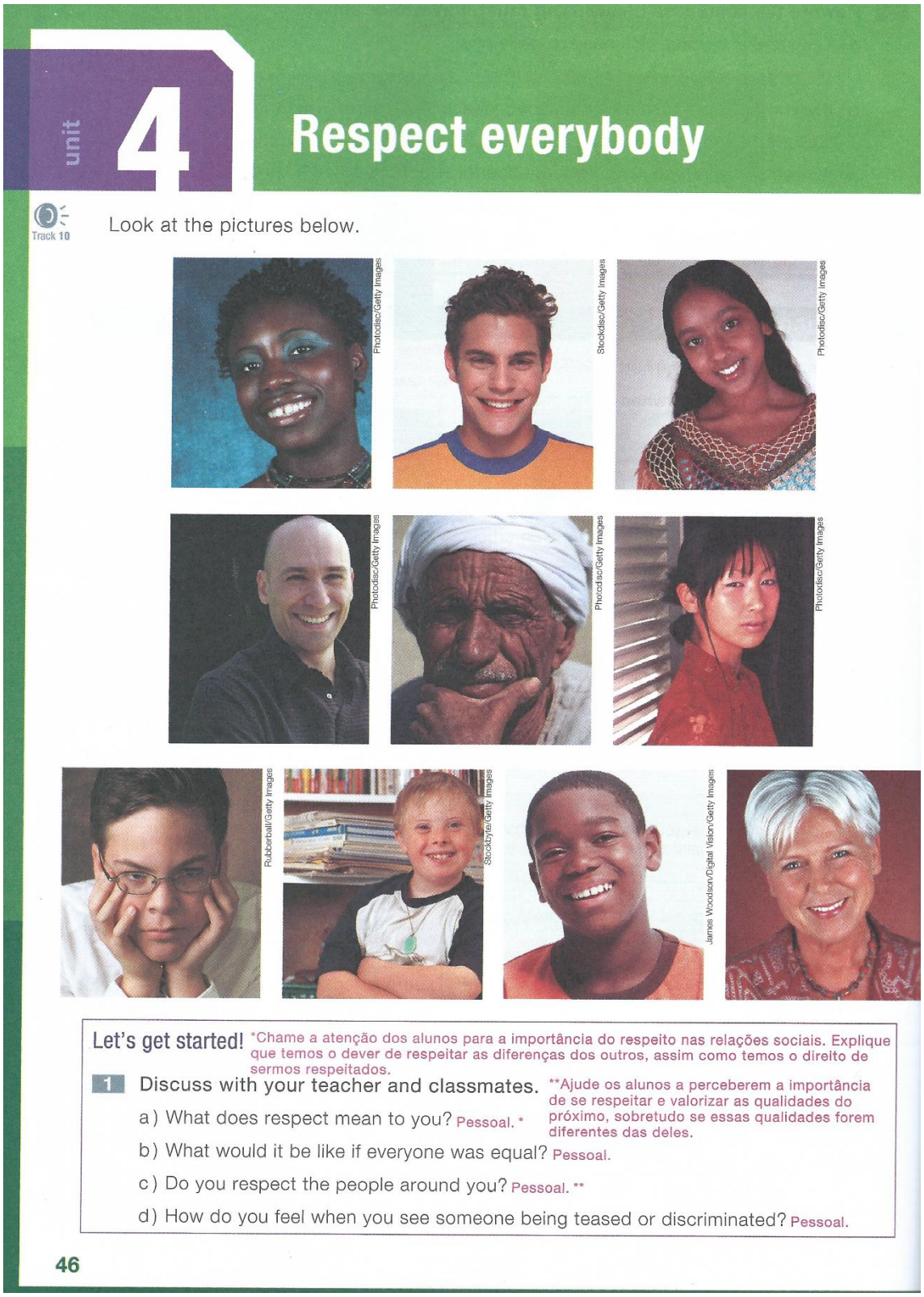
Numa coleção de quatro livros, cada uma com quatro unidades, isto é de dezesseis unidades temáticas no total, uma única é integralmente dedicada aos afro-brasileiros, afrodescendentes e indígenas ao mesmo tempo, além desta apenas conteúdos pontuais espalhados ao logo da coleção. No entanto, toma-se a decisão de dedicar o único espaço disponível para o tema do preconceito e racismo. Visto dessa forma, com uma visão do todo, parece que mais uma vez, tudo o que o livro didático tem a dizer sobre os africanos, afro-brasileiros e afrodescendentes é a História de seu flagelo.

6.3 Vontade de saber inglês e *Alive!* O que tem a ver o *bullying* com o racismo?

Na coleção *Vontade de saber inglês*, 9.º ano, Unidade 4, Respeito todo mundo.[51]A página de abertura apresenta a temática que se desenvolverá ao longo da unidade e sugere alguma reflexão, que parte da realidade do aluno, porque o convida a compartilhar sua experiência a respeito do tema proposto: o respeito. Figura 71:

[51] *"Respect everybody"*

Figura 71 Unidade 4. *Respect everybody*



Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 46)

Os alunos devem observar as imagens apresentadas nessa página de abertura. Das dez fotografias, duas são de pessoas de fenótipo afrodescendente. Em seguida, é pedido que se discuta com o professor e os colegas de sala sobre as seguintes perguntas da seção *Let's get started!*: O que respeito significa para você? Como seria se todos fossem iguais? Você respeita as pessoas ao seu redor? Como você se sente quando vê alguém sendo alvo de chacotas ou descriminação?

Como vimos no tópico de constituição do *corpus* da coleção, a obra, segundo o Guia PNLD-2014, está amparada em fundamentos das teorias sociointeracionais o que, segundo o mesmo, é possível observar por meio da "ênfase dada a temáticas relevantes e nas atividades que estimulam o conhecimento o respeito às diferenças" (BRASIL, 2013, p. 43). Isso sem maiores explicações sobre essa base teórica ou mesmo sem delimitar à que diferenças se estimula o conhecimento ou respeito.

A coleção *Vontade de saber inglês* também é uma das duas do *corpus* que contém as notas e o manual do professor. Já nos primeiros recados para o professor dessa unidade, é mencionada a necessidade de se chamar a atenção dos alunos para o respeito. Nas palavras das autoras:

> Chame a atenção dos alunos para a importância do respeito nas relações sociais. Explique que temos o dever de respeitar as diferenças dos outros, assim como temos o direito de sermos respeitados. Ajude os alunos a perceberem a importância de se respeitar e valorizar as qualidades do próximo, sobretudo se essas qualidades forem diferentes das deles (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 46).

Como vimos anteriormente, segundo a teoria bakhtiniana, "a obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições de comunicação verbal de dada esfera cultural" (BAKHTIN, 2000, p. 298). Temos aqui a predeterminação das posições responsivas dos interlocutores: avaliadores, professores e alunos nas condições de comunicação do gênero livro didático manifestada pela voz típica desse gênero do discurso.

Sobre essa voz típica, podemos compreender pela leitura desse enunciado, que o livro didático se caracteriza pelo o que Bakhtin denomina de gênero retórico, isto é, junto a nota para o professor "pessoal", indicando que se trata de uma pergunta cuja a resposta é pessoal, são apresentados encaminhamentos ou, melhor dizendo, prescrições ao professor. Cada nota para o professor é iniciada com verbos no imperativo, ou seja, as mesmas necessariamente devem ser seguidas pelo docente para que haja, assim, a ilusão

de que não existem espaços para imprevistos ou objeções dos alunos, se nos posicionamos no lugar do professor leitor. E disso depende um discurso tendente à monofonização.

Apesar de em todos os casos poder haver objeções dada a polissemia dos textos escritos/imagéticos, as notas, também, estão ali para garantir que não haja objeções de outro leitor, os avaliadores. Desse modo, procura-se diminuir ao máximo a possibilidade de respostas que segundo os valores de nossa sociedade são tidas como moralmente incorretas ou interpretações que não se enquadram a outro tipo de prescrição, as do edital. Quanto ao professor, a este, pelo menos, resta-lhe seguir ou não tais prescrições.

Isto é, para a pergunta "você respeita as pessoas ao seu redor?" A reflexão motivada pela pergunta é abafada pelo ensinamento moral que o professor deve apresentar logo em seguida. Tal advertência se dada, diminui consideravelmente a possibilidade de que os alunos sejam sinceros em suas reflexões. Isto é, sendo mais provável que respondam o que se espera deles e não o que realmente pensam a respeito.

Realmente procura-se não deixar espaço para imprevistos, para uma reflexão honesta e descompromissada com o certo, como o moralmente aceitável, o politicamente correto. Será que um encaminhamento que permitisse a abertura que se anuncia e não se concretiza seria mais ou menos educativo que a repetição esvaziada de enunciados inócuos?

Ao recuperarmos a fala dos autores aos "professores", a preocupação de que mais do que respeitar se valorize as diferenças. Sobre as diferenças, Geraldi (2007, p. 50) explica que: "Diferenças não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha". Assim, ao prescrever o respeito e valorizar à fórceps as diferenças, qualquer diferença, podemos estar omitindo, escamoteando as desigualdades, afinal as mesmas só podem ser percebidas nas familiaridades compartilhadas.

Os valores dominantes de uma determinada época atravessam a realidade que cerca os autores. Geraldi (2007, p. 49-52), com o objetivo de entender o que distingue a desigualdade da diferença, esclarece que para aqueles que se beneficiam de um sistema de exclusão e que apenas respondem ao mercado (contexto que se impõe nas sociedades capitalistas pós globalização), a estes "interessa-lhes transmitir o conhecido para que o já acontecido permaneça como o único acontecimento possível do futuro" (GERALDI, 2007, p. 49). Nesse sentido, temos, por exemplo, a escola como o único acontecimento possível e desejável do futuro.

Se consideramos o entendimento necessário de diferença *vs.* desigualdade. O que se espera que os alunos respondam com respeito a indagação em (b), "Como seria se todos fossem iguais?"; resposta: não haveria desigualdade.

É pressuposto inalienável que "A educação tem como fim a humanização do homem, o seu continuo aprimoramento" (WERNECK, 2008, p. 414), assim como, que na perspectiva do multiculturalismo, deve-se respeitar e conciliar as particularidades culturais dos diferentes povos. Portanto, há que se respeitar as diferenças e não tolerar as desigualdades.

Sendo assim, no manual do professor, é apresentado o seguinte encaminhamento aos "educadores":

> Na questão b, oriente os alunos a perceberem que, embora todas as pessoas sejam diferentes em diversos aspectos, elas também partilham semelhanças. Chame atenção para o fato de que são essas diferenças que representam nossas particularidades e nos conferem identidade. Incentive-os a refletirem sobre as diferenças que compõem a cultura brasileira e fazem com que nosso país se destaque pela beleza da diversidade de seu povo.

O discurso neste caso, mais uma vez, está a serviço de defender a unicidade, da criação de uma identidade nacional. E o texto prescritivo novamente a serviço dessa faina diária de se ensinar o que é o Brasil (VITORINO, 2011).

Estabelece-se o paradoxo do qual trata Werneck (2008) "como conciliar o respeito às peculiaridades culturais e promover a educação, transformadora por definição?" (WERNECK, 2008, p. 414). A saída encontrada pelo gênero do discurso livro didático é **acomodar as diferenças a ponto de transformá-las semelhanças**. Nesse sentido, Placer explica o que seria o "permanente extermínio de qualquer sinal de singularidade":

> Refletir sobre como hoje, no interior de um sistema **social** no qual o fetichismo inicial da mercadoria tem sido já compensado, redobrado e transbordado pelo "fetichismo das identidades e das diferenças", essas ambiciosas empresas de nossa Consciência Humanitária, essa pretensão tão atual, tão nossa e tão ocidental de encarnar o Humano —com letra maiúscula— de saber significar de forma universal e definitiva seus limites, só se pode conseguir mediante uma plural e sistemática **depredação** e **recusa** do Outro que se sustenta, mais que no acréscimo das rivalidades e/ou na demolição das fronteiras e barreiras (econômicas, militares, religiosas, ideológicas, políticas etc), na permanente exterminação de qualquer sinal de singularidade, de qualquer registro que pudesse quebrar ou romper a homologação lavrada e esculpida por nosso princípio de identificação/diferenciação, de qualquer vestígio de alteridade no "ser-outro do outro" [...]

> (PLACER, 2001, p. 80, apud GERALDI, 2007, p. 49-50 grifos do autor).

Sobre a citação, Geraldi (2007, p. 50) afirma: “Depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas das que denominamos ‘diferenças sociais’ são produções destas desigualdades, já que diferenças apenas podem emergir entre semelhantes ou entre iguais”.

Se por um lado se pretende o reconhecimento recíproco na representação da diversidade pelo conjunto de retratos da Figura 71, por outro lado, recusa-se uma relação com a alteridade. Porém, isso possivelmente não é nenhuma surpresa em se tratando do gênero do discurso livro didático. Bakhtin dá a esse fenômeno o nome de “monofonia”, isto é, o locutor falsamente reserva um lugar para o outro, porém, não sem antes atenuar as discrepâncias.

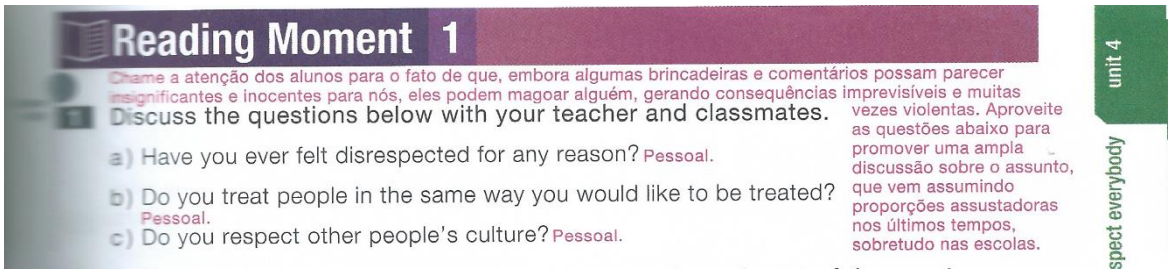
São de fato atenuadas as discrepâncias no discurso do livro didático, pois este “como símbolo identitário” (CHOPPIN, 2008, p. 12) e “produto ideológico” (BAKHTIN, 2004, p. 31) está a serviço do poder estatal, pois se insere numa rede de micropoderes, como esclarece Vitorino:

> [...] o poder estatal também se constitui de dispositivos, matrizes, conformando condutas e pensamentos, tecendo uma rede de micropoderes, cujo fim, mais do que conformar a agenda dos dominados, é estruturar atitudes, comportamentos e subjetividades, socializando indivíduos, a fim de respeitarem fronteiras e hierarquias (VITORINO, 2014, p. 295-296).

Na página seguinte, são sugeridas três perguntas de pré-leitura, do texto seguinte, a saber: o mito indígena “A árvore do sonho: uma história do Brasil (dos povos karajé e apinajé do planalto central e norte da Amazônia)”. [52] Figura 72:

[52] *The Dreaming Tree. A story from Brazil (from the Karajae and Apinaye peoples of the central and northern Amazonian plateau).*

Figura 72 Pré-leitura: levantamento da experiência de vida dos estudantes



Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 47)

As perguntas são: Você já se sentiu desrespeitado por alguma razão? Você trata as pessoas da mesma forma que gostaria de ser tratado? Você respeita a cultura de outras pessoas? Para as quais são apontadas respostas pessoais, seguido de texto instrucional e prescritivo para o professor. Nota para o educador:

> Chame a atenção dos alunos para o fato de que, embora algumas brincadeiras e comentários possam parecer insignificantes e inocentes para nós, eles podem magoar alguém, gerando consequências imprevisíveis e muitas vezes violentas. Aproveite as questões abaixo para promover uma ampla discussão sobre o assunto, que vem assumindo proporções assustadoras nos últimos tempos, sobretudo nas escolas (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 47).

As prescrições presentes nessas atividades de pré-leitura são para contextualizar e preparar os estudantes para o texto que segue. Por isso, procuram motivar discussões a respeito do tema tratado nesse texto, o *bullying*, segunda a leitura desses autores do mito em questão. Ver Figura 73:

Figura 73 Texto: *The dreaming tree*

The Dreaming Tree

A story from Brazil
(from the Karajae and Apinaye peoples
of the central and northern Amazonian plateau)
As Retold by Elizabeth Murray

There was once a boy named Uaica and because he was small and sickly, the other boys in his tribe picked on him and teased him. He had a grandfather who tried to protect him but when his grandfather wasn't there, Uaica would go alone into the rainforest.

[...]

One day as he was walking in the jungle and looking up into the beautiful canopy of leaves, orchards, monkeys and birds, he stumbled over something. When he looked down, he was surprised to see a tapir which seemed to be... asleep. And right next to it was a sloth, also asleep. [...]

This was very strange, very strange.

Very carefully Uaica stepped over and around the sleeping animals to look more closely at the tree. But as he did this, he suddenly felt so veerrry drowsy. [...]

He dreamed of animals, some familiar, others strange. He dreamed also of people. Some were family and friends. Others, strangers. They were sitting together singing. And then, in his dream, an old man got up and came to him.

"I am Sina-a, child of Jaguar," he said. And the boy knew about this Jaguar Man, who, among his people, was said to be a great teacher. And when Sina-a began telling his stories, the boy listened. [...]

The next day he took his grandfather into the forest, to the place of the great tree. "There grandfather. Walk under that tree and there your journey will begin."[...]

When they returned to the village, they heard that a boy named Xibute had fallen ill. Uaica knew this Xibute well for he had been one of his cruelest bullies. No cure could be found for the ailing boy and it appeared that he would die. But since his time with Jaguar Man, Uaica had learned the gift of healing. And when he laid his hands on Xibute, the sick boy was cured.

People in the village could not believe that the scrawny boy, Uaica, could have any powers at all. But after that, sick people began seeking him out. And again and again Uaica healed their ailments.

Then, one night while sleeping, Jaguar Man appeared to the boy in a dream. He said "You have passed the great tests. [...] you showed kindness toward your enemy. Now I will teach you more powers so that you may care for your people as I once did."

[...]

There are many stories among the Jurana people about the great shaman, Uaica, the one with the eyes in the back of his head. And it is said by some that even to this day, he dreams inside that rock where he learns the stories and healing wisdom from Jaguar Man. And sometimes he sends these teachings back to those with loving hearts. And we, too, can receive his wisdom in our dreams if we have loving hearts and ask to receive the ancient healing wisdom to use for good.

Elizabeth Murray. The Dreaming Tree. Extraído do *site*: <www.spiritoftrees.org/folktales/murray/dreaming_tree_amazon.html>. Acesso em: 10 fev. 2012.

sickly ▫ adoentado, fraco
rainforest ▫ floresta tropical
jungle ▫ selva
canopy ▫ cobertura, abóboda
tapir ▫ anta
sloth ▫ bicho-preguiça
step over ▫ evitar pisar em alguém ou algo
drowsy ▫ sonolento
among ▫ entre
had fallen ill ▫ adoecera
ailing ▫ adoecido
gift of healing ▫ dom da cura
laid ▫ colocou
scrawny ▫ magricela
toward ▫ em relação a, em direção a
wisdom ▫ sabedoria

48

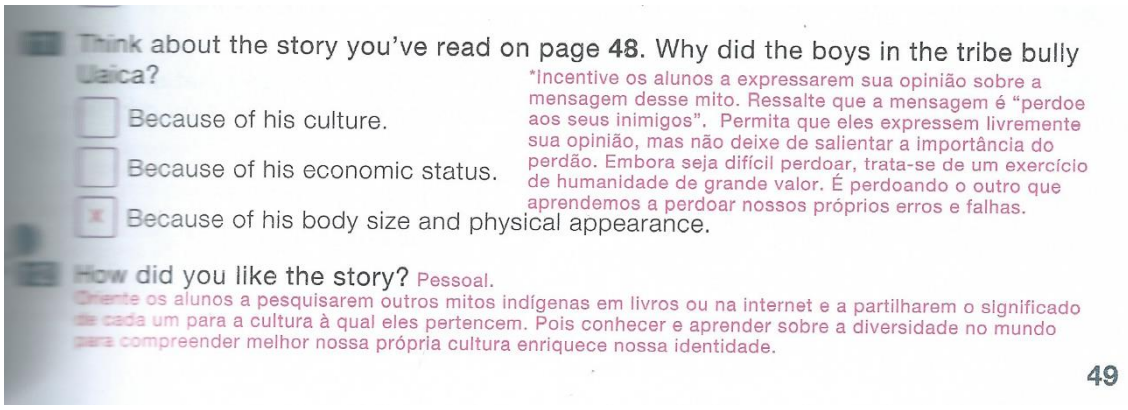
Fonte: Vontade de saber inglês, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 48)

O mito fala de um garoto indígena chamado Uaica que, porque era pequeno e enfermiço, os outros garotos da tribo o caçoavam e batiam nele. Segundo o mito, Uaica ganha poder de cura devido a seu caráter bondoso e puro. Por isso, segundo os autores do material a mensagem desse mito é "perdoe a seus inimigos".

Mas o que esse mito e o tema do *bullying* tem a ver com o tema que nos propomos a discorrer nesta pesquisa? Tem a ver que essa será a condução dada ao tema do respeito à diversidade, assim como diversidade e inclusão nesta obra, mas também na coleção *Alive!*

Ao longo da unidade quatro da coleção *Vontade de saber inglês* as discussões e propostas de reflexões sobre o *bullying* vão ganhando força em detrimento de outros temas, tais como o racismo. Figura 74:

Figura 74 Why did the boys in the tribe bully Uaica?



Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 49)

Este é um tema que ainda precisa ser estudado. Ou seja, não foi possível nesta pesquisa dar o aprofundamento necessário a questões como: em que medida o *bullying* vem ocupando o lugar do racismo? Essa abordagem é necessariamente negativa? Por quê?

Principalmente porque foram encontradas duas ocorrências em um conjunto de cinco obras. Esses autores ao procurarem abordar dois dos critérios gerais segundo o Edial-2015 acabaram por trabalhar o tema *bullying* ou assédio escolar, ao invés do tema racismo propriamente dito.

No edital há dois critérios gerais que podem ter sido os motivadores de todos esses tópicos presentes neste capítulo seis desta dissertação. Critério de número cinco: "incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos

conceitos de sustentabilidade e de cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância". Assim como o critério oito, que diz: "abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária".

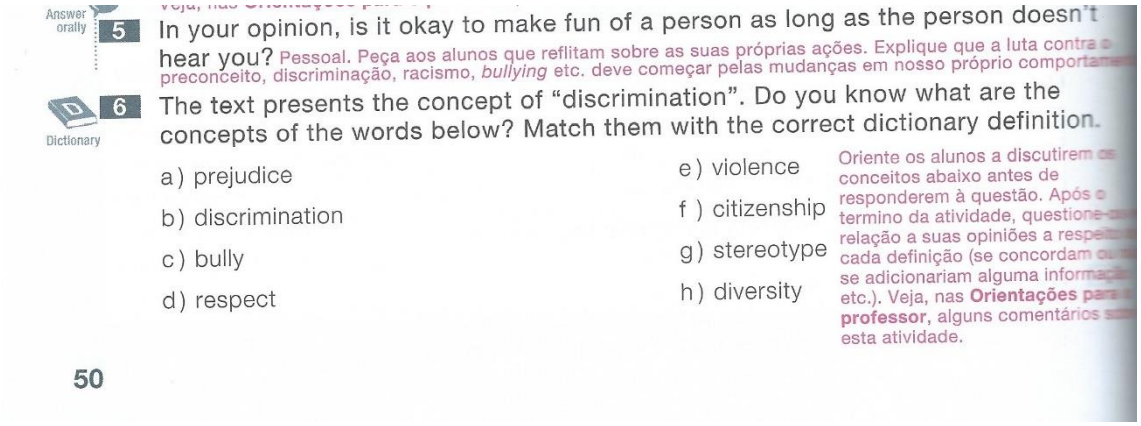
Na enciclopédia *online* Wikipédia, entre as formas de assédio escolar, são mencionados os comentários à etnia de uma determinada pessoa: "fazer comentários depreciativos sobre a família de uma pessoa (particularmente a mãe), sobre o local de moradia de alguém, aparência pessoal, orientação sexual, religião, **etnia**, nível de renda, nacionalidade [...]" (acesso em: 29/12/2015, grifo nosso). Isto é, nas práticas de assédio escolar (*bullying* em outras palavras) grupos específicos são alvos especiais, tais como: os negros. Citamos essa enciclopédia online, porque temos aí um indício de quão natural tem sido associar práticas de racismo a um tipo de assédio escolar.

No *bullying* o sujeito é individualizado e, dessa forma, saímos da esfera dos direitos humanos e coletivos. E, sendo assim, precisamos entender, ainda, qual seria a vantagem de interpretar o racismo, apenas porque ocorreu na escola, como assédio escolar, individualizando, assim, o episódio. Faz sentido esse movimento, quando o racismo mesmo é criminalizado por lei? Como deveriam ser tratados no ambiente escolar o assédio e o racismo? Será que deveriam ser tratados da mesma forma? São eles o mesmo tipo de violência?

Essas perguntas infelizmente não puderam ser respondidas nesta pesquisa. Tudo o que alcançamos fazer foi verificar que essa abordagem ocorreu duas vezes e de forma bastante semelhantes como poderemos ver a seguir.

Comecemos observando que os autores da coleção *Vontade de saber inglês* de alguma maneira fogem do conceito de racismo. Figura 75:

Figura 75 Preconceito e *bullying*. Mas e o racismo?


Answer orally 5
In your opinion, is it okay to make fun of a person as long as the person doesn't hear you? Pessoal. Peça aos alunos que reflitam sobre as suas próprias ações. Explique que a luta contra o preconceito, discriminação, racismo, *bullying* etc. deve começar pelas mudanças em nosso próprio comportamento.

Dictionary 6
The text presents the concept of "discrimination". Do you know what are the concepts of the words below? Match them with the correct dictionary definition.

a) prejudice
b) discrimination
c) bully
d) respect
e) violence
f) citizenship
g) stereotype
h) diversity

Oriente os alunos a discutirem os conceitos abaixo antes de responderem à questão. Após o termino da atividade, questione-os em relação a suas opiniões a respeito de cada definição (se concordam ou não, se adicionariam alguma informação, etc.). Veja, nas **Orientações para o professor**, alguns comentários sobre esta atividade.

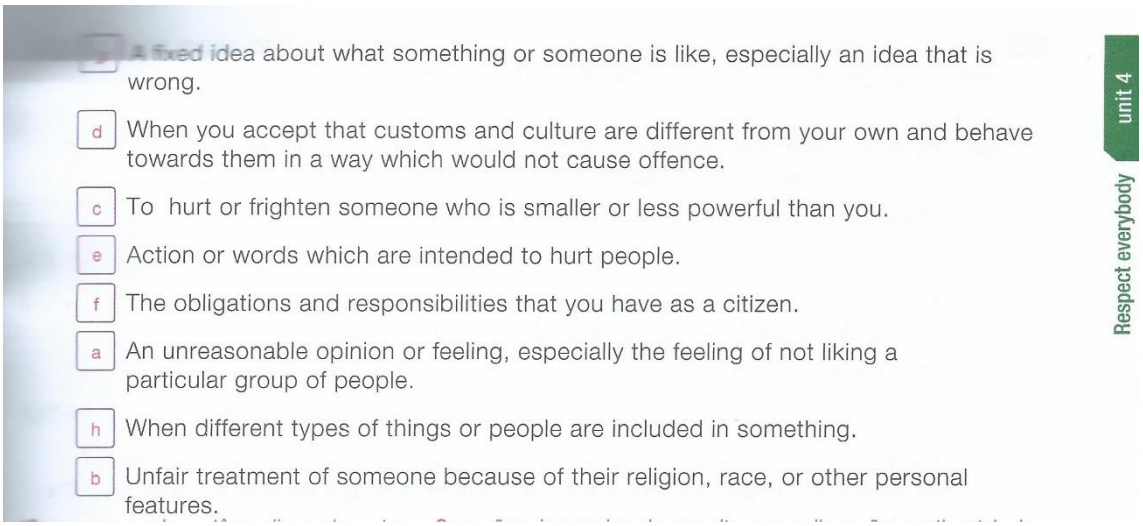
50

Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 50)

Os alunos são estimulados a localizar diferentes explicações para os conceitos acima mencionados, no entanto, apesar do racismo ter sido mencionado na questão anterior (pergunta cinco), a palavra não foi conceitualizada na questão seguinte. Optou-se por falar de preconceito, discriminação, estereótipo, mas não racismo. Ou seja, apaga-se a particularidade e a força da palavra racismo.

Em descriminação, última alternativa, segundo a definição apresentada a descriminação se caracterizar por um "tratamento injusto a alguém por motivo de religião, raça ou características pessoais". Figura 76:

Figura 76 Do you know what are the concepts of the words below?


A fixed idea about what something or someone is like, especially an idea that is wrong.

d When you accept that customs and culture are different from your own and behave towards them in a way which would not cause offence.

c To hurt or frighten someone who is smaller or less powerful than you.

e Action or words which are intended to hurt people.

f The obligations and responsibilities that you have as a citizen.

a An unreasonable opinion or feeling, especially the feeling of not liking a particular group of people.

h When different types of things or people are included in something.

b Unfair treatment of someone because of their religion, race, or other personal features.

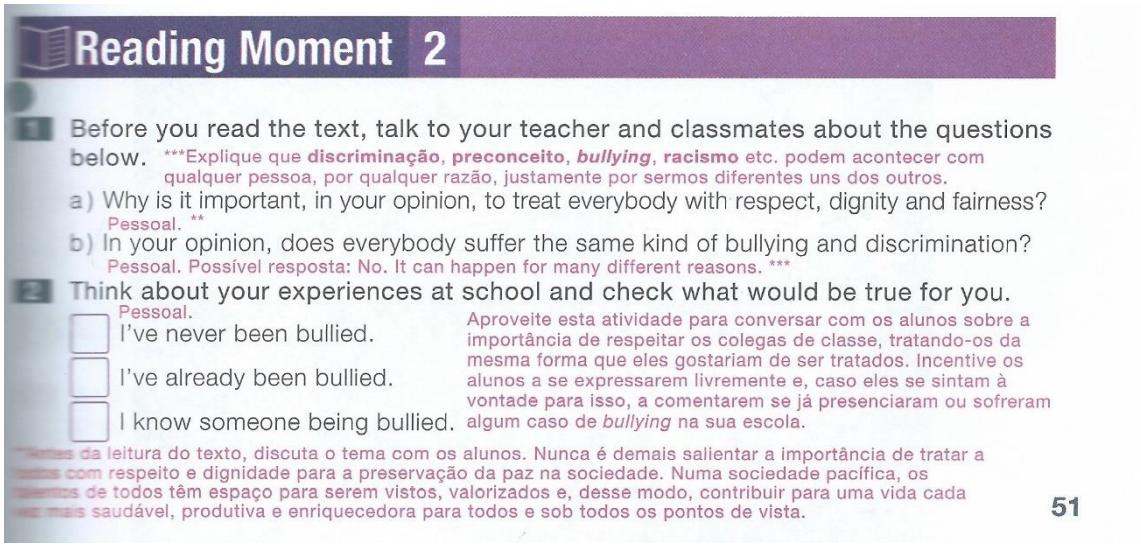
unit 4
Respect everybody

Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 51)

Nas orientações para o professor, tampouco é mencionado como o professor poderia proceder no caso de tomar conhecimento de que algum aluno esteja sofrendo racismo. A ideia de racismo é apagada sistematicamente do desenvolvimento da proposta dessa unidade. O que é preocupante por diferentes motivos, inclusive porque a temática é pouco trabalhada na coleção como um todo.

Nas questões pré-leitura do segundo texto proposto, os alunos são convidados a refletir acerca da realidade que os cerca, são problematizações sugeridas com base no que supostamente foi desenvolvido em sala de aula até o presente momento. Observem os comentários a pergunta (1b): Na sua opinião, todo mundo sofre o mesmo tipo de *bullying* ou discriminação? Figura 77:

Figura 77 A discriminação pode acontecer por diferentes razões a qualquer pessoa



Reading Moment 2

1 Before you read the text, talk to your teacher and classmates about the questions below. ***Explique que **discriminação**, **preconceito**, ***bullying***, **racismo** etc. podem acontecer com qualquer pessoa, por qualquer razão, justamente por sermos diferentes uns dos outros.

a) Why is it important, in your opinion, to treat everybody with respect, dignity and fairness?
Pessoal. **

b) In your opinion, does everybody suffer the same kind of bullying and discrimination?
Pessoal. Possível resposta: No. It can happen for many different reasons. ***

2 Think about your experiences at school and check what would be true for you.
Pessoal.

☐ I've never been bullied.
☐ I've already been bullied.
☐ I know someone being bullied.

Aproveite esta atividade para conversar com os alunos sobre a importância de respeitar os colegas de classe, tratando-os da mesma forma que eles gostariam de ser tratados. Incentive os alunos a se expressarem livremente e, caso eles se sintam à vontade para isso, a comentarem se já presenciaram ou sofreram algum caso de *bullying* na sua escola.

*Antes da leitura do texto, discuta o tema com os alunos. Nunca é demais salientar a importância de tratar a todos com respeito e dignidade para a preservação da paz na sociedade. Numa sociedade pacífica, os direitos de todos têm espaço para serem vistos, valorizados e, desse modo, contribuir para uma vida cada vez mais saudável, produtiva e enriquecedora para todos e sob todos os pontos de vista.

51

Fonte: *Vontade de saber inglês*, 9.º ano (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 51)

Podemos concluir que, segundo essa sequência didática, porque somos diferentes e não porque somos desiguais a discriminação poderia ocorrer a qualquer pessoa. Diferente do que explica Geraldi anteriormente, nas palavras dos autores da coleção: "a discriminação, preconceito, *bullying*, racismo etc pode acontecer com qualquer pessoa, por qualquer razão, justamente por sermos diferentes uns dos outros" (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 51). Dessa forma, oculta-se as relações de poder que são inerentes ao racismo, assim como, atenua-se o significado tanto do racismo quanto do *bullying*.

Retomando a citação de Geraldi (2007, p. 50): “Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”. Ou seja, o racismo não pode ocorrer a qualquer um. É forjada, assim, a ideologia de que o racismo é meramente uma violência psicológica que causa no máximo tristeza e angustia, e apaga-se a dimensão política do racismo, que perpetua os dominantes e dominados em seus lugares de poder, isto é, mantém a cooptação do menos forte pelo mais forte. Mas vamos deixar o desenvolvimento dessa afirmação para o tópico seguinte (6.5 *It Fits*: a manutenção do *status quo*).

Os recados para o professor que se repetem, seção a seção, como este último (Figura 77), que poderia ter aparecido antes, mas, neste caso, trata-se do recado à pergunta (1a): “Antes da leitura do texto, discuta o tema com os alunos. Nunca é demais salientar a importância de tratar a todos com respeito e dignidade para a preservação da paz na sociedade [...]” (KILLNER e AMANCIO, 2012, p. 51).

Esses enunciados revelam a visão de seus autores sobre o papel do professor e o lugar que ocupam as vítimas de preconceito ou racismo. Uma visão pouco crítica de locutores, obliteradas as relações de poder e as consequências do racismo na sociedade brasileira, que vai desde a segregação à criminalização do sujeito negro. O silêncio chega a ser tão grande que ele próprio poderia configurar-se uma prática de racismo institucional.

Também é possível observar que o tema da convivência harmoniosa permeia o enunciado dos autores, a certo ponto que se chega a suavizar a pressão sobre aquele que pratica a violência. Isso porque a harmonia da formo como é colocada no texto para o professor é uma harmonia impossível a não ser pela resignação do mais fraco. Em outras palavras, defende-se uma suposta harmonia por meio da submissão e resignação dos mesmos.

Essa unidade é desenvolvida dessa mesma forma até a sua última página. Por esse motivo, acreditamos que podemos passar a outra coleção, também de inglês, *Alive!*, 6º ano, unidade 8: “Protestando e aconselhando”[53] (MENEZES et al, 2012, p. 116-129). A página de abertura apresenta oito microcenas de diferentes tipos de protestos, motivados por diferentes razões. Figura 78:

[53] *“Protesting and advising”*

Figura 78 Unidade 8 *Protesting and advising*

Fonte: *Alive!*, inglês, 6.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 116)

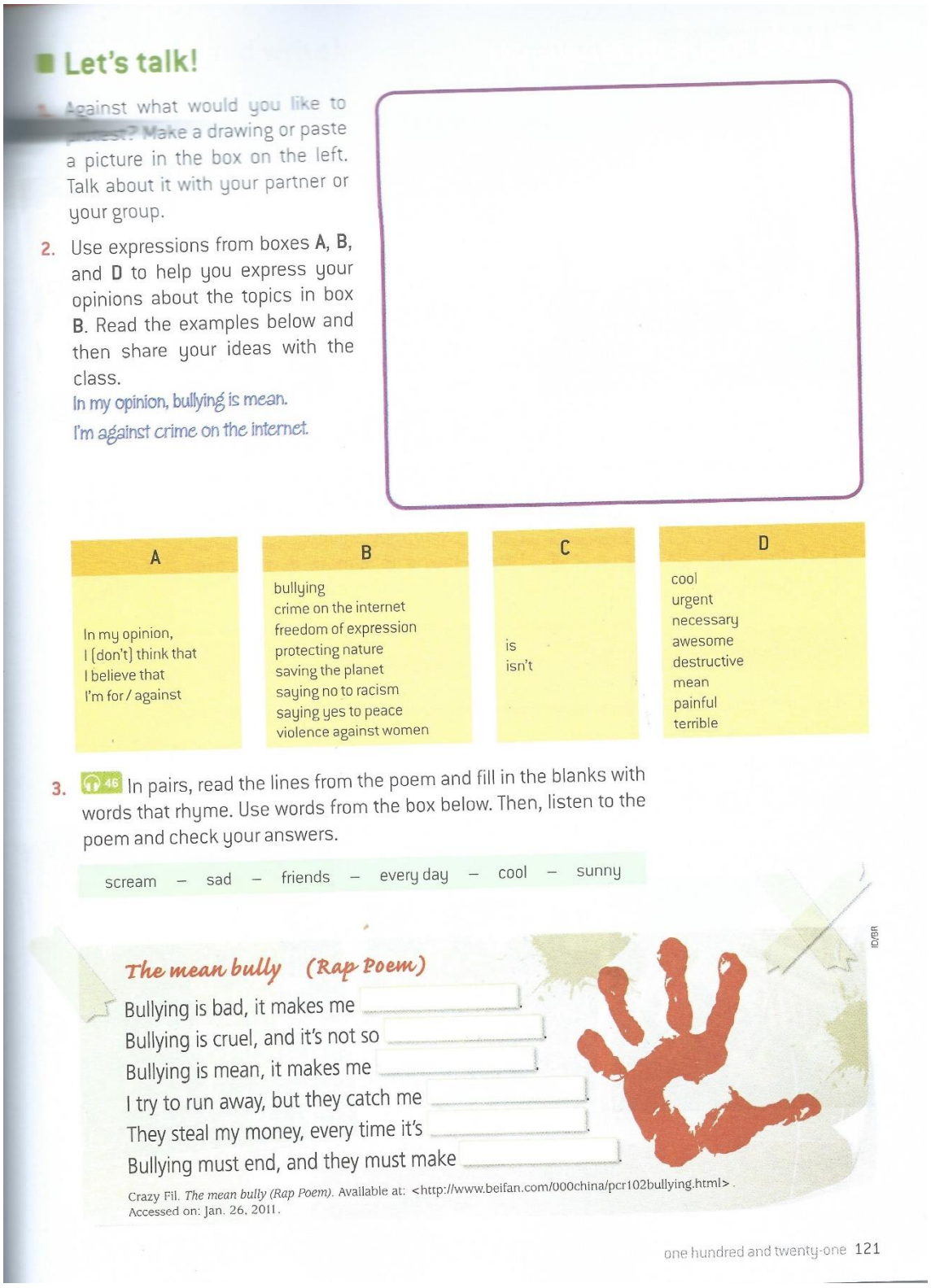
Nessa página de abertura são apresentadas cenas de protestos pelos mais diversos temas, tais como: contra as guerra e conflitos, violência contra mulher, problemas ambientais, a favor de liberdade religiosa, dos direitos dos animais e, finalmente, contra o racismo.

No livro do aluno, a imagem que mostra o protesto contra o racismo não é explorada, porém trata-se de um jogo de futebol Brasil e Holanda. Com certa frequência é noticiado na impressa situações em que os jogadores de futebol brasileiros são vítimas de racismo. Sendo assim, seria interessante que o professor mediador explorasse melhor essa imagem.

A unidade se desenvolve da seguinte maneira: em pré-leitura – *Let's learn about bullying!*; leitura – *Don't suffer in silence*; escuta e conversação – canção *"Another brick in the wall"*, de Roger Waters; leitura e escritura – *Don't be a victim or a cyberbully!*; atividade de produção escrita – *Anti-bullying campaign*.

Na atividade de conversação, *Let's talk!*, observem como de alguma forma o racismo vem associado ao *bullying* (Figura 79). Os alunos são questionados sobre contra o que gostariam de protestar. Então é pedido que utilizem as expressões das caixas A, B, C e D para formar sentenças. As sentenças modelo são sobre o *bullying*.

Figura 79 Saying no to racism



Let's talk!

1. Against what would you like to protest? Make a drawing or paste a picture in the box on the left. Talk about it with your partner or your group.

2. Use expressions from boxes **A**, **B**, and **D** to help you express your opinions about the topics in box **B**. Read the examples below and then share your ideas with the class.

In my opinion, bullying is mean.

I'm against crime on the internet.

A	B	C	D
In my opinion, I (don't) think that I believe that I'm for / against	bullying crime on the internet freedom of expression protecting nature saving the planet saying no to racism saying yes to peace violence against women	is isn't	cool urgent necessary awesome destructive mean painful terrible

3. 46 In pairs, read the lines from the poem and fill in the blanks with words that rhyme. Use words from the box below. Then, listen to the poem and check your answers.

scream – sad – friends – every day – cool – sunny

The mean bully (Rap Poem)

Bullying is bad, it makes me _____.
Bullying is cruel, and it's not so _____.
Bullying is mean, it makes me _____.
I try to run away, but they catch me _____.
They steal my money, every time it's _____.
Bullying must end, and they must make _____.

Crazy Fil. *The mean bully (Rap Poem)*. Available at: <http://www.beifan.com/000china/pcr102bullying.html>. Accessed on: Jan. 26, 2011.

ID/BR

Fonte: *Alive!*, inglês, 6.º ano (MENEZES et al, 2012, p. 121)

Assim como ocorreu na coleção *Vontade de saber inglês*, a educação para as relações étnico-raciais além de trabalhada junto a outros tipos de preconceitos é

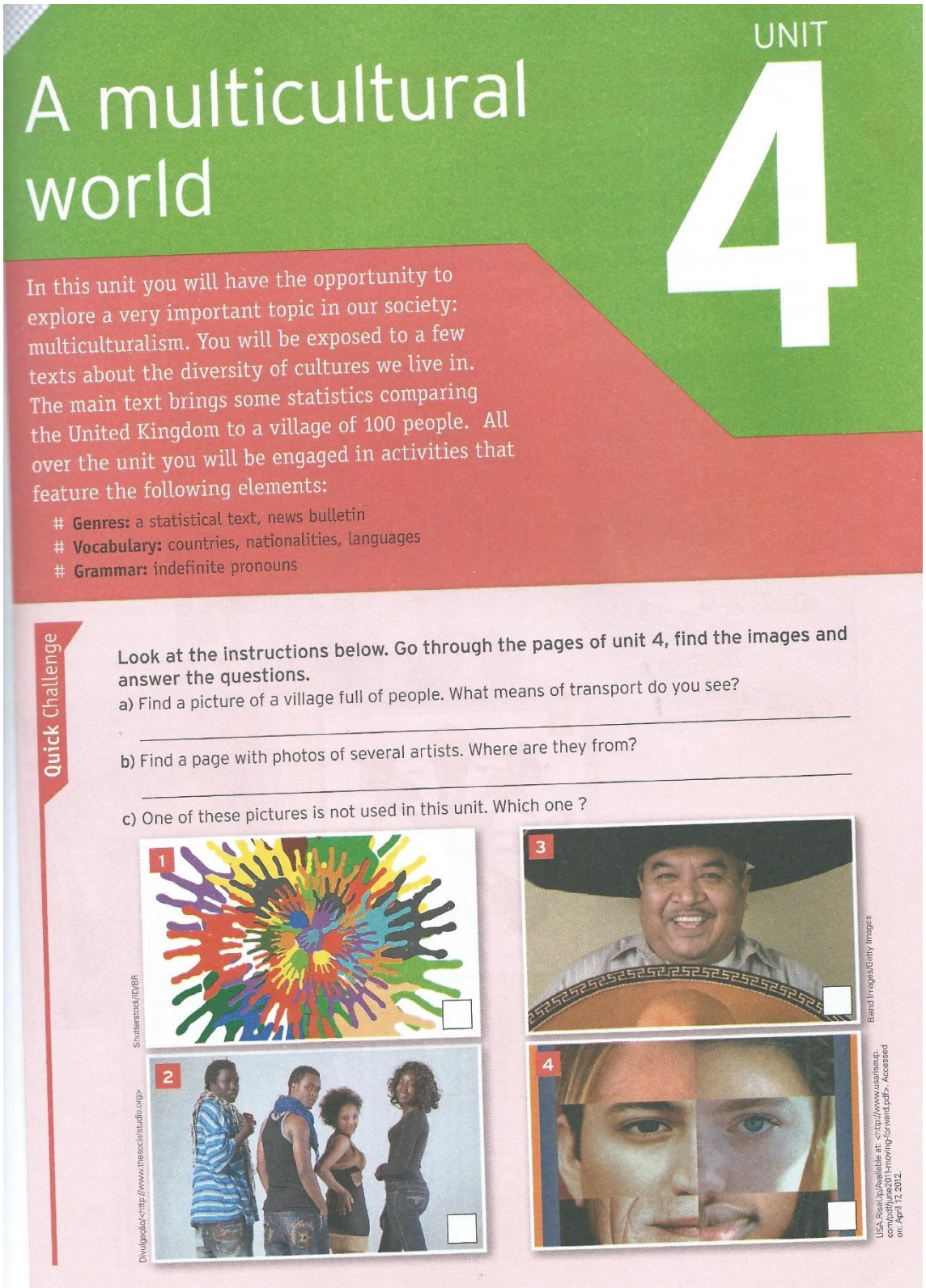
negligenciada em detrimento de outro tema, o *bullying*. Por um lado, é possível que os leitores interpretem que *bullying* e racismo são violências afins. No entanto, gostaríamos de levantar uma hipótese: será que o tema do *bullying* não desfoca de temas ou questões mais pertinentes? Essa hipótese parece preocupante, porque, desse modo, estariam sendo obliteradas as relações de poder intrínsecas ao racismo, quer por ofuscamento, quer por recalque. Nas palavras de Debrun (1989, p. 175), a ocultação ideológica "ofusca fatos, aspirações, ideologias etc., que, revelados os primeiros e liberadas as segundas, aumentariam as potencialidades políticas de determinados grupos".

6.4 *It Fits*: a manutenção do *status quo*.

No último livro da coleção *It Fits* (CHEQUI, 2012, p. 55-70), a proposta da Unidade 4 "Um mundo multicultural"[54] é trabalhar o multiculturalismo, por meio de uma reflexão sobre a diversidade cultural do lugar onde vivemos.[55] Abertura da Unidade 4 Figura 80:

[54] *"A multicultural world"*
[55] *"You will be exposed to a few texts about the diversity of cultures we live in."*

Figura 80 Unidade 4 - *A multicultural world*



UNIT 4

A multicultural world

In this unit you will have the opportunity to explore a very important topic in our society: multiculturalism. You will be exposed to a few texts about the diversity of cultures we live in. The main text brings some statistics comparing the United Kingdom to a village of 100 people. All over the unit you will be engaged in activities that feature the following elements:

- **Genres:** a statistical text, news bulletin
- **Vocabulary:** countries, nationalities, languages
- **Grammar:** indefinite pronouns

Quick Challenge

Look at the instructions below. Go through the pages of unit 4, find the images and answer the questions.

a) Find a picture of a village full of people. What means of transport do you see?

b) Find a page with photos of several artists. Where are they from?

c) One of these pictures is not used in this unit. Which one ?

1

2

3

4

Shutterstock/ID/BR

Divulgação/<http://www.thesocialstudio.org>

Blend Images/Getty Images

USA Rise Up/Available at: <http://www.usarisesup.com/pdf/june2011-movingforward.pdf>. Accessed on: April 17, 2012.

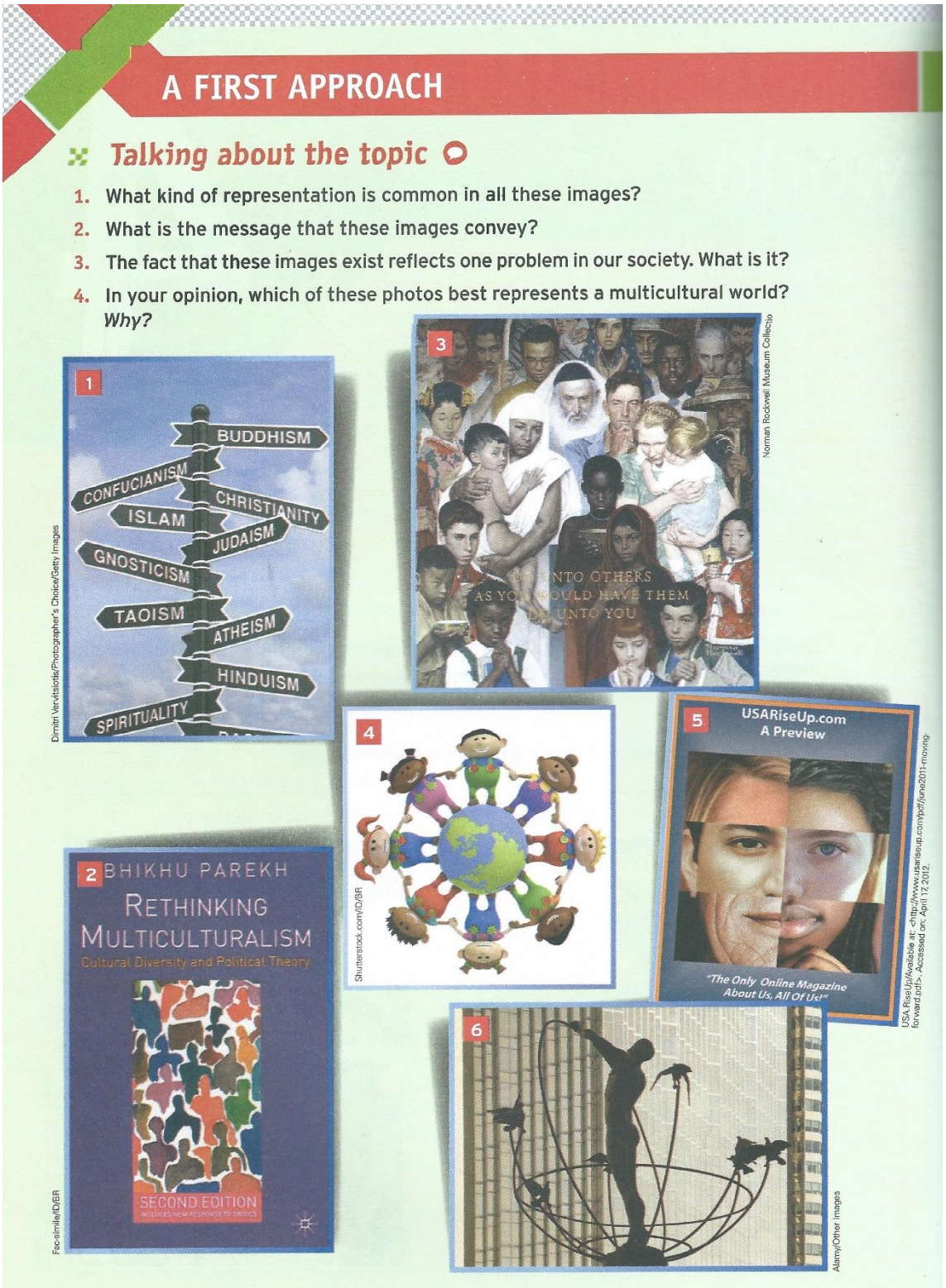
Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano (CHEQUI, 2012, p. 55)

A apresentação do eixo temático da unidade expõe que os alunos terão a oportunidade de explorar um tópico muito importante na sociedade: o multiculturalismo. Vemos na primeira imagem uma pintura de diversas mãos cada uma de uma cor formando uma pintura abstrata bastante colorida. A segunda apresenta um grupo de jovens todos negros todos vestidos com roupas bem modernas e posando para foto. Na terceira, um senhor mexicano usando um "sombrero" na cabeça e segurando outro. A quarta e última apresenta uma composição de um rosto formado por vários rostos representando diversidade de raça, etnia, idade e sexo.

Não cabe aqui analisarmos se tais imagens representam ou não o multiculturalismo, porque a atividade proposta não apresenta reflexões a respeito. Trata-se apenas de uma atividade que estimula os estudantes a folhearem o capítulo, pois pede a eles que descubram que imagem não está presente na unidade em questão.

Em *A first approach*, ou seja, numa primeira abordagem, há quatro perguntas cujo objetivo é, em primeiro lugar, apresentar o tema, mas também motivar uma primeira reflexão de um tema que se desenvolverá ao longo da unidade. Figura 81:

Figura 81 A first approach. Talking about the topic.



Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano (CHEQUI, 2012, p. 56)

Outras imagens são oferecidas aos leitores para ilustrar o tema, são elas: placas de rua apontando para diferentes direções e em cada uma está escrito o nome de uma religião,

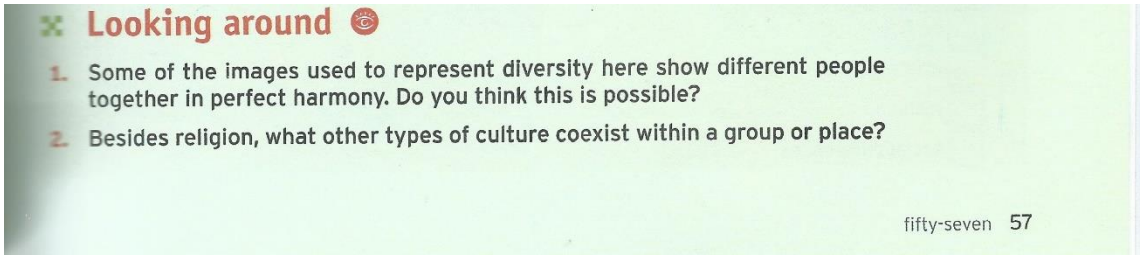
além do ateísmo; a capa de um livro "Repensando o multiculturalismo: diversidade cultural e teoria política", de Bhikhu Parekh; uma pintura de Norman Rockwell, exposta no Norman Rockwell Museum, na qual podemos ver pessoas, cada uma de uma etnia diferente, todas olhando para um mesmo local, a maioria com as mãos unidas na frente do rosto como se estivessem rezando (na imagem presente nesse livro há o seguinte dizer, que não está presente na pintura original: faça aos outros o que gostaria que fizessem a você); bonequinhos de massinha representando crianças brancas e negras de mãos dadas formando um círculo ao redor do planeta terra; capa de uma revista USARiseUp cujo slogan é "a única revista online sobre nós, todos nós"; por último, o Monumento ao Multiculturalismo, de Francesco Pirelli, na estação ferroviária Union State, em Toronto, Canadá.

As perguntas prévias são: Que tipo de representação é comum a todas estas imagens? Qual a mensagem que estas imagens transmitem? O fato destas imagens existirem reflete um problema na nossa sociedade. Que problema é esse? Na sua opinião, qual destas fotos melhor representa um mundo multicultural? Seguido das seis imagens, ver Figura 81.

Vimos que as imagens buscam representar o multiculturalismo, ou a coexistência de várias culturas, religiões, diversidade étnico-racial. De todas as reflexões proposta vamos nos deter na afirmação em três (Figura 81), que precede a pergunta: Que problema é esse?, isto é: "O fato dessas imagens existirem reflete um problema na nossa sociedade". As imagens como vimos representam o multiculturalismo que é um fato e não necessariamente um problema. No entanto, a afirmação aborda o multiculturalismo como um problema.

Na página seguinte, o próprio texto do livro diz: algumas das imagens usadas para representar a diversidade aqui mostram pessoas diferentes juntas em perfeita harmonia. Você acha que isso é possível? (Figura 82). Não são algumas, mas todas as imagens. Com exceção da primeira foto, pois podemos interpretar as setas direcionadas cada uma para uma direção distinta como um possível conflito, todas as imagens representam o convívio harmonioso entre as diferentes culturas representadas. Figura 82:

Figura 82 Looking around. É possível pessoas diferentes viverem em perfeita harmonia?



Looking around

1. Some of the images used to represent diversity here show different people together in perfect harmony. Do you think this is possible?
2. Besides religion, what other types of culture coexist within a group or place?

fifty-seven 57

Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano (CHEQUI, 2012, p. 57)

A ideia de convívio harmonioso ou ideologia da democracia racial possivelmente é a posição valorativa que o autor apresenta frente a realidade que o cerca. Nesse caso, seu posicionamento axiológico é reforçado pelas imagens eleitas para ilustrar a página de abertura.

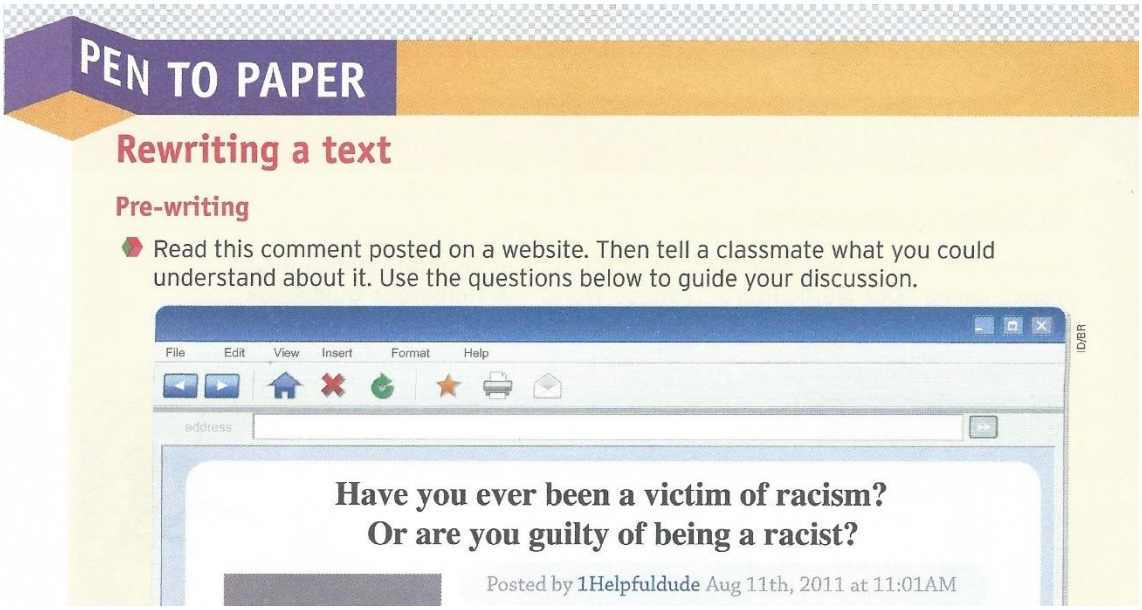
É fato que a diversidade étnico-racial é motivo de embate e lutas entre dominantes e dominados. Entretanto, nesse texto escrito, a realidade por ele refratada e refletida no gênero livro didático não direciona a leitura do aluno para um possível embate. Assim, para a resposta à pergunta três, a atitude responsiva esperada dos estudantes, talvez, não seja uma que apresente problemas na coexistência entre as diferentes culturas.

Na questão seguinte: Além da religião, que outros tipos de cultura coexistem dentro de um grupo ou local? O livro que temos é a versão do estudante e não sabemos que respostas o autor previu para essas perguntas. Porém é possível interpretar do que se apresenta até aqui, que esse enunciado oferece uma noção de multiculturalismo que não diz respeito a uma visão crítica do mesmo assim como do conceito de desigualdade, que necessariamente deveria dar conta do contexto de opressão, dominação e exploração de certas culturas sobre outras.

Assim, vemos que são obliteradas as relações de poder inerentes ao multiculturalismo, pois sempre há uma cultura que exerce dominação sobre outra.

Dando continuidade à reflexão a respeito da obliteração das relações de poder, vamos agora à atividade de produção escrita, dessa mesma unidade 4 do último volume da coleção *It Fits* (CHEQUI, 2012, p. 68-69), seção “Reescrevendo um texto”. Os alunos devem ler o seguinte texto como subsídio de sua produção: Alguma vez você já foi vítima de racismo? Ou é culpado de ser racista. Figura 83:

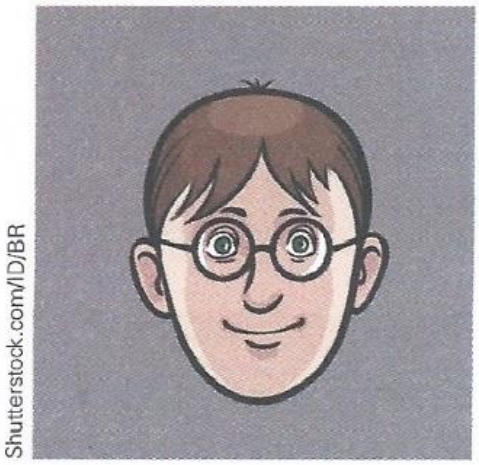
Figura 83 Rewriting a text. Pre-writing



Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano (CHEQUI, 2012, p. 57)

Trata-se de um comentário postado em um site de uma rede social, não podemos saber se se trata de um texto autêntico. A pergunta que abre o comentário abre para uma importante reflexão sobre ser vítima de racismo ou aceitar que você próprio possa ser um racista. Uma discussão que faz todo sentido e é urgente na sociedade brasileira, isto é, reconhecermos, finalmente, que esta é uma sociedade racista e assim, entre outras decorrências, conscientizarmos da necessidade de políticas de reparação histórica, as políticas de ação afirmativa. No entanto, a imagem que acompanha o texto é a seguinte. Figura 84:

Figura 84 Are you guilty of being a racist?



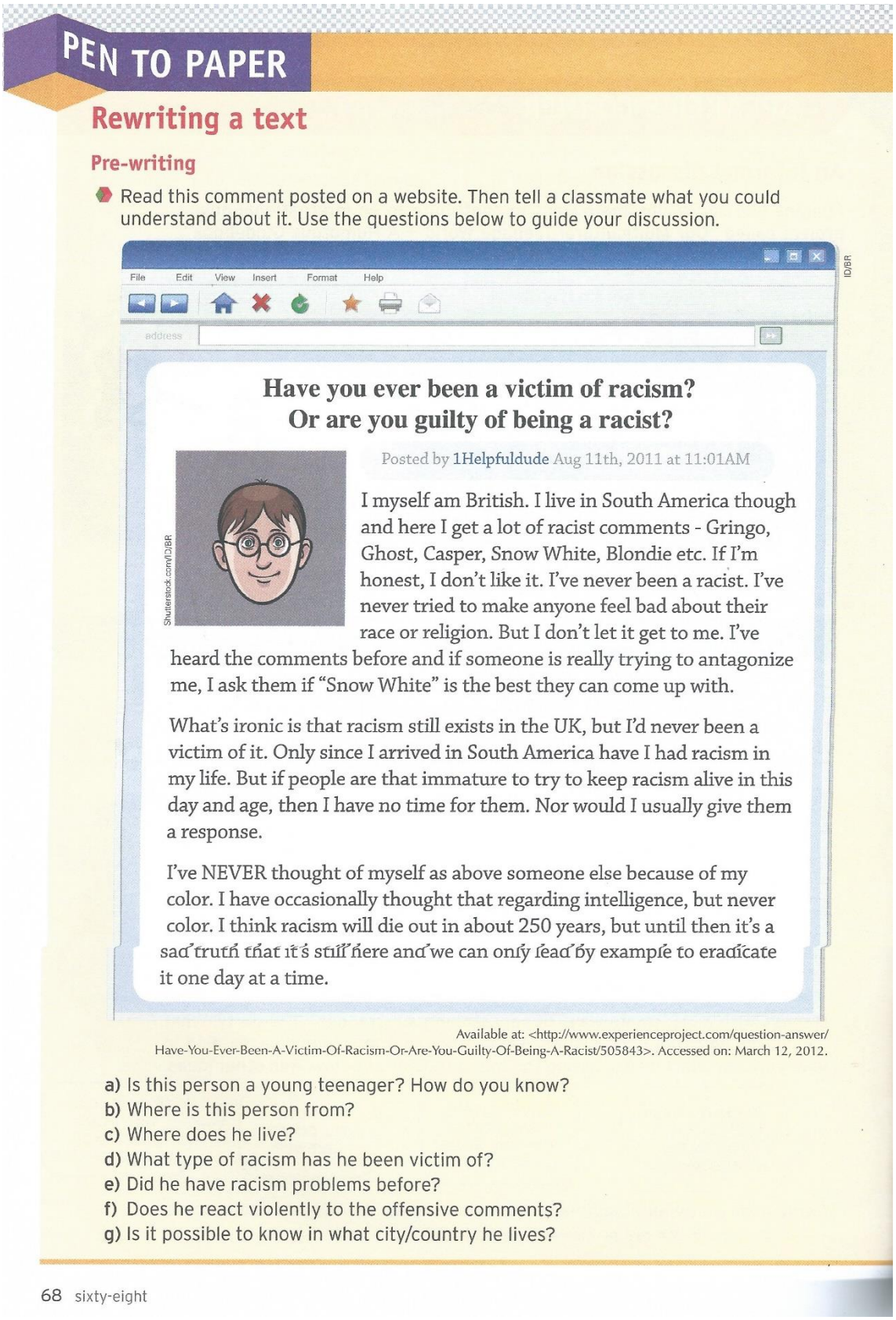
Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano Unidade 4 (CHEQUI, 2012, p. 68)

De quem é essa representação? Do racista? Qual é a nossa surpresa ao nos darmos conta de que não, que essa é a imagem da vítima. E que o texto, inserido em uma coleção aprovada na licitação de PNLD-2014, trata da conhecida ideologia do "racismo reverso". Tradução livre do texto em inglês:

> Eu sou britânico. Vivo na América do Sul e aqui recebo um monte de comentários racistas - gringo, fantasma, gasparzinho, Branca de Neve, loiro/galego etc. Para ser honesto, eu não gosto. Eu nunca fui um racista. Nunca tentei fazer alguém se sentir mal por causa da sua raça ou religião. Mas eu não deixo isso chegar até mim. Ouço os comentários antes e se alguém está realmente tentando me hostilizar, eu pergunto se "Branca de Neve " é o melhor que pode vir deles.
> O que é irônico é que o racismo ainda existe no Reino Unido, mas eu nunca tinha sido a vítima. Só desde que eu cheguei na América do Sul é que o racismo fez parte da minha vida. Mas se as pessoas são tão imaturas para tentar manter o racismo vivo nos dias de hoje, então eu não tenho tempo para eles. Por isso não costumo dar a eles uma resposta.
> Nunca pensei em mim como alguém melhor por causa da minha cor. Eu acho que o racismo vai morrer em aproximadamente 250 anos, mas até então é uma triste verdade que ele ainda exista. Só podemos dar o exemplo para erradicá-lo um dia de cada vez (CHEQUI, 2012, p. 68).

Página da atividade de pré-escrita, texto comentário de website: Alguma vez você já foi vítima de racismo? Ou é culpado de ser racista? Figura 85:

Figura 85 Have you ever been a victim of racism?



PEN TO PAPER

Rewriting a text

Pre-writing

Read this comment posted on a website. Then tell a classmate what you could understand about it. Use the questions below to guide your discussion.

File Edit View Insert Format Help

address

Have you ever been a victim of racism?
Or are you guilty of being a racist?

Posted by 1Helpfuldude Aug 11th, 2011 at 11:01AM

Shutterstock.com/ID/BR

I myself am British. I live in South America though and here I get a lot of racist comments - Gringo, Ghost, Casper, Snow White, Blondie etc. If I'm honest, I don't like it. I've never been a racist. I've never tried to make anyone feel bad about their race or religion. But I don't let it get to me. I've heard the comments before and if someone is really trying to antagonize me, I ask them if "Snow White" is the best they can come up with.

What's ironic is that racism still exists in the UK, but I'd never been a victim of it. Only since I arrived in South America have I had racism in my life. But if people are that immature to try to keep racism alive in this day and age, then I have no time for them. Nor would I usually give them a response.

I've NEVER thought of myself as above someone else because of my color. I have occasionally thought that regarding intelligence, but never color. I think racism will die out in about 250 years, but until then it's a sad truth that it's still here and we can only lead by example to eradicate it one day at a time.

ID/BR

Available at: <http://www.experienceproject.com/question-answer/Have-You-Ever-Been-A-Victim-Of-Racism-Or-Are-You-Guilty-Of-Being-A-Racist/505843>. Accessed on: March 12, 2012.

a) Is this person a young teenager? How do you know?
b) Where is this person from?
c) Where does he live?
d) What type of racism has he been victim of?
e) Did he have racism problems before?
f) Does he react violently to the offensive comments?
g) Is it possible to know in what city/country he lives?

68 sixty-eight

Fonte: *It Fits*, inglês, 9.º ano (CHEQUI, 2012, p. 57)

Vemos que esse texto apresenta um grave problema, pois perpetua a ideologia de que qualquer pessoa não importa sua raça ou etnia pode ser vítima de racismo, isto é, a ideologia do "racismo reverso". Em outras palavras, a ideologia de que é possível racismo de negros contra brancos.

O texto coloca o sujeito branco no lugar de vítima e o outro, que não sabemos quem é, mas que são pessoas que vivem na América do Sul, latinos, portanto, no lugar do algoz. Sendo assim, a pergunta do título: "você é racista?" é dirigida a nós, latino-americanos. Apaga-se, dessa forma, os séculos de história de opressão e exploração da Europa ao Continente Americano.

Nessa concepção são obliteradas as relações de poder inerentes ao racismo. A ocultação ideológica, ou seja, no trabalho de ideologia sobre ideologia é forjada a ideologia de que o racismo é meramente uma violência psicológica que causa no máximo tristeza e angustia, e apaga-se a dimensão política do racismo, que perpetua os dominantes e dominados em seus lugares de poder, isto é, mantém a cooptação do menos forte pelo mais forte. Assim, Debrun esclarece:

> A ocultação ideológica não distorce sempre a realidade, mas ofusca fatos, aspirações, ideologias, etc., que, revelados os primeiros e liberadas as segundas, aumentariam as potencialidades políticas de determinados grupos (DEBRUN, 1989, p. 175).

Debrun, nesse sentido, está afirmando que há uma "tentativa por parte dos grupos dominantes de neutralizar as aspirações cívico-políticas das camadas subalternas" (DEBRUN, 1990, p. 47).

Dessa forma, esse autor se pergunta: quais seriam os mecanismos que permitem ocultar aos olhos dos dominados uma realidade caracterizada por relações capitalistas? Como e por que se impõem sem dificuldade as ideologias que iludem dominados? Sua resposta a essas perguntas é a seguinte: a ocultação ocorre por meio de procedimentos retóricos, tais como a metáfora e a metonímia (DEBRUN, 1989, p. 173) e porque a classe dominante busca dar a sua reivindicação particular "a forma da universalidade" com o propósito, pouco importa se consciente ou inconsciente, de "convencê-los [os dominados] a viver sua servidão como se fosse sua liberdade" (DEBRUN, 1989, p. 176-177).

A metáfora retórica contada nesse texto, portanto, oculta: que o racismo é um sistema de opressão e que, portanto, é inerente às relações de poder entre os grupos envolvidos. O racismo está inserido em um sistema que nega direitos a uma parcela da

população; além disso, os negros sofrem historicamente opressão, manifestada em atos de violência e exclusão desse grupo, tais como: um jovem negro pode ser morto por ser negro (criminalização do sujeito negro); os negros são a minoria nos bancos das universidades (exclusão e perpetuação da pobreza); pessoas negras são deliberadamente impedidas ou não tem poder aquisitivo para frequentar certos estabelecimentos (segregação racial); em outros espaços tais como as chamadas casas de correção e prisões os negros são a maioria (segregação e criminalização do sujeito negro); as escolhas para a população negra são limitadas (segregação racial); os negros não galgam profissões com maior status social (exclusão, perpetuação da pobreza).

Essa ideologia apaga da memória dos indivíduos séculos de expropriação, exploração e dominação do continente europeu sobre a África e a América. Sant'Ana (2005, p. 44) explica que para entender a força do racismo nos dias atuais é preciso acompanhar as discussões, debates, produção de ensaios, tratados, monografias, teses etc. produzidos desde o século XV, que buscavam comprovar a inferioridade do índio e sobretudo do negro. Essa produção evidentemente perdeu sua validade científica, contudo permanecem as sequelas. Para esse autor:

> A discriminação e o preconceito foram [...] criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje. O racismo tornou-se uma ideologia bem elaborada. Sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia (SANT'ANA, 2005, p. 49).

Enfim, "A ideologia é arma política, e, reciprocamente, todo objeto cultural (não apenas o discurso) que serve de arma política e ideológico" (DEBRUN, 1989, p. 175). Esse é o papel que o livro didático ocupa, de arma política e ideológica a serviço da manutenção do *status quo* neste caso.

6.5 Cercanía: por que encarar o racismo de frente é o primeiro passo?

Há uma segunda ocorrência que trata do tema racismo na coleção de espanhol. *Cercanía*, mas agora no livro do 9.º ano, Unidade 3. Essa unidade recebeu o seguinte

título: Preconceito e desigualdades: respeito às diferenças.[56] A coleção anuncia que o tema transversal dessa unidade é o respeito às diferenças e a defesa da igualdade de direitos. Vamos analisar dessa unidade a seção de conversação que começa com uma chuva de ideias. Na internet encontramos a seguinte explicação para a técnica de chuva de ideias:

> A chuva de ideias é um procedimento projetado por Alex Faickney Osborn no ano de 1938 como uma busca de encontrar melhores ideias a partir de um clima desestruturado. Neste sentido, Osborn chegou à conclusão que realizar um processo desta natureza poderia agregar valor a diferentes grupos de trabalho, em especial aos de criação (Disponível em: < http://conceitos.com/chuva-de-ideias/>. Acesso em: 02 de jan. 2016).

A pergunta que deve motivar essa chuva de ideia é: Pensa nos preconceitos que existem na sociedade. Quais são? Entre todos, façam uma lista e aponte-os em seguida. A arte que acompanha a atividade mostra silhuetas de pessoas, homens e mulheres, em tons de cinza e apenas a silhueta aparentemente de um homem na cor vermelha. A imagem da agência Shutterstock mostra uma pessoa em vermelho que foi marcada por alguma razão que não é mencionada.

A atividade consiste em, entre os tipos de preconceitos mencionados, escolher dois e simular uma entrevista. Para isso precisam estudar o assunto (preconceito) em livros da biblioteca ou na internet. Devem buscar leis brasileiras que tratem desse tema. São dados como exemplo de pesquisa o preconceito contra as mulheres e contra homossexuais. Se estimula que procurem testemunhos de pessoas que sofreram situações de agressão verbal ou física por esse motivo. O enunciado da atividade acaba com a seguinte sentença: "Neste momento, precisam ser bons conhecedores do assunto". Trata-se, neste caso, de uma pesquisa um pouco melhor subsidiada e que poderia ser desenvolvida em sala de aula.

A conclusão da atividade (*¡A concluir!*) diz: Faça uma pesquisa na sala para ver os papeis que os entrevistados assumiram. Por fim, a seguinte pergunta: Que tipo de preconceito você acha que existe mais na sua cidade? Figura 86:

---

[56] *"Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias"*

Figura 86 LLuvia de ideas: prejuicios

Habla

Lluvia de ideas

1. Piensa en los prejuicios que existen en la sociedad. ¿Cuáles son? Entre todos, hagan una lista y apúntalos a continuación:

2. En parejas, elijan dos de esos temas, pues habrá dos entrevistas: uno hará el papel del entrevistado y después del entrevistador. Definan también quién entrevistará sobre qué cosa. ¡A prepararse!
   a) Estudien sobre el asunto. Pueden leer libros en la biblioteca que hablen sobre el racismo, si eligieran ese tipo de prejuicio. Pueden buscar también leyes en sitios de gobierno brasileño sobre, por ejemplo, el prejuicio en contra de las mujeres. Además, si quieren entrevistar a alguien que sufre prejuicio por ser homosexual, pueden leer deposiciones de personas que ya vivieron situaciones de agresiones verbales o incluso físicas. En este momento, tienen que ser buenos conocedores del asunto.
   b) Imaginen el contexto de esa entrevista. ¿Quién es el entrevistado? ¿Es alguien famoso? ¿Cuál es su edad? ¿Qué pasó? ¿Quién es el entrevistador? ¿Trabaja en qué periódico? ¿Qué lenguaje usarán, formal o informal?
   c) Formulen las preguntas que se harán y escríbelas en las líneas a continuación. Para eso, recuérdate los interrogativos: quién(es), cómo, qué, por qué, cuándo, cuánto(s), cuánta(s), dónde, cuál(es).

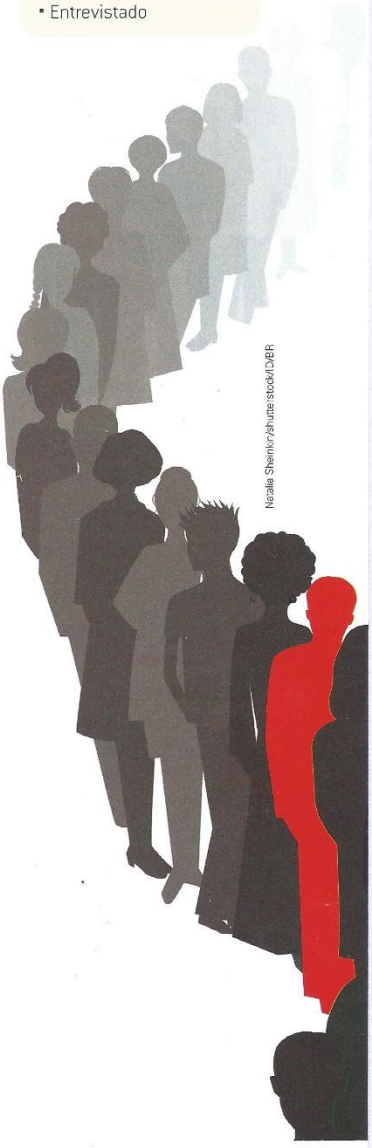
Género textual
- Entrevista

Objetivo de habla
- Saber si el entrevistado sufre algún tipo de prejuicio.

Tema
- Prejuicios

Tipo de producción
- En parejas

Oyentes
- Entrevistado



Natalia Sheinkin/shutterstock/DIBR

Rueda viva: comunicándose

¡Es la hora de poner la actividad en práctica! No se olviden de los saludos al inicio y de las despedidas al final de la entrevista.

¡A concluir!

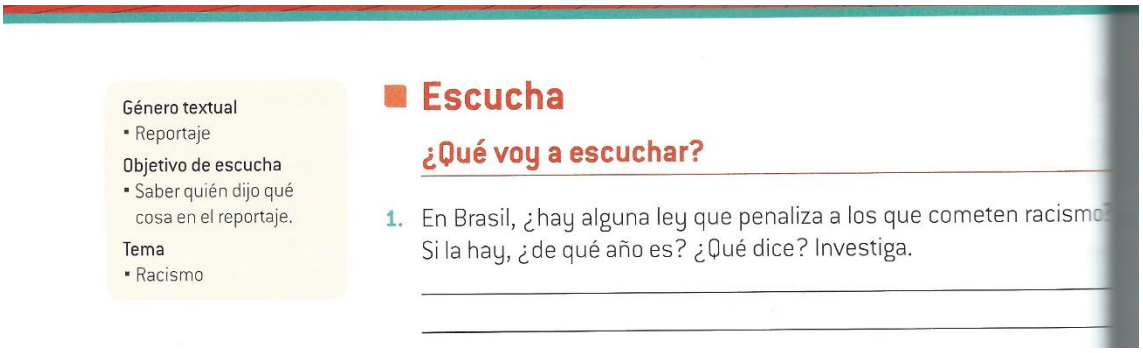
Haz una encuesta en la clase para ver qué roles asumieron los entrevistados. ¿Qué tipo de prejuicio crees que hay más en tu ciudad?

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 61)

Não obtivemos o livro e o manual do professor da coleção Cercanía. Por isso não é possível saber qual a sugestão de encaminhamento para essas atividades.

O tema da seção de Escuta que segue a atividade de produção oral é especificamente o racismo. Na pergunta de contextualização, que tem como objetivo prepará-los para o tema do áudio que vão escutar, pergunta-se: No Brasil há alguma lei que penaliza quem comete racismo? Se existe, de que ano é? O que diz? Pesquise. Figura 87:

Figura 87 No Brasil há alguma lei que penaliza quem comete racismo?



Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 62)

Vimos anteriormente que na Constituição de 1988 o sujeito negro passa a ser reconhecido e protegido. A Carta Magna de 1988, entre outros avanços, reconhece: a inviolabilidade do direito à vida dos sujeitos negros, repudia e criminaliza o racismo.

A Lei nº 7.716/89 determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a atividade, espera-se que os alunos tomem conhecimento sobre a lei.

Na sequência, o objetivo é fazê-los refletir se campanhas educativas seriam suficientes para combater o racismo. E para subsidiar essa reflexão, os estudantes devem ler a deposição de um senador colombiano, que relata que o combate ao racismo por meio da cultura não funcionou na Colômbia. Figura 88:

Figura 88 Deposição de um senador da Colômbia e reflexão

2. Lee la siguiente deposición de un senador, que se puede encontrar e
la página web del gobierno de Colombia:

"Intentamos combatir el racismo a través de la cultura pero no funcionó. Ahora que va a ser penalizado la sociedad va a reaccionar y las condiciones de vida de nuestros afrocolombianos van a cambiar. El papel afro es esencial en la realidad económica, social y política de nuestro país (...)."
Sacado de: <www.senado.gov.co/sala-de-prensa/noticias/item/12208-penalizados-los-actos-de-discriminacion-en-colombia>. Acceso el 29 de febrero de 2012.

a) ¿Qué tipo de prejuicio se verifica en esta cita? ¿Qué palabras com
prueban tu respuesta?

b) Para ti, ¿las campañas son suficientes para combatir el racismo
se necesitan leyes para eso?

3. En el reportaje que escucharás, se citan tres situaciones en que ocur
el racismo en Colombia. ¿Qué situaciones imaginas que sean?

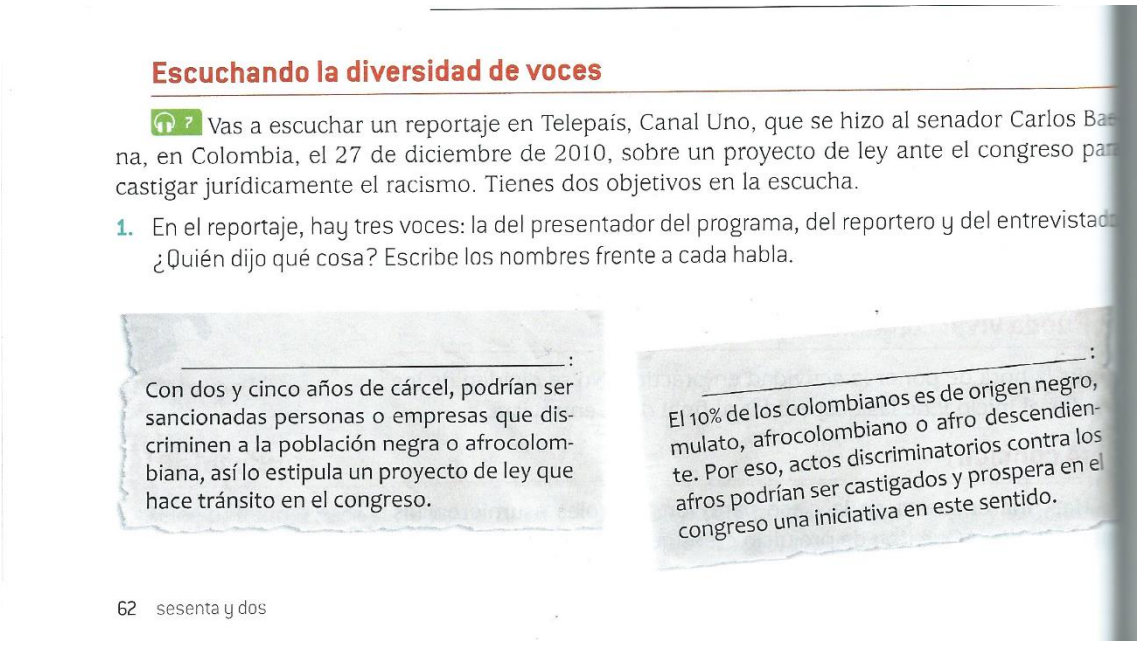
Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 62)

Essa deposição, antes de se perguntar aos estudantes se as campanhas são suficientes para se combater o racismo ou se são necessárias leis com esse fim, de alguma maneira já direciona a resposta deles.

Com a pergunta três, pede-se um levantamento de hipóteses sobre situações de racismo. O objetivo é confrontar as hipóteses levantadas com os relatos que vão escutar no áudio. Trata-se de uma reportagem ao mesmo senador da citação anterior, Senador Carlos Baena.

Os exemplos mencionados de racismo que podem ser criminalizados, com pena de um a três anos de prisão e multa de até quinze salários mínimos, para quem cometeu o crime, são: empresário que se recusa a contratar empregados negros, numa entrevista de emprego se menciona que não se contrata negros na empresa ou em anúncios impressos, também não permitir a entrada de pessoas negras em estabelecimentos públicos. Figura 89 e Figura 90:

Figura 89 Atividade de escuta: parte 1



Escuchando la diversidad de voces

Vas a escuchar un reportaje en Telepaís, Canal Uno, que se hizo al senador Carlos Bae
na, en Colombia, el 27 de diciembre de 2010, sobre un proyecto de ley ante el congreso par
castigar jurídicamente el racismo. Tienes dos objetivos en la escucha.

1. En el reportaje, hay tres voces: la del presentador del programa, del reportero y del entrevistad
¿Quién dijo qué cosa? Escribe los nombres frente a cada habla.

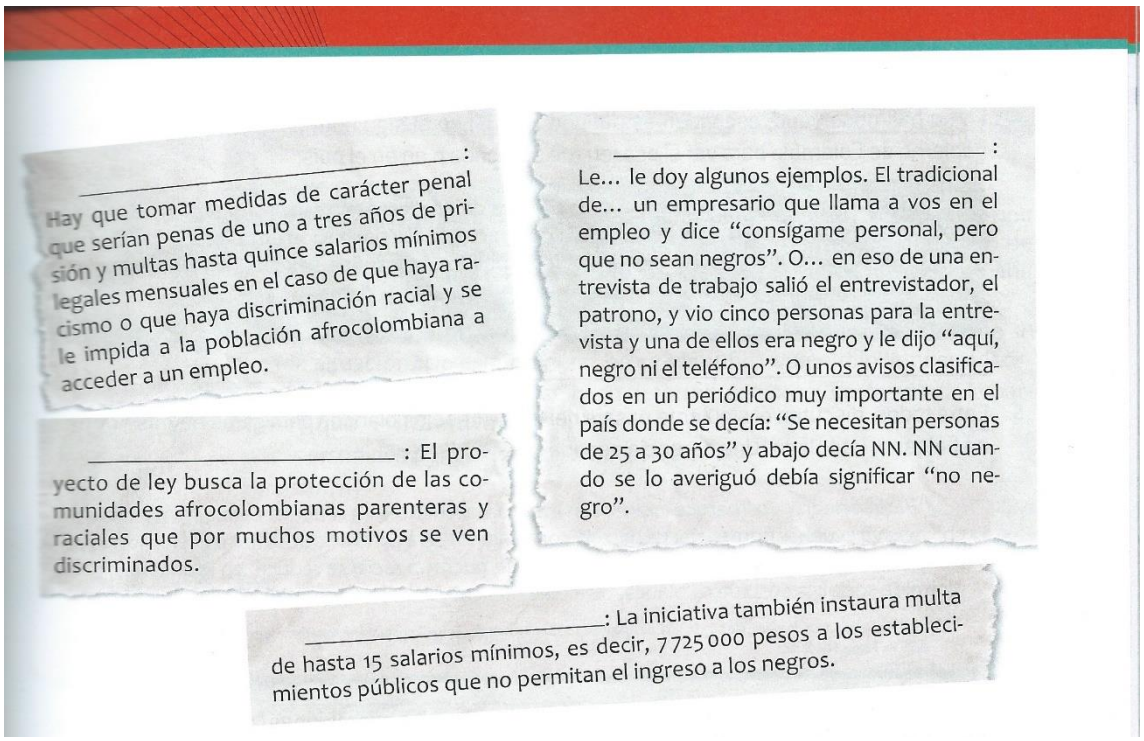
_____:
Con dos y cinco años de cárcel, podrían ser sancionadas personas o empresas que discriminen a la población negra o afrocolombiana, así lo estipula un proyecto de ley que hace tránsito en el congreso.

_____:
El 10% de los colombianos es de origen negro, mulato, afrocolombiano o afro descendiente. Por eso, actos discriminatorios contra los afros podrían ser castigados y prospera en el congreso una iniciativa en este sentido.

62 sesenta y dos

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 62)

Figura 90 Atividade de escuta: parte 2



_____:
Hay que tomar medidas de carácter penal que serían penas de uno a tres años de prisión y multas hasta quince salarios mínimos legales mensuales en el caso de que haya racismo o que haya discriminación racial y se le impida a la población afrocolombiana a acceder a un empleo.

_____:
Le... le doy algunos ejemplos. El tradicional de... un empresario que llama a vos en el empleo y dice "consígame personal, pero que no sean negros". O... en eso de una entrevista de trabajo salió el entrevistador, el patrono, y vio cinco personas para la entrevista y una de ellos era negro y le dijo "aquí, negro ni el teléfono". O unos avisos clasificados en un periódico muy importante en el país donde se decía: "Se necesitan personas de 25 a 30 años" y abajo decía NN. NN cuando se lo averiguó debía significar "no negro".

_____: El proyecto de ley busca la protección de las comunidades afrocolombianas parenteras y raciales que por muchos motivos se ven discriminados.

_____: La iniciativa también instaura multa de hasta 15 salarios mínimos, es decir, 7725 000 pesos a los establecimientos públicos que no permitan el ingreso a los negros.

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 63)

Todas as situações apresentadas nesta atividade referem-se ao respeito cognitivo, segundo a teoria da luta por reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 211). Tratam-se de

privações de direitos e exclusão. E segundo essa teoria a forma de reconhecimento nessa etapa da estrutura das relações sociais é exatamente nas relações jurídicas. Processar por racismo é uma das formas dos sujeitos que tiveram sua integridade social ameaçada conquistar seu autorrespeito.

E a existência de leis que criminalizam o racismo são capazes de fazer surgir nos sujeitos "a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros" (HONNETH, 2009, p. 195). Para Honneth, a autorrelação prática do autorrespeito é explicada da seguinte maneira:

> [...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros da sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de **autorrespeito** (HONNETH, 2009, p. 197, grifo do autor).

Honneth cita como exemplos empíricos de como é possível os sujeitos sofrerem de maneira visível a ausência de seu autorrespeito, casos em que os próprios grupos atingidos debatem publicamente a privação de direitos fundamentais. E cita um exemplo de grupo que, tendo seu reconhecimento denegado, afirma perder também as possibilidades do autorrespeito individual. Assim:

> Nessas situações históricas excepcionais, como representaram as discussões do movimento negro por direitos civis nos EUA dos anos 1950 e 1960, vêm à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o autorrespeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao subprivilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar (HONNETH, 2009, p. 198).

Essas atividades que apresentam o reconhecimento jurídico dos negros na Colômbia, tecendo um paralelo ao caso brasileiro, podem ser trabalhados no sentido de apresentarem uma via de luta por reconhecimento.

Pois possibilita a esses estudantes negros interpretar "suas experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos" (HONNETH, 2009, p. 258).

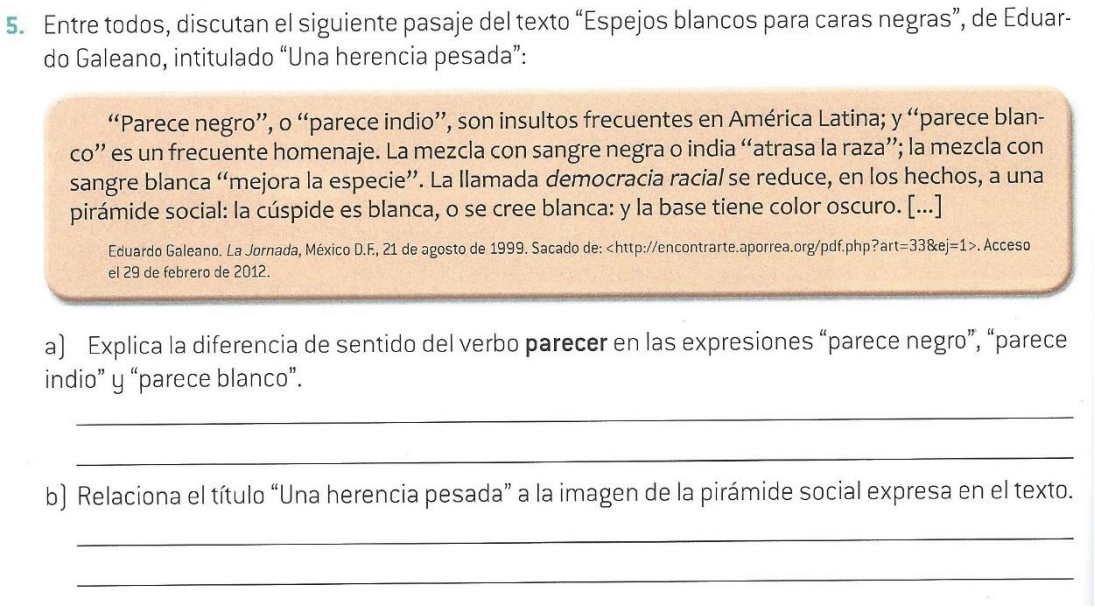
Isto é, para Honneth (2009, p. 258) uma vez que as expectativas de ser respeitado como ser autônomo e individualizado são desapontadas pela sociedade, e esse sujeito é

capaz de reconhecer suas experiências de desrespeito pessoal como típico de um grupo inteiro, tem se a base dos movimentos sociais.

Essa sequência didática da coleção *Cercanía*, volume 4, apresenta elementos que permitem os sujeitos identificarem experiências de desrespeito pessoal como típicas de um grupo maior.

A sequência didática apresenta uma continuidade de uma reflexão nesse sentido na atividade cinco. Nessa atividade é apresentado um fragmento de um texto de Eduardo Galeano, intitulado "Una herencia pesada". Figura 91.

Figura 91 Atividade de reflexão sobre *"Una herencia pesada"*, Eduardo Galeano



5. Entre todos, discutan el siguiente pasaje del texto "Espejos blancos para caras negras", de Eduardo Galeano, intitulado "Una herencia pesada":

"Parece negro", o "parece indio", son insultos frecuentes en América Latina; y "parece blanco" es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india "atrasa la raza"; la mezcla con sangre blanca "mejora la especie". La llamada *democracia racial* se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca: y la base tiene color oscuro. [...]

Eduardo Galeano. *La Jornada*, México D.F., 21 de agosto de 1999. Sacado de: <http://encontrarte.aporrea.org/pdf.php?art=33&ej=1>. Acceso el 29 de febrero de 2012.

a) Explica la diferencia de sentido del verbo **parecer** en las expresiones "parece negro", "parece indio" y "parece blanco".

b) Relaciona el título "Una herencia pesada" a la imagen de la pirámide social expresa en el texto.

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 63)

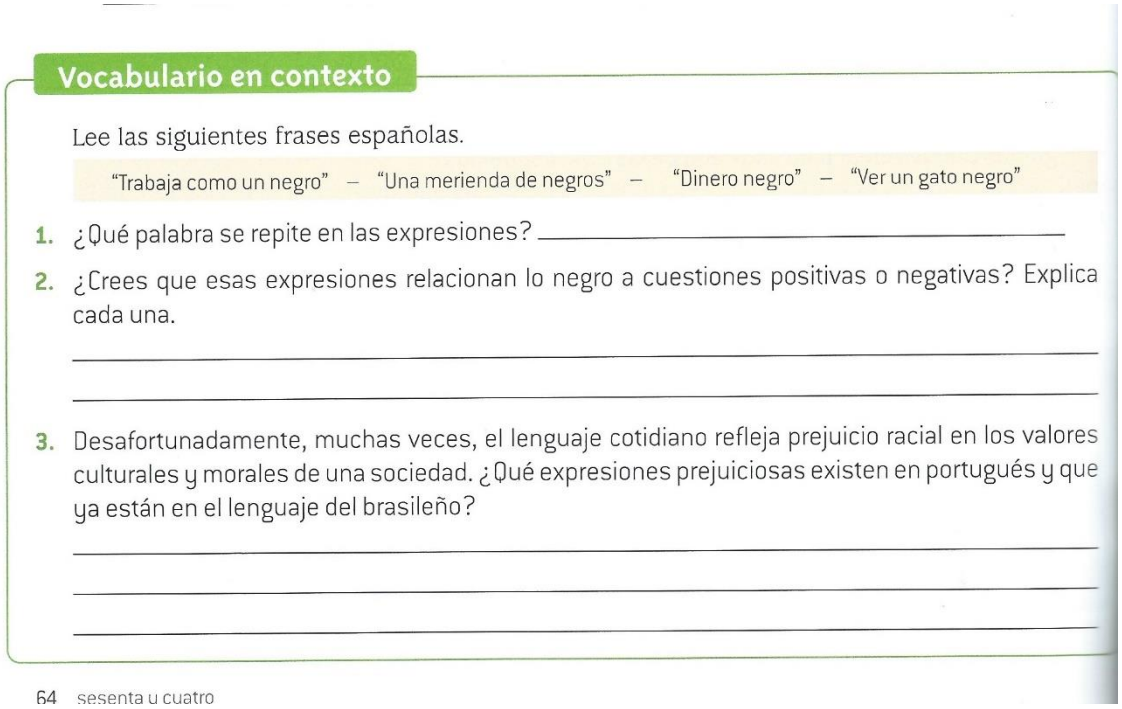
O verbo parecer no fragmento tem sentido "ter determinada aparência ou aspecto". Isto é, esse fragmento de Eduardo Galeano procura revelar ideologias que estão por de trás de expressões corriqueiras do idioma espanhol. Mostra também como os lugares que branco, negros e indígenas ocupam na pirâmide social não deixa de revelar que a chamada democracia racial é de fato uma ideologia, pois "ofusca os fatos" (DEBRUN, 1989, p. 175). São traços valorativos, que são determinados ideologicamente, que estão por de trás do uso dessas expressões do dia a dia.

A atividade cinco (b), ao pedir ao aluno que relacione o título do texto de Galeano a imagem de tal pirâmide social, é bastante relevante, pois diferentemente de outras sequências didáticas, a questão apresenta os subsídios necessários para se revelar a

ocultação ideológica que está por de trás da ideologia da democracia racial. Segundo Debrun, revelados os mecanismos que ofuscam fatos, “aumentariam as potencialidades políticas de determinados grupos” (DEBRUN, 1989, p. 175).

Esse trabalho de desmascarar ideologias permanece na atividade de vocabulário. São apresentadas outras expressões corriqueiras no idioma espanhol, nas quais a palavra “negro” tem um sentido pejorativo. São elas: “trabaja como un negro”, “una merienda de negros”, “dinero negro”, “ver um gato negro”. Observem na Figura 92, na qual a reflexão final que pede aos alunos que observem em seu próprio idioma se há expressões racistas como essas a seguir.

Figura 92 Atividade *Vocabulario en contexto*



Vocabulario en contexto

Lee las siguientes frases españolas.

“Trabaja como un negro” – “Una merienda de negros” – “Dinero negro” – “Ver un gato negro”

1. ¿Qué palabra se repite en las expresiones? _____
2. ¿Crees que esas expresiones relacionan lo negro a cuestiones positivas o negativas? Explica cada una.

_____

_____

3. Desafortunadamente, muchas veces, el lenguaje cotidiano refleja prejuicio racial en los valores culturales y morales de una sociedad. ¿Qué expresiones prejuiciosas existen en portugués y que ya están en el lenguaje del brasileño?

_____

_____

_____

64 sesenta y cuatro

Fonte: *Cercanía*, espanhol, 9.º ano (COIMBRA et al, 2012, p. 64)

De acordo com diversos depoimentos dos movimentos sociais negros, reconhecer que vivemos em uma sociedade racista é o primeiro passo para combatermos o racismo. Essa sequência didática como um todo procura trabalhar com os alunos no sentido de, ao reconhecerem atitudes racistas atráves do outro (a Colômbia), refletir sobre a relidade brasileira. Esse exercício tem um importante papel de desvelar ideologias (Debrun, 1989), mas também de permitir ver sua experiência pessoal de desrespeito como algo que afeta

não só “o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos” (HONNETH, 2009).

De todas as sequências didáticas que procuraram dar conta da educação das relações étnico-racias, esta, sem dúvidas, foi a mais promissora, porque diferente das demais encarou o racismo de frente.

6.6 Conclusões prévias

Em todas as análises deste tópico foi necessário refletir sobre o papel dos outros no enunciado, ou seu aspecto dialógico. Pois, segundo Bakhtin (2000, p. 320) o enunciado elabora-se em função da eventual reação-resposta, e esses outros não são ouvintes passivos da comunicação verbal. O locutor espera deles uma resposta, isto é, uma compreensão responsiva ativa, a implicação disso é que: “Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta”. Quanto a resposta a esta pergunta, a teoria de Bakhtin nos dá pistas (BAKHTIN, 2000, p. 306):

> Daí se segue (daí resulta) que a noção de acabamento, critério principal do enunciado, entendido como unidade efetiva da comunicação verbal, é perdida ou seja, a noção de aptidão do enunciado para condicionar uma atitude responsiva ativa nos outros parceiros da comunicação.

A quem se dirigem os enunciados? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? E disso dependem o estilo do enunciado e o gênero. Refletindo um pouco sobre os conteúdos das análises, vemos que os enunciados aqui analisados se dirigem primeiramente aos avaliadores e consequentemente têm como base principal o edital, procuram obedecer, consequentemente, à Lei n.º 10.639/03. Mas alunos, professores, pais e a sociedade são também destinatários percebidos, a redação do enunciado frequentemente se dirige a eles. Com relação especificamente aos alunos, espera-se cumprir a meta primordial do PNLD, possibilitar uma formação para a cidadania como preconizam os documentos que alicerçam o programa, tais como as Orientações Curriculares, a LDB, PCNs, edital etc.

Quanto a esta meta, a formação para a cidadania, os autores procuraram dar conta de tal exigência por meio dos eixos temáticos propostos. As atividades de tipo pré e pós

leitura, escuta etc., geralmente apresentam perguntas que procuram possibilitar os alunos a compartilhar suas experiências de vida e opiniões a respeito dos temas propostos, porém se mostraram pouco reflexivas no geral.

Isso porque, como a preocupação maior é conduzir as discussões em direção ao que os locutores acreditam que o MEC e avaliadores esperam, os discursos tenderam a monofonia (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Quais as consequências disso para o reconhecimento intersubjetivo, como estabelece a teoria de Axel Honneth? Como a comunicação é interrompida, podemos concluir que possivelmente o reconhecimento intersubjetivo é dificultado em alguns casos impossibilitado.

Os materiais didáticos, frequentemente, ao focarem mais em responder às regulamentações para obter sua aprovação, muitas vezes, demonstram que desconhecem seu interlocutor estudante afrodescendente e não raramente conduz as sequências didáticas de forma a ignorar o papel do professor e dos alunos negros nessa comunicação.

Consequentemente, os materiais não oferecem subsídios ao professor-mediador que lhe permita comunicar-se com seus alunos negros, muitos vítimas do racismo. As atividades de pergunta e respostas dos materiais didáticos, e as respostas apresentadas no livro do professor, são uma metonímia da forma do discurso no livro didático: perguntas fechadas, respostas mais fechadas ainda, para atender seus interlocutores – avaliadores, MEC e a sociedade em que vivemos hoje.

Sobre a eleição pelo uso da palavra estereótipo como forma de começar a abordar a temática do preconceito racial ou racismo, a maneira como isso ocorreu no *corpus* selecionado mostrou-se um problema, devido à bivalência constitutiva da expressão estereótipo, o que demonstra que é importante levar em consideração que o estereótipo faz parte do processo de cognição.

Isto é, na literatura sobre identidades sociais de raça é comum abordar a temática sobre racismo nos materiais didáticos relacionando o racismo ao reforço dos estereótipos, —Jovino (2014), Barros e Santos (2012)— pois estes entendem os processos de estereotipia como uma forma de bloqueio e exclusão e não como naturais e indispensáveis à cognição.

No entanto, os autores mostram, quando indagam os alunos sobre a possível existência de estereótipos positivos (COIMBRA et al, 2012, p.13; VILLALBA et al, 2012, p. 48), que os estereótipos ainda que um recorte reduzido da realidade é parte desta.

Por isso, a associação da palavra estereótipo a preconceito e racismo se mostrou mais problemática que eficiente nessas análises.

Acreditamos que, ainda que pensar sobre os estereótipos seja relevante, é importante redobrar a atenção no uso desse conceito. Os estereótipos estão presentes no início do processo de cognição, porém quando cristalizados passam a ser ideologia, preconceito e/ou racismo. E resumindo, o racismo é crime! Estereotipar é natural a todos os seres humanos.

Sobre o uso do conceito de *bullying* como forma de abordar também o tema do racismo, apesar da necessidade de estudos mais aprofundados sobre todos esses conceitos (estereótipo e *bullying*), levantamos a seguinte hipótese com base nas análises feitas: que é a de que possivelmente o *bullying* desfoque a discussão das questões mais pertinentes. O que faz todo sentido se pensamos no gênero do discurso livro didático, uma vez que é próprio do gênero livro didático não adentrar em campos polêmicos, o que se dá na prática, como vimos, por meio de suavizações que, consequentemente, mantêm o *status quo*. Nesse sentido, é recorrente a ideia de que o conflito atrapalha a existência humana, em alguns casos podemos observar que simplesmente o conflito é ausente, de forma que se prescreve a harmonia, porém, a mesma só ocorre a partir da submissão e resignação dos mesmos.

CONCLUSÕES FINAIS

Nosso objetivo com esta pesquisa foi identificar e problematizar como os livros didáticos de língua estrangeira moderna (LEM) aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2014) vinham contemplando a Lei nº 10.639/03.

O PNLD é uma política pública do MEC que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino (estadual, municipal, federal, quilombola e indígena). Tal subsídio ocorre por meio da distribuição de livros didáticos para todas as escolas do território nacional, que optem por participar do programa.

Vimos que o livro didático é um importante elemento da formação da identidade nacional. Para Choppin, o livro didático soma-se a bandeira e a moeda nessa tarefa. Dessa forma, o livro didático faz-se elemento importante de Políticas Públicas em Educação no mundo todo.

Sobre a escolha de se estudar o cumprimento da Lei nº 10.639/03, observamos que no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013b) de responsabilidade da Sepir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), foram traçadas metas para que a lei fosse cumprida a curto, médio e longo prazos, isto é, para se alcançar os objetivos definidos e reivindicados pelos movimentos sociais negros e Estado e regulamentados pela lei.

Já que a avaliação prévia de materiais didáticos existe desde 1996, no Plano Nacional, dentre as seis estratégias para o cumprimento da lei, optou-se por intervir nas avaliações prévias do PNLD, como uma das formas de se fazer cumprir a lei a curto prazo. A estratégia que diz respeito a política de material didático e o cumprimento da Lei nº 10.639/03 é a seguinte: “reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas do PNLD a inclusão dos conteúdos referentes a educação das relações étnico-raciais e a História e Cultura africana e afro-brasileira” (BRASIL, 2013b).

O fato de que o PNLD seja citado em um dos seis eixos no Plano Nacional para o cumprimento da lei reforça a importância de nossa pesquisa.

Dado que o PNLD faz parte dos eixos estratégicos do Plano Nacional, o edital de convocação para o processo licitatório para compra desses materiais didáticos (Edital

PNLD-2014) reforça tal norma, assim como as fichas de avaliação distribuídas a todos os avaliadores daquela edição.

Segundo esses documentos, a ausência das temáticas expressas na Lei nº 10.639/03 ou a presença de conteúdo discriminatório ou racista deveriam ser suficientes para eliminar uma coleção.

As disciplinas de LEM não são citadas no texto da Lei nº 10.639/03, no entanto, inglês e espanhol são as disciplinas com o maior número de ocorrências de menção à educação das relações étnico-raciais como pudemos verificar.

Sendo assim, de acordo com a leitura do edital, chegamos à conclusão de que as LEM passam a ser o lugar por excelência para a desconstrução de preconceitos, já que é o lugar de excelência de aproximação ao outro. Por isso, têm uma importância estratégica para a valorização da pluralidade sociocultural, incluindo a pluralidade sociocultural brasileira. Além de serem disciplinas nas quais poderia haver uma maior incidência de preconceitos e discriminação étnica.

Desse modo, o ensino de línguas estrangeiras deve buscar uma aproximação ao outro e às línguas estrangeiras consciente de sua língua e cultura de partida, e a incorporação desse conteúdo é parte essencial do currículo de LEM de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996). Educadores dessas disciplinas devem encarar esse difícil encontro com o outro, com o diferente, conscientes de sua língua e culturas maternas, porque a diversidade do outro nos ajuda a refletir sobre nossa própria diversidade.

A base teórica que subsidia as pretensões das LEM no ensino público é o multiculturalismo crítico, apoiada da abordagem da dimensão intercultural, que por meio de uma pedagogia culturalmente relevante, concentra-se na construção de identidades positivas, no caso dos editais PNLD LEM (2011 e 2014), especialmente na constituição positiva de identidades negras e não apenas para contemplar a representação da diversidade racial brasileira.

Pudemos ver ainda que, nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares do MEC atribuem ao ensino regular de LEM, inglês língua estrangeira e espanhol língua estrangeira, o papel não de simples ferramenta, mas de instrumento capaz de levar à ascensão social, isto é, um “meio de integrar-se e agir como cidadão” (BRASIL, 2006; p. 133).

Diante desse papel integrador e constituidor da cidadania da LEM, este projeto se propôs a refletir sobre a adequação das obras aprovadas do componente curricular LEM

no PNLD 2014, anos finais do ensino fundamental, à lei 10.639/2003 que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) referente à obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira e africana.

É evidente a preocupação do MEC com o desenvolvimento intercultural nessas disciplinas. Com esse objetivo o MEC esclarece que "um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc." E feitas as análises, pudemos verificar no ensino de línguas estrangeiras esse lugar onde a aproximação ao outro é inevitavelmente filtrada pela língua e cultura de partida e, dessa forma, a diversidade do outro nos livros didáticos mostrou-se sobretudo um espelho de nossa própria diversidade.

Também pudemos observar em algumas ocorrências analisadas que o Estado, diante das demandas sociais que reclamam o reconhecimento de nossa diversidade que consequentemente acarretam mudanças nas políticas públicas educacionais, logra acatar o discurso em prol de uma diversidade étnico-racial apenas em partes, pois não abre mão de "continuar a induzir a formação de narrativas com o fim de ser ele o gerador da identidade oficial" (VITORINO, 2014). Permanecem nas disciplinas de LEM o exercício diário de ensinar-nos o que é o Brasil e quem somos nós os brasileiros.

Nesse sentido, nossas análises com base na teoria bakhtiniana nos permitiram verificar também na materialidade linguística a unicidade que se reconhece historicamente como tarefa dos materiais didáticos é verificável também nos enunciados típicos do gênero do discurso livro didático, no qual as diferentes vozes que constituem os discursos são frequentemente cooptadas em uma única voz colonizada.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, nesse primeiro momento, a leitura do conjunto das obras aprovadas no PNLD-2014 apontaram para diferentes direções que foram sendo reveladas ao longo da pesquisa. Por esse motivo, uma série de temas que foram abordados mereceriam uma pesquisa muito mais intensa, por exemplo: a família afrodescendente; as terminologias empregadas para tratar preconceito e racismo; o tratamento das diferenças e a ideia de igualdade; a relação ou não entre *bullying* e racismo; o multiculturalismo crítico nas obras de LEM, entre outros temas não mencionados ao longo desta pesquisa devido a limitações da mesma.

Se por um lado, com frequências esses temas não receberam o aprofundamento necessário, o exercício de leitura de todas obras aprovadas possibilitou uma visão do todo que apontou para tantas e tão variadas temáticas. Entretanto, como já foi dito, algumas temáticas mereceriam uma abordagem mais profunda, o que significaria um recorte ainda

maior do *corpus* disponível. Sendo assim, novas pesquisas são necessárias para que haja o devido aprofundamento desses temas, que esta pesquisa apenas apresenta, mas que poderiam e mereceriam receber uma atenção especial. Porém acreditamos que esse nível de aprofundamento só seria possível em uma pesquisa que tratasse apenas de uma única temática ou uma pesquisa que contasse com vários pesquisadores trabalhando em grupo.

Segundo nossas análises, também pudemos chegar à conclusão de que, quanto à formação da identidade nacional e suas estratégias e métodos adotados pelo Estado para alcançar esse objetivo, com os índices de aprovação baixíssimos, de 14% no máximo para LEM (PNLD-2014), o Estado garante que o livro didático seja, de fato, uma poderosa ferramenta de unificação e uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica.

Quanto à necessidade de satisfazer demandas de organismos internacionais, que apontam como estratégica a necessidade de se buscar melhorar a qualidade do ensino por meio do investimento em materiais didáticos para as escolas públicas, assim como, de um setor específico da economia brasileira (o da venda de livros), o Estado brasileiro tem sido extremamente bem-sucedido, uma vez que o mercado de livros didáticos para as escolas públicas brasileiros ainda é um dos mais importantes para as editoras de livros brasileiras.

Se por um lado pudemos observar avanços quanto a representação dos negros em alguns contextos, tais como: em situações familiares e contextos não específicos, paralelamente, houve, também, uma diminuição na representação do negro em situações de flagelo e opressão.

Pudemos observar nas análises apresentadas que há uma formação discursiva que alimenta o que se vê nos discursos presentes nos materiais didáticos. Desse modo, acreditamos que o que vimos nesses materiais didáticos, provavelmente, faz sentido para uma parcela considerável de seus leitores.

Entretanto, historicamente a escola e o livro didático buscam atenuar os conflitos que são intrínsecos às sociedades. Desse modo, é próprio do gênero do discurso livro didático não adentar a campos polêmicos. Sendo assim, autores de livros didáticos, apesar de colocar assuntos que são caros a uma parcela significativa e numerosa da sociedade como os negros e os movimentos sociais negros, fazem-no, porém, antecipando as réplicas que costumam vir de muitos e diferentes lugares.

O gênero do discurso livro didático, nas análises, mostrou que é um gênero que tende ao autoritarismo, à monofonização e a silenciar as culturas “minoritárias”. Os tempos verbais empregados, a forma como assenta o professor e o aluno fazem parte de

um jogo ambíguo que simula uma conversação, mas sem abrir mão dos direcionamentos feitos com o objetivo de responder às representações dominantes.

Nesse sentido, a figura do negro, quando valorizada, frequentemente, isso ocorre porque a mesma se aproxima do modelo eurocêntrico e branco. No entanto, os negros na África, em mais de uma ocorrência, foram representados como aquele que precisa esperar a ajudo de um ator externo, a Unicef muitas vezes.

Em suma, com base no conjunto das análises e nos estudos realizados para esta pesquisa, entendemos que apenas a lei não poderia conseguir dar conta da demanda de uma parcela da sociedade que reclama livros ausentes de preconceito, e que promovam positivamente a imagem dos afrodescendentes, assim como de sua Cultura e História.

Sobre este último item, promover positivamente a Cultura e História dos afrodescendentes dando visibilidade a seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, especialmente com respeito a este item, pudemos observar que as cinco coleções que constituíram nosso *corpus* no mínimo apresentaram dificuldade ou na maior parte das vezes simplesmente não obedeceram essa regulamentação.

Os motivos da ausência dessas temáticas ou a falta de um aprofundamento relevante quando as mesmas são abordadas podem ser variados. Apesar de não estabelecer o que se deve fazer para sair dos enlaces do poder, a teoria crítica (HONNETH, 2009) aponta para um aspecto que ao nosso ver talvez seja o mais essencial de todos. Que é a necessidade de se haver abertura para que a comunicação seja estabelecida entre os vários sujeitos sem nenhum tipo de hierarquização de poder. Nesse sentido, o dizer da academia não poderia ser superior ao dos sujeitos negros, por exemplo.

Entretanto, o que esta pesquisa apontou é que os sujeitos negros ainda precisam primeiro ocupar seu lugar nessa comunicação. De acordo com esta pesquisa, à luz da nossa base teórica, seja a teoria da luta por reconhecimento, seja o dialogismo na teoria bakhtiniana, ou mesmo a ocultação ideológica de Debrun, o que as diversas análises apontaram é que os sujeitos negros não ocuparam nos discursos dos livros didáticos seu lugar de direito nessa comunicação. Já o Estado e a academia são os interlocutores que ocupam o lugar de maior hierarquia. Exatamente como a práxis da vida social vem demonstrando quotidianamente.

O que nos faz refletir acerca do papel das demais ações afirmativas, que estão pouco a pouco se efetivando na educação brasileira, e que acreditamos que concorrem para o cumprimento da lei. Faz-se necessário uma efetiva assessoria de especialistas, por exemplo por meio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

Como vimos, os NEABs não são descritos como atores envolvidos nas metas relacionadas a avaliação de matérias didáticos para o PNLD no Plano Nacional. Ao nosso ver, uma vez que há NEABs em diversas universidades públicas, esses núcleos deveriam ser envolvidos também nos processos de avaliação. Essa é uma reinvindicação, por exemplo, do NEAB da Universidade Federal de Uberlândia.

Neste sentido, seria importante obter dados do número de negros participando na elaboração e autoria de materiais didáticos. Não temos acesso a essa informação, mas nossas análises apresentam evidências que apontam para um número insuficiente de sujeitos negros envolvidos nos processos de elaboração/produção e avaliação de livros didáticos.

Isto é, não vislumbramos grandes mudanças num cenário em que os sujeitos interessados não estão envolvidos no processo como um todo, seja na elaboração de matérias didáticos, seja na sua avaliação. Dessa forma, as políticas de ações afirmativas, principalmente as políticas de cotas raciais, aumentam as possibilidades desses sujeitos interessados, isto é, os negros atuarem nas políticas de livros didáticos.

Segundo o Plano Nacional de Implementações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

> As ações afirmativas estão se efetivando na educação brasileira e a Lei nº12.711, assinada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012, que institui o sistema de cotas para as universidades públicas federais de todo país, representa este avanço. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com a distribuição das vagas entre negros (pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2013b, p. 8).

No nosso entender, as políticas de ação afirmativas (um conjunto variado e que abranja diferentes frentes) são a forma mais ética e efetiva de se modificar o cenário que vislumbramos, no qual pouco do "eu" espelhado no "outro" é de fato o "outro". Concluindo, as leis 10.639/03 e 11.645/08, se isoladas de outras políticas de ações afirmativas, tendem a ser pouco efetivas e insuficientes.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne H. *Estereotipos y Clichés.* Colección Enciclopedia Semiológica. Traducción y Adaptación Lelia Gándara. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330p.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. In: *Technology, Entertainment, Design* (TED Global), jul. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 8 nov. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988.* Capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf> Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira. Brasília, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Despacho do Ministério, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.* Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. 21 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicos-Raciais.* Brasília: SECAD, 2006b. 256 p.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 març. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos:* PNLD 2014 – Língua Estrangeira Moderna, ensino fundamental anos finais. Brasília, 2013. 56 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014.* Brasília, 2013b. 105 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra. *Observatório afro-latino.* Brasília. Disponível em: < http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=665>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de História para populações indígenas. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, p. 105-116, jul./set. 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910).* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade.* São Paulo: Cultrix, 1983. 98 p.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa:* um gênero do discurso. 2005. 168f. Tese (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369> Acesso em: 13 nov. 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil:* o longo caminho. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil:* da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252f. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

CHEQUI, Wilson (editor responsável). *It's Fits*, inglês, 1.ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. In: *História da Educação*, ASPHEF/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. In: *História da Educação*, ASPHEF/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. In: *História da Educação*, ASPHEF/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno de. *Cercanía:* espanhol. 2.ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

DEBRUN, Michel. *Ideologia e Realidade.* Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959. 279 p.

DEBRUN, Michel. *A "conciliação" e outras estratégias.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEBRUN, Michel: A ocultação ideológica: da ideologia primária à ideologia secundária. In: DASCAL, Marcelo. (Org.) *Conhecimento, Linguagem, Ideologia.* São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 171-192.

DEBRUN, Michel. A Identidade Nacional Brasileira. In: *USP Estudos Avançados 4/8.* v. 4, n. 8, p. 39-49, jan. / fev. 1990.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. (Org.). *Ancestrais:* uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais — da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-62

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 91-119

FIGUEREDO, Carla Janaina. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 68-87, jan. / jun. 2012.

FREITAS, Rubia Mara de. Roda de conversa: criminalização do sujeito negro na sociedade brasileira. In: *Seminário Racismo e Educação*, 11, 2015, Uberlândia, Anais XI Seminário Racismo e Educação & X Seminário Gênero, Raça e Etnia. Uberlândia: Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, 2015.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala.* Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48.ª ed. São Paulo: Global, 2003. 736 p.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtiniano de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo. (Orgs.). *Raça*: novas perspectivas antropológicas. 2.ª ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr., 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* 1.ª ed. Rio de janeiro: José Olympio, 1936.

HONNETH, Axel. *Luta por conhecimento:* a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. 2.ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 291 p.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais.* Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro, 2014.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010.* Características da População e dos Domicílios. Resultados do Universo. Rio de Janeiro, 2011.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As políticas do livro*

didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-88

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

KILLNER, Mariana; AMANCIO, Rosana. *Vontade de saber inglês.* 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África*: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada:* suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARTIUS, Karl Friedrich von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 63-91.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. *Alive!* inglês. 1ª ed. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista brasileira história e educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 24, jan./abr. 2008, p. 9-28. Disponível em: < http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>. Acesso em: 19 nov. 2014.

NICOLAU, Marcelo Costa. A componente histórica. In: COSTA, Darc. (Org.) *África e a estratégia Nacional.* Rio de Janeiro: Capax Dei, 2013. p. 47-126.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 67-81, jan. / abr., 2004.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo:* colônia. São Paulo: Martins, 1942.

ROLANDI, Verônica de Freitas; VITORINO, Artur José Renda. Ideologia e reconhecimento: reflexões sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 157-175, abr. 2015.

ROLANDI, Verônica de Freitas; VITORINO, Artur José Renda. Chimamanda Adichie porta-voz de uma consciência crítica, exemplo propício para o reconhecimento intersubjetivo. In: *Seminário Racismo e Educação*, 11, 2015, Uberlândia, Anais XI Seminário Racismo e Educação & X Seminário Gênero, Raça e Etnia. Uberlândia: Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, 2015.

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

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação & Sociedade*, Campinas- SP, v. 28, n.º 100 - Especial, out. 2007, p. 1231-1255. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 19 nov. 2014.

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

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau - nível 1. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 96-8, nov. 1987.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37

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

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Estudos do discurso:* perspectivas teóricas. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do livro didático no Brasil. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez, 2012.

TED. *Our organization.* Disponível em: https://www.ted.com/about/our-organization. Acesso em: 6 mai. 2015.

THORNTON, John K. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico*, 1400-1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

UNICEF. *Educación e Igualdad.* Disponível em: <http://www.unicef.org/teachers/spanish/wishbook/wish17.htm>. Acesso em: 7 nov. 2014.

VENÂNCIO, José Carlos. *O fato africano:* elementos para uma sociologia da África. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; GABARDO, Maristella; MATA, Rodrigo Rodolfo Ruibal. *Formación en español:* lengua y cultura. Curitiba: Base Editorial, 2012.

VITORINO, Artur José Renda. Da crise do moderno conceito de História para a "Eduacação Patrimonial Ético-Humanista". In**:** *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História — ANPUH.* São Paulo, jul. 2011.

VITORINO, Artur José Renda. Local, nacional e universal nos estudos históricos de Educação Comparada: o caso das Ações Afirmativas na era genômica. In: *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 291-303, abr. / jun. 2014.

VITORINO, Artur José Renda; MONTANARI, Paula Bernadete. Produzir-se negro no Brasil: estudo dos dispositivos didático-pedagógicos na revista Raça Brasil. In: *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 134-153, mar. 2014.

WERNECK, Vera Rudge. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. In: *Ensaio:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, set., 2008.

ANEXOS

10 Metas norteadoras e períodos de execução

Metas são estabelecidas como blocos gerais especificados pelos eixos do Plano.

Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal		
Metas	Atores	Período de execução[2]
Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do futuro PNE (2012-2022);	Congresso Nacional (Comissão de Educação), MEC, SEPPIR e CNE	Médio Prazo
Regulamentação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 em nível Estadual, Municipal e do Distrito Federal (Parecer CNE/CP n° 03/2004 e Resolução CNE/CP n° 01/2004);	Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo
Incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo

2 O período de execução ficou estabelecido como Curto (2009-2010), Médio (2009-2012) e Longo prazo (2009-2015).

Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo;	MEC, CNE, SEPPIR, Fóruns de Educação, Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Longo Prazo
Incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação.	SEE, SME, Unidades Escolares (Educação Básica)	Curto Prazo
Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Artigo 1º, §1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;	MEC, SESU, INEP	Curto Prazo
Atualizar e inserir nos manuais, diretrizes e demais documentos norteadores dos currículos da educação básica e superior, as alterações necessárias para o ensino dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	MEC, CNE, CEE, CME, SEE, SME, IES e Instituições de Ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).	Curto Prazo
Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação		
Metas	Atores	Período de execução
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	MEC, SEE, SME, IES, NEAB	Curto Prazo
Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	MEC, SECADI, CAPES, INEP	Curto Prazo

Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 nos programas de formação de gestores/as e outros (programas de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores/as);	MEC, SECADI, SEB	Curto Prazo
Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual a unidade escolar esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Curto prazo
Incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos;	MEC, IES, CAPES, INEP	Curto Prazo
Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;	SEE e SME	Médio Prazo
Instituir, na educação técnica e profissional, nos institutos federais, programas de cursos de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para seus servidores e educadores da região e de sua abrangência;	MEC, SETEC, IFECT, SISTEMA S	Médio Prazo
Promover formação continuada de professores/as da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP n° 03/2004 e a Resolução CNE/CP n° 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP n° 16/2012 e a Resolução CNE/CP n° 08/2012.	MEC/SECADI, SEE, SME, IES, ONGs	Médio Prazo
Eixo 3 - Políticas de Material Didático e Paradidático		
Metas	Atores	Período de execução
Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas;	MEC/SECADI/SEB, SEE, SME	Curto Prazo

Promover, de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para atendimento das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08;	MEC, SEE, SME, NEABs, ONGs	Médio e Longo Prazo
Adequar as estratégias para a distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino;	MEC, SEE, SME	Curto Prazo
Encaminhar solicitação ao órgão superior da gestão educacional ao qual a escola estiver subordinada, para fornecimento de material didático e paradidático especifico para o ensino da temática;	SEE, SME, Unidade Escolar	Curto Prazo
Incluir disciplinas e atividades curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Ensino Superior, conforme expresso no §1° do Artigo 1°, da Resolução CNE /CP n° 01/2004.	IES	Curto Prazo
Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes;	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo
Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência;	SEE, SME, Unidades Escolares	Médio Prazo
Produzir materiais didáticos (manuais, cartilhas, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial na Educação de Jovens e Adultos;	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio Prazo
Promover a produção e distribuição de materiais didáticos específicos para comunidades remanescentes de quilombos, conforme dispõe o Parecer CNE/CP n° 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.	MEC, SEE, SME, IES, NEABs	Médio e Longo Prazo

Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento		
Metas	Atores	Período de execução
Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP n° 01/2004;	MEC, INEP, SEPPIR, CONSED, UNDIME, SEE, SME, Fóruns de Educação	Longo Prazo
Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;	MEC, INEP, SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Curto Prazo
Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação da Lei n° 10.639/03 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;	MEC/INEP	
Desagregar dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do Censo Escolar sobre o fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir de recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;	MEC/INEP	Curto Prazo
Realizar levantamento sobre as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar.	MEC/SECADI, SEPPIR	Longo Prazo
Eixo 6 - Condições Institucionais		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Manter permanente diálogo com associações de pesquisadores/as tais como ABPN, ANPED, NEABs e organizações do movimento negro para implementação da Lei n° 10.639/03;	MEC, SEPPIR, CONSED, UNDIME, Conselhos de Educação, Secretarias de Educação, IES, Ministério Público, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.	Curto e Médio Prazo

Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas educacionais voltadas para o fiel cumprimento do disposto nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção da igualdade étnico-racial no âmbito do MEC;	MEC/INEP	Curto Prazo
Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da lei, com condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação;	SEE, SME	Curto Prazo
Induzir a criação de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ação Afirmativa nas escolas federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação das universidades e instituições estaduais de educação tecnológica e profissional;	MEC, INEP, SETEC, SEE, IES	Curto e Médio Prazo
Encaminhar o Parecer CNE/CP n° 03/2004, a Resolução CNE/CP n° 01/2004 e este Plano aos conselhos universitários, sublinhando a necessidade do cumprimento dos preceitos e orientações neles contidos;	MEC, SECADI, SESU	Curto prazo
Ampliar a oferta de vagas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a garantir a ampliação do acesso da população afrodescendente e indígena;	MEC, SEE, SME	Médio e Longo Prazo
Estimular a adoção de políticas afirmativas para o ingresso de negros e negras ao ensino superior, incrementando os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento;	MEC, IES, SEE	Curto e Médio Prazo
Incluir nas políticas, programas e projetos de formação destinados a gestores, técnicos administrativos e integrantes dos fóruns estaduais de educação e da sociedade civil, conteúdos referentes à agenda étnico-racial;	MEC, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Médio Prazo

Garantir o direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombo, assim como as modalidades de EJA e AJA, e aumentar a oferta de Ensino Médio em tais comunidades;	MEC, SEE, SME	Curto, Médio e Longo Prazo
Promover a ampliação e melhoria da rede física escolar em comunidades remanescentes de quilombo, por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;	MEC, SEE, SME	Curto e Médio Prazo
Promover ações de comunicação sobre as relações étnico-raciais com destaque para a realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e de combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao racismo nos meios de comunicação em todas as dimensões;	MEC, SEPPIR, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto e Médio Prazo
Divulgar as experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino;	MEC, SEPPIR, SEE, SME, CONSED, UNDIME	Curto Prazo
Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais;	MEC, CAPES, IES, SEE, SME	Médio Prazo
Utilizar os recursos oriundos de Programas de fomento para atender as necessidades de formação continuada de professores/as e produção de material didático das secretarias municipais e estaduais de educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam temática étnico-racial.	IES, NEABs	Curto Prazo

Eixo 4 - Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social		
Metas	Atores	Período de execução
Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08;	SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Sociedade Civil, Instituições de Ensino	Longo Prazo
Incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial para atuação de forma colaborativa.	SEE, SME, Fóruns de Educação	Curto Prazo
Colaborar com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na sua localidade, acompanhando nos estados e municípios as ações de cumprimento deste Plano;	Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Médio Prazo
Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Médio Prazo
Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades remanescentes de quilombo;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Curto Prazo
Assegurar na composição dos Conselhos de Educação representação da diversidade étnico-racial brasileira comprometida com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	CEE e CME	Curto Prazo