

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Elisabeth Rosa da Silva Júnia

Belo Horizonte
2010

Elisabeth Rosa da Silva Júnia

**DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais,
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Aracy Alves Martins
CEALE – NERA/DMTE/Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Coorientadora: Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge
NERA/DMTE/Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

Dissertação intitulada “*Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para as séries iniciais do Ensino Fundamental*”, de autoria da mestranda Elisabeth Rosa da Silva Júnia, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Aracy Alves Martins – FaE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge – FaE/UFMG - Coorientadora

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva – UFPR

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FaE/UFMG

Profa. Dra. Celia Abicalil Belmiro – FaE/UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE/UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2010.

À minha querida família, em especial,
minha avó, Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus.

À Aracy, querida orientadora, pelas oportunidades de aprendizado, pelo apoio em todos os momentos, pela paz e tranquilidade que sempre proporcionou;

À Miriam, co-orientadora, pelo olhar atento à construção deste trabalho, pela sinceridade e norteamento na escrita;

À Lалу, pela leitura do projeto e incentivo para a realização da pesquisa;

Ao pessoal do *Ações*, pela acolhida carinhosa em minha tímida chegada à FAE em 2008, em especial à Tati, e, agora, Kátia, que se tornou grande incentivadora e amiga.

Ao Ceale, pela disponibilização dos livros didáticos para esta pesquisa, pelos dados da avaliação do PNL D 2007;

À Giane, pelo tratamento especial na disponibilização dos livros e dos dados de avaliação;

À minha mãe e ao meu pai, incentivadores, presentes e compreensivos a todo o momento, em especial nos apuros;

Ao meu irmão, André, pelo carinho, apoio e incentivo;

A Débora e Wilian, pelo apoio e carinho, em especial a Débora, por ter feito sempre mais do que devia para me ajudar;

Aos meus tios, Telo e Socorro, pelo apoio e ajuda nas cópias dos livros;

Ao Guilherme, pelo aconchego em todos os momentos e pela compreensão diante minha ausência;

À Marilene e Michele, pelos mais de quinze anos de amizade, de apoio e carinho;

A toda a minha família, em especial a minhas tias, Léo, Lídia e Creuza, por sempre me incentivarem;

À Ana Gabriela pela correção ortográfica, pelo apoio e incentivo.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre relações raciais, privilegiando os discursos sobre os negros, em livros didáticos de Língua Portuguesa para as 4^a séries – PNLD 2007 do Ensino Fundamental. Esta pesquisa justifica-se pelo papel dos livros didáticos, reconhecido tanto nos documentos governamentais, quanto nas discussões acadêmicas a seu respeito. Esta pesquisa, em seu diálogo com os documentos oficiais, visa contribuir para a percepção de como os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático - têm sido parâmetros para a produção do livro didático. Para a delimitação do *corpus*, foram considerados livros que explicitaram em suas propostas trabalhar com temas relacionados aos PCN (1997), em específico ao Tema Transversal “Pluralidade Cultural”. Buscou-se também, nos livros didáticos, o aparecimento de referências à Lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.645/08, que inclui a Cultura Indígena, que estabeleceu no Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. O referencial teórico para a realização desta pesquisa foi a Análise Crítica do Discurso, baseada nos pressupostos de Fairclough (2001a), a partir dos quais foram analisados os discursos sobre relações raciais como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. Outra referência fundamental foi o estudo de P. Silva (2005, 2007, 2008), bem como bibliografia contemporânea sobre os discursos a respeito das relações raciais brasileiras. Os resultados apontam que os livros incluem temas que se inserem nas recomendações dos PCN e do PNLD quanto à construção ética da cidadania, propondo discussões sobre trabalho infantil, desigualdades sociais, escravidão, contribuições dos negros à sociedade brasileira e imigração, apresentando porém as crianças negras somente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e de não acesso aos bens produzidos socialmente.

Palavras-chave: Pluralidade Cultural, Livros Didáticos de Português, Relações Raciais.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the discourses about black people and racial relations in Portuguese language textbooks for the 4th grades, which were evaluated in the National Program for Textbooks (PNLD 2007). This research is justified by the role played by the textbooks, recognized not only on the Government's documents but also in the academic discussions about them. This research, in its dialogue with official documents, aims to contribute to the perception of how the PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, and the PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – have been parameters to the production of Portuguese language textbooks as far as pedagogic quality, publishing, contents and proposals to give students conditions of developing as citizens are concerned. The corpus was constituted by textbooks which proposed to work with themes related to PCN (1997), specifically the Transversal Theme “Cultural Plurality” by the relevance of the theme in relation to the approach of the racial relations by the textbooks. The research also aimed at analyzing in the textbooks the occurrence of references to the laws 10.639/03 and 11.645/08 which has made mandatory the teaching of History and Afro Brazilian Culture In Brazilian students. The theoretical framework for this research was the Critical Discourse Analysis by Fairclough (2001a), from which were analyzed the discourses about racial relations such as *text*, *discursive practice* and *social practice*. Another essential reference was P. Silva (2005, 2007, 2008) as well as contemporary works related to the discourses about Brazilian racial relations. The results point out that the textbooks include themes that are inserted in the recommendations from PCN and PNLD about the ethics construction of citizenship, suggesting discussions about infant work, social differences, slavery, contributions from black people to the Brazilian society and immigration, presenting, however, black children only in inferior positions, in misery, in place of difference, in suffering and with no access to the socially produced goods.

Key-words: Cultural Plurality, Portuguese language textbooks, racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espaço de Criação	72
Figura 2 - Espaço de Criação	73
Figura 3 - Ampliando o Texto	76
Figura 4 - Chegada dos imigrantes	78
Figura 5 - Saída dos escravos	80
Figura 6 - Páginas de abertura da unidade 2	89
Figura 7 - Páginas da subseção Texto 1	93
Figura 8 - Páginas da subseção Conversando sobre o Texto	96
Figura 9 - Páginas da subseção Explorando o Texto	98
Figura 10 - Cortador de Sisal	107
Figura 11 - Crianças Levantam Bandeiras	110
Figura 12 - Menina em protesto	115
Figura 13 - Crianças colombianas pedem paz	115
Figura 14 - Menina indiana	116
Figura 15 - Manifestação do Movimento das Crianças Colombianas pela Paz	119
Figura 16 - Crianças amazonenses vão à escola de canoa	120
Figura 17 - Crianças com acesso à educação	120
Figura 18 - Crianças sem Infância	121
Figura 19 - Imagens do texto Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil	123
Figura 20 - Criança em momento de lazer	126
Figura 21 - Crianças em momento de lazer	126
Figura 22 - Meninas Deveriam Fazer Balé	127
Figura 23 - Os Filhos do Carvão	129
Quadro 1 - Contribuição para uma Ética Plural e Democrática	19
Quadro 2 - Roteiro de observação dos livros didáticos	20
Quadro 3 - Categorias ACD aplicadas no <i>corpus</i> (FAIRCLOUGH, 2001a)	23
Quadro 4 - Categorias ACD aplicadas no <i>corpus</i> (FAIRCLOUGH, 2001a)	25
Quadro 5 - Seção <i>Trabalhando com o Texto</i>	67
Quadro 6 - Seção <i>Espaço de Criação</i>	73
Quadro 7 - Seção <i>Ampliando o Texto</i>	79

Quadro 8 - Respostas da seção <i>Trabalhando com o Texto</i>	84
Quadro 9 - Atividades seção <i>Trabalhando com o Texto</i>	86
Quadro 10 - Orientação ao professor	86
Quadro 11 - Subseção <i>Conversando sobre o Texto</i>	97
Quadro 12 - Subseção <i>Explorando o Texto</i>	99
Quadro 13 - Respostas da subseção <i>Conversando sobre o Texto</i>	105
Quadro 14 - Seção <i>Lendo Imagem</i>	108
Quadro 15 - Seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	113
Quadro 16 - Seção <i>Texto Puxa Texto</i>	113
Quadro 17 - Seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	117
Quadro 18 - Wanderson: Dando a Volta por Cima	118
Quadro 19 - Tipologia de perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)	118
Quadro 20 - Seção <i>Produção de Texto</i>	119
Quadro 21 - Seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	123
Quadro 22 - Hora de brincar é importante	124
Quadro 23 - Resposta da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	125
Quadro 24 - Resposta da seção <i>Texto Puxa Texto</i>	128
Quadro 25 - Respostas da seção <i>Texto Puxa Texto</i>	129
Quadro 26 - Resposta da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	130
Quadro 27 - Respostas da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	133
Quadro 28 - Respostas da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	133
Quadro 29 - Respostas da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	134
Quadro 30 - Respostas da seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipologia das perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)	47
Tabela 2 - Perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
A organização dos capítulos	16
1 – ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
1.1 - A escolha do <i>corpus</i>	17
1.2 - A ACD para análise dos discursos sobre relações raciais nos livros didáticos	21
1.2.1 - Quadro teórico e analítico tridimensional	21
1.3 - Categorias para a análise tridimensional do discurso	22
1.3.1 - Discurso como <i>texto</i>	22
1.3.2 - Discurso como <i>prática discursiva</i>	24
1.3.3 - Discurso como <i>prática social</i>	26
1.4 - Procedimentos de análise	27
2 – LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DE PRODUÇÃO	31
2.1 - Concepções histórico-culturais: a importância social e educacional do livro didático	31
2.2 - Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais	33
2.3 - PNLD – Programa Nacional do Livro Didático	37
2.4 - Concepções sobre o livro didático de Português: livro do aluno, manual do professor, guia do livro didático	44
2.4.1 - Concepções sobre o livro do aluno (LA)	44
2.4.2 - Concepções sobre os textos	44
2.4.3 - Concepções a respeito das atividades de exploração dos textos	46
2.4.4 - Concepções sobre o Manual do Professor (MP)	50
2.5 - Livro didático de Português e discurso racista	52
2.6 - Lei 10.639/03 e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	55
3 – DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS	59
3.1 - Análise do livro A: História do Brasil em língua portuguesa	59
3.1.1 - Caracterização do livro A	59
3.1.2 - Seção <i>Espaço de Leitura: O Café no Brasil</i>	60
3.1.3 - Seção <i>Trabalhando com o Texto</i>	66
3.1.4 - Seção <i>Espaço de Criação</i>	72
3.1.5 - Seção <i>Ampliando o Texto</i>	76
3.1.6 - O MP para o trabalho com as unidades	82
3.2 - Análise do livro B: O Carnaval	87
3.2.1 - Caracterização do livro B	87
3.2.2 - Subseção <i>Antes de Ler</i>	89
3.2.3 - Subseção <i>Texto 1</i>	92
3.2.4 - Subseção <i>Conversando sobre o Texto</i>	96

3.2.5 - Subseção <i>Explorando o Texto</i>	98
3.2.6 – O MP para o trabalho com a unidade	103
3.3 - Análise do livro C: Uns brincam, outros trabalham	106
3.3.1 - Outros trabalham: Cortador de Sisal	107
3.3.2 - Seção <i>Lendo Imagem</i>	108
3.3.3 - Uns brincam e pratica exercícios de cidadania	110
3.3.4 - Seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	116
3.3.5 - Outros trabalham: Crianças sem Infância	121
3.3.6 - Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil	122
3.3.7 - Seção <i>Os Sentidos do Texto</i>	123
3.3.8 - O MP para o trabalho com as unidades	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA DE POTENCIAL INTERESSE	140

INTRODUÇÃO

Considerando o livro didático como instrumento de múltiplas facetas, que carrega traços da ideologia de seu tempo (BITTENCOURT, 2001), assim como importante instrumento pedagógico nas escolas brasileiras (BATISTA, 2003; L. MARCUSCHI ¹, 2005, entre outros), esta pesquisa analisa discursos sobre os negros e relações raciais em livros didáticos de português (doravante LDP) para a 4ª série do Ensino Fundamental. Considera discurso o uso da linguagem como forma de prática social, uma prática tanto de representação, quanto de significação do mundo. Ou seja, uma prática que reflete ou representa entidades e relações sociais, tal como as constrói ou constitui.

A análise discursiva se dá sobre o conteúdo enunciativo, ou seja, os discursos subjacentes aos textos verbais e visuais dados a ler, bem como as atividades propostas para os alunos. Esses discursos perpassam pelos condicionantes escolares, tais como: livros didáticos, parâmetros curriculares, programas de avaliação, entre outros. Por isso se pretende analisar de que modo esses condicionantes realizam interlocução com os LDP, em especial no que se refere às construções a respeito das relações raciais.

As inquietações a respeito dos livros didáticos surgiram cedo em minha vida. Ainda criança, na escola de Ensino Fundamental, tive contatos mais amplos com livros didáticos (doravante LD) de várias disciplinas, entretanto a disciplina que eu mais amava era a de Língua Portuguesa. No livro didático de Português os textos me encantavam: as lendas, em especial a do Curupira, do Boitatá, as histórias de Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, tudo isso presente em meus livros. Entretanto lembro-me de que muito me incomodava, no livro de Português que tanto amava, não haver ilustrações de crianças negras, não haver histórias com meninas negras como protagonistas ou mesmo como personagens importantes.

Os conflitos de identidade racial e a falta de personagens com os quais eu pudesse me identificar na escola não se restringiam aos livros. Nas histórias contadas pelas professoras, quando meninas eram protagonistas, elas eram louras, princesas e fadas. Na escola particular onde estudei não havia muitas alunas negras; na verdade, eu era uma exceção e os conflitos de identificação racial foram reais nesse momento escolar. Não tinha dúvidas quanto a minha identidade racial como negra, mas me incomodava ser uma das únicas crianças negras na escola. Não haver semelhantes raciais nos livros e nas histórias me levava

¹ Utilizamos L. MARCUSCHI e E. MARCUSCHI para diferenciar dois autores Luiz Antônio Marcuschi (2005); Elizabeth Marcuschi (2005).

a questionar se, para os livros, nas estórias e histórias aprendidas, os negros não tinham uma história para contar.

Essa experiência pessoal de formação educacional, especificamente no contato com os livros nos quais estudei no Ensino Fundamental, assim como a experiência das relações escolares com colegas e professores, instituiu-se para mim como a primeira instância de conflitos raciais, uma vez que foi na escola que percebi e convivi de maneira mais ampla com os diferentes. D'Adesky (2005, p. 76) afirma que: “a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação”. Dessa forma, tendo como pressuposto que a identidade se constrói nas relações sociais, foi a escola que me proporcionou convivência mais ampla com os diferentes, sendo este diferencial – o outro é que indicava quem ou como eu era.

O interesse acadêmico pelo tema surgiu na Graduação em Ciências Sociais quando propus um projeto para investigar “As representações sobre o negro em livros didáticos para o Ensino Fundamental”. Nesse trabalho analisei livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental da primeira a quarta séries, observando o preconceito de gênero e raça nos livros do *corpus*. Depois desta experiência de análise, me preparei para ingressar no mestrado, onde propus o seguinte projeto: “Representação do negro nos livros didáticos infantis: currículo, cultura e ensino na Rede Municipal de Montes Claros/MG”, ingressando então, no ano de 2008, no Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A questão que orienta minha análise sobre os livros didáticos é: como se apresentam as relações raciais nos livros didáticos de Português para as 4ª séries do Ensino Fundamental componentes do *corpus*?

A discussão a respeito de discursos sobre desigualdade está conectada à questão racial brasileira que, segundo Gomes (2005), localiza-se dentro do complexo campo da “diversidade cultural”. Segundo a autora, no Brasil, esta diversidade é uma construção social, histórica, política e cultural das diferenças, sendo que a construção das diferenças no Brasil hierarquizou os grupos étnico-raciais marcando a sociedade com um histórico de discriminação e exclusão dos direitos sociais, classificando os descendentes brancos de europeus como o mais alto ponto na escala hierárquica ou o grupo de dominação. Diante das complexidades que envolvem a questão racial brasileira, indagamos como isso se reflete nos livros didáticos que propusemos investigar.

Usamos o termo “raça” como uma construção social sem nenhuma fundamentação biológica (TELLES, 2003; GOMES, 2005), levando em consideração suas dimensões políticas e sociais, assim como o Movimento Negro. Segundo Gomes (2005) o termo “raça” ainda é o único capaz de se aproximar da dimensão do racismo que afeta as

pessoas negras em nosso país. De acordo com Telles (2003, p.38), a raça existe apenas em razão das ideologias racistas, e no Brasil, a crença na existência de raças está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito um grande poder de influência sobre a organização social, pois as pessoas continuam a classificar e tratar as outras segundo ideias socialmente aceitas. Assim como Gomes, Telles pensa que:

O uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem nenhum valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas (Telles, 2003, p.38).

Alguns pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais defendem a utilização do termo “etnia” na pesquisa sociológica, afirmando a superação do conceito de “raça”. De acordo com Gomes (2005) a etnia é outro termo usado para se referir ao pertencimento ancestral étnico/racial dos negros e outros grupos no Brasil. Vejamos o conceito proposto por Munanga (2004):

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 12).

Esse conceito de “etnia” não caberia na investigação sociológica de tema ligado às representações sobre os negros em nosso país, pois estes não se constituem como um grupo de uma mesma religião ou cosmovisão, numa mesma cultura que moram geograficamente numa mesma região. A partir de Munanga (2004), afirmamos que o conceito de “etnia” caberia para outros grupos, mas não ao grupo racial negro no contexto de Brasil: “olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil” (MUNANGA, 2004, p. 14).

Consideramos que o uso do conceito “raça” evidencia que a razão desta pesquisa é o reconhecimento, através do contato com os dados disponíveis a partir de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação brasileiros sobre racismo em livros didáticos, que há um problema de desigualdade que atinge os negros quando são observadas as representações em referência a esse grupo.

Propor uma pesquisa sobre os discursos, considerando-os como uso da linguagem, constituídos e constitutivos das práticas sociais, a respeito das relações raciais em livros

didáticos de Português para a 4ª séries do Ensino Fundamental, é fruto dessas experiências do passado: faz-se necessário agora procurar entender como os livros de hoje trabalham mediante toda a diversidade de crianças de um Brasil extenso, com povos e culturas diferenciados.

Na delimitação de um projeto de pesquisa que orientasse esta investigação, buscamos perceber como se encontrava o campo de pesquisas de tema semelhante, o que foi prerrogativa essencial para situar esta pesquisa num campo em delineamento, com a contribuição de pesquisadores que se tornaram referência para esta investigação.

Rosemberg et al (2003) oferecem um panorama a respeito das pesquisas e estudos que desde a década de 1950 vêm investigando o discurso racista em livros didáticos brasileiros. Afirmam que as pesquisas dessa década desenvolveram uma concepção de que o racismo se expressaria em proposições de hostilidade racial que defendiam a inferioridade natural dos negros.

Ainda segundo Rosemberg et al (2003), no final dos anos 1970 e decorrer dos anos de 1980, as pesquisas sofreram influência das teorias reprodutivistas e algumas pesquisas trataram o tema de forma subsidiária, sendo que, no mesmo período, o Movimento Negro explicita seu interesse pelo tema.

Os resultados das pesquisas das décadas de 1980 e 1990, observam os autores, permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, e segundo as constatações, essas proposições se davam, em sua maioria, de forma implícita, e o discurso precisava ser analisado para que se apreendesse as questões levantadas. Afirmam que: “a literatura didática (e paradidática) tem sido criada visando ao aluno branco. Ou seja, ela não apresentaria apenas uma imagem deteriorada do negro, mas teria como pressuposto a *interlocução* de um leitor branco” (ROSEMBERG et al, 2003, grifo nosso).

P. Silva (2005),² em sua tese de doutorado, usa o termo *branquidade normativa*, para desenvolver essa última concepção, afirmando que a *interlocução* característica dos livros didáticos brasileiros tem como, via de regra, o leitor branco. Esse pesquisador vem denunciando em seus trabalhos (P. SILVA, 2005, 2007, 2008, 2010) que, apesar de mudanças discursivas nos livros didáticos a respeito das relações raciais, os livros continuam apresentando uma centralidade discursiva na *branquidade normativa*, tal como Martins (2010, p. 646) observa:

² Diferenciamos duas importantes referências para esta pesquisa assim: P. SILVA identifica SILVA, Paulo Vinicius Baptista (2005, 2007, 2008, 2010), e A. SILVA identifica SILVA, Ana Célia da (2001, 2005).

Pela perspectiva das Ciências Sociais, Silva vem denunciando, em suas pesquisas, uma centralidade discursiva na *branquidade normativa*, isto é, no branco como norma de humanidade (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 105 nota), em que se pode observar, nos livros didáticos brasileiros, o branco como representante da espécie *versus* a sub-representação do negro.

Esta é uma pesquisa qualitativa, que usa de recorte temático, para a escolha das unidades e textos a serem analisados. O uso do recorte temático se relaciona aos possíveis discursos a respeito das relações raciais brasileiras, mediados por discussões propiciadas pelo tema transversal “Pluralidade Cultural” (PCN, 1997), pelo que prescreve o Edital do PNLD, quando afirma que os LD devem atuar como propagadores de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático. Relacionam-se também à Lei 10.639/03, no que tange à História e Cultura Afrobrasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) apontam metas para o ensino de Português, os objetivos de língua portuguesa e os conteúdos para o Ensino Fundamental, assim como delimitam temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, a serem trabalhados no ensino de língua portuguesa. Os PCN, juntamente com os temas transversais, serão abordados no capítulo em que tratamos sobre o contexto social e político desta pesquisa.

O PNLD desenvolve desde 1996 um processo de avaliação dos livros nele inscritos. Esse programa “estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP” (RANGEL, 2005, p.14). Essa avaliação consta de critérios que avaliam a competência dos livros em promover capacidades, conhecimentos e atitudes relativos à leitura e compreensão de textos, à produção de textos escritos, conhecimentos linguísticos e, no que tange a esta pesquisa, à contribuição para uma ética plural e democrática.

Em relação à Lei 10.639, de 09/01/2003, atualizada pela Lei 11.645/08, que inclui a Cultura Indígena, essa alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Posteriormente foi lançado o texto das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em junho de 2004, que instituiu a releitura positiva da história africana e afrobrasileira nas escolas. Segundo Gomes (2010, p. 694), essa lei configura-se como uma política pública não só de educação, mas também de afirmação da identidade, da memória e da cultura negras.

A organização dos capítulos

Além desta introdução, esta dissertação organiza-se nos seguintes capítulos: no primeiro capítulo é apresentada a Análise Crítica do Discurso – ACD proposta por Fairclough (2001a) e expõem-se os critérios para a escolha do *corpus* e os procedimentos de análise adotados.

O segundo capítulo apresenta o contexto social e político atual de produção dos livros didáticos brasileiros, considerando os vários condicionantes para sua produção tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e a Lei 10.639/03, que geram novo padrão de qualidade demandado às Editoras para as coleções apresentadas para a compra pelo MEC – Ministério da Educação – dos livros didáticos que compõem o Guia de Livros Didáticos.

O terceiro capítulo apresenta a análise de três livros selecionados. Os textos verbais são analisados à luz da ACD e no contexto atual de produção dos livros didáticos de português. Em relação às imagens procedemos a uma leitura ideológica de seu uso no contexto dos LDP analisados, procurando perceber o que elas apresentam a respeito das relações raciais.

As considerações finais retomam os pontos centrais abordados nos capítulos anteriores, a fim de tentar responder à questão principal deste trabalho delineando pontos que futuramente poderão ser fruto de outras reflexões a respeito de relações raciais em LDP.

1 – ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos a configuração da metodologia da pesquisa que envolve a escolha do *corpus* - composto de livros didáticos de Português indicados no Guia³ Nacional do Livro Didático-Língua Portuguesa, do ano de 2007 e a Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001a), utilizada como referencial teórico para a construção dos procedimentos para a análise do material da pesquisa.

1.1 - A escolha do *corpus*

A delimitação do *corpus* se iniciou com a realização de um estudo exploratório em 2008 com objetivo de estabelecer a metodologia do projeto de pesquisa. Nesse estudo analisamos unidades temáticas de uma coleção de livros de Língua Portuguesa para as primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental, livros avaliados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático 2007, que se caracteriza como uma política pública nacional de compra e distribuição de livros didáticos, tal como será discutido mais à frente.

O mencionado estudo exploratório indicou a utilização da ACD – Análise Crítica do Discurso – (FAIRCLOUGH, 2001a) enquanto teoria e *ferramentas de análise* (ROJO, 2004, p.207) e de investigação, para apreender a *intertextualidade* (FAIRCLOUGH, 2001a) nos textos. Ou seja, a ACD foi utilizada no estudo exploratório com o objetivo de identificar casos em que os livros recorreram explicitamente a outros textos, quer seja, os Temas Transversais, especialmente a Pluralidade Cultural, explícitos nos PCN - Língua Portuguesa/Ensino Fundamental (SEF/MEC, 1997), assim como à Lei 10.639/03, que estabeleceu no Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino, atualizada pela lei 11.645/08, que inclui a Cultura Indígena.

O objetivo de analisar os livros utilizando a *intertextualidade* foi perceber onde e como os livros recorrem a esses textos, para o trato de questões relacionadas à pluralidade cultural (PCN) e às relações raciais (LEI 10.639/03).

³ Guia do Livro Didático 2007: Língua Portuguesa: séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi observada nos livros didáticos do estudo exploratório a incorporação de temas tratados pelos PCN/1997 como Transversais em Língua Portuguesa, principalmente aqueles relacionados às diferenças de gênero e a pluralidade cultural brasileira.

Mediante o estudo exploratório, percebemos que, mesmo não direcionados aos conteúdos dos livros didáticos de Português, os PCN influenciaram as publicações a que tivemos acesso. Esse estudo permitiu-nos duas reflexões anteriores à definição do *corpus* de análise desta pesquisa de mestrado: a primeira sobre a incorporação do tema transversal Pluralidade Cultural e a segunda sobre a possibilidade, nessa incorporação, do trato sobre as relações raciais.

Dessa forma, buscamos, na delimitação do *corpus* desta pesquisa, livros que na explicitação de suas propostas didático-pedagógicas, afirmaram que incluíam temas relacionados aos PCN, em específico ao Tema Transversal Pluralidade Cultural. Nossa suposição era de que dentre as discussões sobre Pluralidade Cultural poderia ocorrer o enfoque, em alguma unidade ou proposta nos livros didáticos, sobre as relações raciais, uma vez que o documento inclui, dentre os objetivos do Ensino Fundamental, a necessidade de valorização da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL/SEF, 1997). O documento estima um posicionamento contra quaisquer discriminações, dentre elas aquelas “baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL/SEF, 1997). A partir dessa experiência, foi considerada, para a delimitação do *corpus*, a relevância do tema transversal Pluralidade Cultural.

Da mesma forma importante, consideramos para a delimitação do *corpus* a promulgação da Lei 10.639/03. Supomos que esta lei, que faz parte de um contexto político e social amplo, possivelmente tenha influenciado os processos de produção dos livros publicados pós ano de 2003.

Desta forma, o *corpus* da pesquisa foi composto por livros didáticos de Português para a 4ª série do Ensino Fundamental indicados no Guia do ano de 2007. A escolha pela 4ª série se relaciona ao pressuposto de que nessa série poderiam ocorrer discussões mais aprofundadas a respeito dos temas transversais, em específico, Pluralidade Cultural. O Guia é a reunião das resenhas de avaliação dos livros didáticos recomendados pelo PNLD para propiciar a escolha dos professores e foi nossa “vitrine” para conhecermos os livros apresentados ao professor, com possível data de publicação posterior a 2003, ano de promulgação da lei 10.639/03.

Mediante esse contexto de publicação dos livros didáticos de português, o PNLD se coloca como importante política voltada para os livros, promovendo uma “avaliação sistemática” (RANGEL, 2005, p.13), como será discutido na parte deste trabalho em que apresentamos o contexto social e político desta pesquisa. O PNLD e seus critérios de avaliação, em especial os critérios relacionados à possível abordagem das relações raciais, “Contribuição Para Uma Ética Plural e Democrática” (BRASIL/MEC, 2006), exposto no Guia do ano 2007, tornou-se critério de escolha desses livros para comporem o *corpus*.

O PNLD estabeleceu critérios de avaliação pedagógica para os livros didáticos brasileiros produzidos e apresentados pelas editoras para compra e repasse às escolas públicas do país. No caso de língua portuguesa, esse processo de avaliação conta com critérios a respeito das características dos livros em promover conhecimentos, capacidades e atitudes em leitura e compreensão de textos, produção de textos escritos, compreensão e produção de textos orais. Conta também com um critério que se relaciona às relações raciais brasileiras: “Contribuição Para Uma Ética Plural e Democrática” (BRASIL/MEC, 2006). Esse sofreu mudanças ao longo dos PNLD, tal como discutiremos no capítulo sobre o contexto social e político de produção dos livros didáticos de português:

QUADRO 1
Contribuição para uma Ética Plural e Democrática

Contribuição para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de:
Representação da diversidade étnica, regional, linguística, cultural e de gênero (em textos e imagens)
Discussão de atitudes preconceituosas e de estereótipos
Ausência de proselitismo político ou religioso
Ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera)
Respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente
Reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados
Presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno

Fonte: Ficha Consolidada de Avaliação Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série PNLD 2007. Ceale.

Delimitamos a escolha do *corpus* aos livros das coleções avaliadas com nota máxima no quesito “Contribuição Para Uma Ética Plural e Democrática”, presente na Ficha de Avaliação ⁴ do PNLD 2007. Esse critério explicita uma parte da avaliação que se volta para a preocupação com a representação étnica em textos e imagens, para a avaliação das discussões que os livros propiciam sobre atitudes preconceituosas e estereótipos, assim como

⁴ A observação das notas dos avaliadores sobre o quesito “Contribuição para uma ética plural e democrática” do PNLD 2007 se pautou exclusivamente como critério estabelecido para a escolha das coleções melhor avaliadas no critério para fazerem parte do *corpus*.

leva em consideração, na análise, abordagens dos livros que busquem reforçar a construção de identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados.

A escolha das unidades analisadas está atrelada às temáticas que podem dar espaço para discussões a respeito das relações raciais; racismo, preconceito, diversidade étnico-raciais, sendo esses temas relacionados à Lei, à Pluralidade Cultural ou temas explorados por pesquisas anteriores. Por isso recorreremos à *Intertextualidade Manifesta* (FAIRCLOUGH, 2001a), categoria analítica possível de ser usada para identificar casos em que os livros recorrem explicitamente a outros textos, tal como discutiremos no tópico categorias para ACD desta dissertação.

Em relação a essa categoria de análise proposta por Fairclough (2001a), a pergunta norteadora que levou-nos a analisar os livros foi: O livro estabelece, em algum momento, explícita ou implicitamente, intertextualidade com o Guia, afirmando tratar temas de “Contribuição Para Uma Ética Plural e Democrática” e/ou com os PCN, em específico no tema transversal “Pluralidade Cultural” e/ou à Lei 10.639/03?

A escolha dos livros foi orientada por essa questão preliminar e por outras questões surgidas durante a observação dos livros didáticos. Desta forma, as questões foram organizadas com base no que chamamos de **Roteiro de Observação dos Livros Didáticos**:

QUADRO 2

Roteiro de observação dos livros didáticos

Há no índice do LDP/4ª série proposta de discussão do tema?
Como as unidades apresentadas no índice explicitam a abordagem dos temas relacionados à Pluralidade Cultural e Histórias e culturas Afro-Brasileiras?
Como são e o que abordam os textos visuais, os verbais e as atividades relacionadas à Pluralidade Cultural e as Histórias Afro-Brasileiras?
Como o Manual do Professor, nos livros em que Pluralidade Cultural, e/ou as Histórias Afro-Brasileiras estão presentes, orientam o professor para realizar as discussões a respeito dos temas propostos?
O que o Guia diz a respeito da Coleção no que tange a abordagem das discussões que “contribuem para uma ética plural e democrática?”

Com essas perguntas que orientaram nossa observação dos livros escolhidos de acordo com os critérios expostos acima, selecionamos 03 coleções que trouxeram unidades temáticas com discussões a respeito “das contribuições dos africanos para o Brasil” (Livro A), sobre diversidade cultural (Livro B), e trabalho infantil (Livro C), tal como discutiremos no capítulo de análise desta dissertação.

1.2 - A ACD para análise dos discursos sobre relações raciais nos livros didáticos

Esta pesquisa buscou referencial na abordagem crítica do discurso proposta por Fairclough (2001a) na procura de um referencial teórico e de ferramentas metodológicas para a análise do discurso sobre as relações raciais nos LDP do *corpus*. Segundo Fairclough (1997) a análise crítica do discurso se baseia “numa concepção tridimensional do discurso e, portanto, num método tridimensional de análise do discurso”. (FAIRCLOUGH, 1997, p. 83).

Fairclough (2001a) propõe, apoiado teoricamente em vários autores como Foucault, Gramsci e Althusser, uma concepção tridimensional do discurso. Sua abordagem considera o discurso como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, sendo essas três dimensões, que não se excluem, os focos de análise da ACD.

Ao utilizar o termo discurso, Fairclough (2001a) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Essa percepção implica considerar o discurso como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo, sobre as outras e como um modo de representação.

Segundo Fairclough (2001a), o objeto da ACD são os aspectos discursivos da mudança social contemporânea, observando o discurso como integrante do mundo social e constituído por esse, assim como o mundo social sendo constituído pelo discurso. Para a ACD, as relações sociais estão baseadas na noção de poder, especialmente na noção de dominação, sendo o discurso ao mesmo tempo instrumento de dominação e mudança na luta hegemônica. Desta forma, a ACD visa explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre práticas discursivas, eventos e textos, em sua relação com as estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos, buscando investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder.

1.2.1 - Quadro teórico e analítico tridimensional

Fairclough (2001a) propõe um quadro tridimensional de análise que combina uma teoria de poder baseada no conceito de hegemonia de Gramsci com uma teoria de prática

discursiva baseada no conceito de intertextualidade⁵ (Cf. Kristeva). Segundo Gramsci, a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e geração de consenso entre as classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de luta.

Para Fairclough (2001a), cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um *texto* falado ou escrito, é uma instância de *prática discursiva* envolvendo a produção e a interpretação do texto e é uma amostra da *prática social*. Segundo tal compreensão, o uso do termo discurso implica considerar uma relação dialética entre discurso e estrutura social ou prática social e a estrutura social. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo o discurso, denominado por Fairclough como as funções da linguagem: *identitária*, *relacional* e *ideacional*. A função *ideacional* relaciona-se aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações; a função *relacional* a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a *identitária* aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso.

1.3 - Categorias para a análise tridimensional do discurso

A partir da perspectiva tridimensional do discurso, Fairclough (2001a) apresenta as três dimensões para a análise. A primeira é a dimensão *textual* do discurso, a segunda se refere ao discurso como *prática discursiva* e a terceira avalia o discurso como *prática social*.

1.3.1 - Discurso como *texto*

Dimensão centrada no evento como texto que permite perceber as formas pelas quais as relações se manifestam e são construídas no discurso. Segundo Fairclough (2001a), o texto pode ser analisado a partir de quatro itens: vocabulário (significado de palavras, criação

⁵ Julia Kristeva concebeu o termo intertextualidade, baseando-se no dialogismo de Bakhtin, referindo-se ao diálogo que um texto estabelece com outros textos. Cf. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997, e KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

de palavras e metáforas); gramática (transitividade e tema); coesão (conectivos e argumentação) e estrutura textual.

Essa análise consiste em uma abordagem linguística do texto que permite perceber as formas que o livro considera ao discursar para os alunos, verificando-se o vocabulário, a gramática, a coesão e estrutura textual. Por exemplo, as escolhas lexicais para se referir às crianças no capítulo três da unidade quatro, analisada no livro C ⁶: “projetos que buscam melhorar a vida das crianças em países **pobres**” (p. 162) e “são todos projetos voltados a melhorar a vida de crianças **pobres**” (p. 165).

Por meio da análise da *estrutura textual* e do *vocabulário*, buscamos perceber como esses se articulam para aproximação dos alunos com as temáticas abordadas nos livros. A primeira concentrou-se na análise de estratégias discursivas consideradas pela autoria para aproximar o leitor dos temas abordados: “Aposto que você não sabia, sabia?” (Livro C p. 191); “Troque ideias com seus colegas sobre o assunto” (Livro C, p. 161); “converse com seus colegas” (livro A, p. 97). A segunda concentrou-se nas lexicalizações de algumas palavras consideradas chave para a construção dos significados dos temas abordados pelos livros.

QUADRO 3
Categorias ACD aplicadas no *corpus* (FAIRCLOUGH, 2001a)

Elementos de Análise	Categorias	Objetivos	Uso no <i>corpus</i>
Vocabulário	Significado de Palavras	Perceber os significados culturais das palavras-chave e como elas funcionam como um modo de hegemonia ou luta contra-hegemônica	Os significados dos termos considerados chave nas construções de sentidos a respeito dos temas abordados.
	Criação de Palavras	Perceber e contrastar as lexicalizações dos sentidos com as lexicalizações dos mesmos sentidos em textos diferentes.	As lexicalizações e seus significados a respeito de palavras consideradas chave na construção dos sentidos.
Estrutura Textual	Geral	Descrever as características organizacionais, o funcionamento e o controle das interações	Estratégias discursivas da autoria para aproximação do aluno com os temas.

⁶ Livros A, B e C são os livros constituintes do corpus de análise desta dissertação, conforme será discutido mais adiante.

1.3.2 - Discurso como *prática discursiva*

A segunda dimensão se relaciona aos conceitos de “força dos enunciados” e intertextualidade. A partir dessa dimensão especifica-se a natureza dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Consideramos que o processo de recepção dos textos é conectado à produção e, no caso do material analisado, seu processo de produção está estritamente conectado à recepção dos vários atores sociais: as crianças e os professores, as instituições escola e a *Avaliação*.

O livro didático, ao ser editado, considera esse público-alvo, sendo que, o primeiro, em termos de relação de poder, pode ser considerada a *Avaliação*, ou seja, a equipe de avaliadores (MUNAKATA, 2002). O diálogo com a *Avaliação* se faz presente nas seguintes características: abordagem de temas sociais que buscam promover discussões/formação voltada para “uma ética plural de democrática” (BRASIL/MEC, 2006), assim como nas orientações do Manual do Professor (MP), que demonstram uma preocupação em corresponder às concepções de linguagem, de compreensão textual, de produção de textos e outras consideradas pelo PCN: “O desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas é indispensável para que qualquer indivíduo possa ter, em diferentes instâncias, uma plena participação social como cidadão” (MP, Livro C, p. 04).

O discurso como *prática discursiva* permite analisar como as diferentes vozes são trazidas para o texto e representadas, quem são os sujeitos citados e com qual finalidade o autor traz essas vozes ao texto. O conhecimento dessas diferentes vozes ocorre através da investigação da *intertextualidade* que, segundo Fairclough (2001a), dentre as categorias da *prática discursiva*, o conceito de *intertextualidade* é o que permite uma relação mais direta com a análise da *prática social*, uma vez que os textos são intertextuais e constituídos de elementos de outros textos.

Para o autor, “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 135), sabendo, é claro, que essa criação de novos textos não é uma atividade livre, pois é socialmente limitada e restringida, condicionada conforme as relações de poder.

Em relação à esfera de produção seu diálogo com as práticas de avaliação que se relacionam aos livros, os dados analisados nesta pesquisa puderam ser inferidos a partir das afirmações do MP, em atos de *intertextualidade manifesta* (FAIRCLOUGH, 2001a), tais

como: “Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em relação aos temas transversais, quanto à faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (Livro C, MP, p. 04. grifo da autoria). Ou, “o trabalho com esse texto amplia os conhecimentos do aluno no que diz respeito à paz, à ética e à cidadania” (Livro A, MP, p. 65). Ou ainda, “idealizamos e elaboramos esta coleção para que os alunos possam se reconhecer e confirmar a sua identidade e a sua cidadania por meio da língua que falam e escrevem” (Livro B, MP, p. 02).

As referências no MP às prerrogativas dos PCN e aos parâmetros de análise da avaliação do PNLD demonstram que, no processo de produção, a *equipe de avaliação* faz parte do público-alvo considerado pela autoria. Munakata (2002) afirma que, como suporte de organização das práticas escolares, o LD destina-se ao professor e ao aluno, no entanto, considera o autor que desde a instituição da avaliação do PNLD, os avaliadores tornam-se os destinatários prioritários dos produtores: “Pode-se também suspeitar que, no Brasil, desde que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, a partir de 1995/1996, a avaliar os livros didáticos, os avaliadores tornaram-se os destinatários prioritários” (MUNAKATA, 2002, p. 91).

De acordo com Fairclough (2001a), os textos são constituídos e constituem diálogo com outros textos sobre as ideias preexistentes sobre o tema na sociedade e podem refutar, reforçar, responder ou estabelecer outros diálogos com textos anteriores. Essas relações de poder são referidas por Fairclough (2001a) através do conceito de hegemonia. Diante dos apontamentos do autor, percebe-se que há um diálogo entre os textos baseado em relações de poder, por isso, a centralidade do conceito de hegemonia na análise do discurso enquanto *prática social*.

QUADRO 4
Categorias ACD aplicadas no *corpus* (FAIRCLOUGH, 2001a)

Elementos de Análise	Categorias	Objetivo	Uso no Corpus
Produção do Texto	Intertextualidade	Especifica o que outros textos delineiam na constituição do texto em análise e como isso é feito	Explicitar o diálogo entre os documentos oficiais e os textos e propostas dos LDP no LA e MP.

1.3.3 - Discurso como *prática social*

A análise a partir da terceira dimensão considera o discurso como forma de *prática social*, como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e umas sobre as outras (FAIRCLOUGH, 2001a), o que implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social ou prática social e estrutura social. Ou seja, o discurso não está preso apenas à reprodução, mas as mudanças históricas o encaminham também para a transformação.

A investigação do discurso como forma de *prática social* busca relacionar texto com práticas e estruturas sociais das quais os textos fazem parte. Essa dimensão considera o discurso em relação à ideologia e ao poder entendido como hegemonia. A ideologia entendida como:

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117).

Tal posição é, segundo o autor, semelhante à de Thompson de que determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação.

Para o conceito de hegemonia, Fairclough (2001a) considera o posicionamento de Gramsci, para o qual a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e geração de consenso entre as classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de luta. Segundo Fairclough (2001a), o conceito de hegemonia de Gramsci harmoniza-se a sua concepção de discurso e fornece:

Um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122).

Apesar de não abordar as leituras e interpretações feitas pelas próprias crianças a partir dos livros analisados, entendemos que os discursos sobre os negros e as relações raciais, apresentados nos livros didáticos enquanto *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, dialogam com a realidade social no qual eles são produzidos, inclusive com o contexto mais atual das

relações raciais brasileiras. No caso dos livros indagamos se há delineamento de alguma proposta para transformação de discursos a respeito dos negros ou relações raciais.

1.4 - Procedimentos de análise

Para a análise dos livros didáticos selecionados, foram adotados procedimentos apresentados nesta seção, considerando o Livro do Aluno (LA) e o Manual do Professor (MP) das coleções selecionadas. Nos primeiros, foram analisados as aberturas das unidades, os textos principais e as atividades a eles relacionadas, assim como as imagens que se relacionavam às temáticas abordadas nas unidades. Nos segundos, observou-se como o Manual do Professor dialoga com os documentos oficiais – PCN, Edital PNLD e Lei 10.639/03.

A análise das unidades selecionadas dos LA nos textos de abertura, nos textos principais, nas imagens, nas atividades para os alunos, bem como a análise do MP, nas orientações para o professor e as respostas às atividades do LA, marcadas com a letra R, pautou-se nas ferramentas de análise proporcionadas pela ACD, tal como proposta por Fairclough (2001a), segundo a perspectiva *tridimensional* do discurso:

a) para a *análise textual*, nas unidades selecionadas do LA, analisamos as lexicalizações e os significados dos termos considerados chave nas construções dos sentidos a respeito dos temas abordados e algumas estratégias discursivas da autoria para aproximação do aluno com os temas.

b) Para análise do discurso como *prática discursiva* no LA e MP, recorreremos à *intertextualidade* e à *intertextualidade manifesta*, categorias analíticas possíveis de serem usadas para identificar casos em que os livros recorrem, implícita ou explicitamente, a outros textos. No caso desta pesquisa: aos PCN, ao PNLD e à Lei 10.639/03.

c) A investigação do discurso como forma de *prática social* busca relacionar textos com práticas e estruturas sociais das quais os textos fazem parte. Essa dimensão considera o discurso em relação à ideologia e ao poder entendido

como hegemonia. Segundo Rojo (2004, p.215), a análise do discurso como *prática social* pressupõe considerar quais as implicações sociais e políticas das ideologias e representações dos acontecimentos e atores sociais que emanam do discurso. Esta dimensão pressupõe um modo de ação sobre o mundo.

Assim se organizam os procedimentos de análise:

1. Em relação aos PCN (1997), foram realizadas consultas para perceber o que esses demandam em relação à abordagem das relações raciais. O objetivo foi perceber no documento o que o tema transversal desse documento, “Pluralidade Cultural”, apresentou, como possíveis discursos a respeito das relações raciais brasileiras.
2. As coleções foram selecionadas a partir do PNLD 2007, para tal, fez-se necessário conhecer o conjunto de critérios presentes no Edital do PNLD, a partir dos quais os LDP são submetidos pelas editoras para avaliação. Os critérios que nos interessam são de duas naturezas: “critérios de exclusão” e “critérios de qualificação”. Em relação ao primeiro, encontra-se: “Observância aos preceitos legais e jurídicos”, destacando-se a Lei 10.639/03:

Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 10.639/2003**, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004). (EDITAL PNLD 2007, p.34).

Dentre os “critérios de exclusão” a não-observância da Lei 10.639/03 se fez presente no Edital ao qual as coleções analisadas foram submetidas. Em relação ao segundo, os “critérios de qualificação”, de igual modo importante foi o conhecimento destes, que não são de caráter eliminatório, mas de “qualificação” dos livros didáticos. Este critério, de maneira explícita, ressalta a importância de tratar os temas relacionados à construção de uma sociedade cidadã, tal como prescreve o Edital:

a) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;

b) promova positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;

c) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária.

Esse procedimento tornou-se necessário, uma vez que as editoras que submetem seus livros para a avaliação pelo PNLD devem seguir os critérios especificados pelo Edital e, portanto, um critério explícito do Edital quanto à promoção positiva dos afrodescendentes, da cultura afrobrasileira, das diferentes participações em trabalho, profissões e espaços de poder, a valorização dos saberes sócio-científicos, o combate à discriminação racial e o que mais os itens prescreveram, poderiam estar delineando as propostas das editoras nas coleções submetidas à avaliação.

3. Em relação ao Guia de Livros Didáticos, a reunião das resenhas de apresentação das coleções recomendadas pelo PNLD, direcionadas para a escolha do professor, foi importante observar quais as referências em relação ao critério de análise dos LD “Construção Para Uma Ética Plural e Democrática”. Esse critério se refere aos critérios eliminatórios e de qualificação anteriormente citados. Portanto, fez-se necessário ressaltar como esses critérios explicitados no texto do Edital – que se dirigem as editoras, foram apresentados nas resenhas que compõem o Guia, para os professores realizarem a escolha dos livros que serão utilizados em sala de aula.
4. No livro do aluno (LA) foram analisadas as unidades que apresentaram temáticas de interesse desta pesquisa. Dentro dessas unidades, foram analisados as aberturas das unidades, os textos principais, as imagens, assim como as atividades a eles relacionadas. Buscou-se perceber como os discursos sobre relações raciais nos textos, nas atividades e imagens (textos visuais) dos livros se fizeram presentes, uma vez que o livro poderia ser a instância em que as discussões, pautadas nos critérios de avaliação em relação às relações raciais, seriam apresentadas, dadas à crítica, ao diálogo dos alunos e conseqüentemente, dos professores, que teriam que abordar os conteúdos das questões.
5. No manual do professor (MP), analisamos as orientações ao professor, para perceber como essas subsidiam o docente para a condução do trabalho com a unidade, como

auxiliam o professor para formação, preparação para aula e aprofundamento dos temas das unidades de interesse. Da mesma forma, analisamos as respostas das atividades propostas nos LA que serão conduzidas no momento da aula. Buscou-se perceber como estas respostas aprofundam as questões, subsidiam o professor para tratar os temas das unidades e como dão suporte ao professor em sala de aula.

Assim, com esses cinco procedimentos, levando em consideração a perspectiva tridimensional de Fairclough (2001a), foram analisados os dados dos três livros didáticos selecionados, análises que serão expostas no Capítulo 3, mais adiante.

2 – LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DE PRODUÇÃO

Neste capítulo, discutimos a importância do livro didático na educação brasileira, sabendo que sua produção perpassa, atualmente, vários condicionantes tais como: os PCN, a avaliação do PNLD, a Lei 10.639/03, que geram novo padrão de qualidade demandado às Editoras para as coleções apresentadas para a compra pelo MEC – Ministério da Educação – dos livros que compõem o Guia de Livros Didáticos.

Os livros didáticos de português, tal como hoje se apresentam, são frutos de mudanças históricas e culturais a respeito das concepções sobre textos que esses devem propiciar, quais orientações devem apresentar ao trabalho do professor em sala de aula, sobre a leitura, a produção de textos, a oralidade, os conhecimentos linguísticos, dentre outros aspectos. Esses livros vêm sofrendo alterações na sua forma e no modo de sua produção e edição, além de terem acompanhado as mudanças a respeito das concepções sobre a maneira como os conteúdos do ensino podem ser organizados.

2.1 - Concepções histórico-culturais: a importância social e educacional do livro didático

A afirmação de que o livro didático é um dos materiais pedagógicos mais usados pelos professores, principalmente nas escolas públicas e, algumas vezes, a única fonte de leitura para os alunos de classes populares, foi feita por vários pesquisadores (A. SILVA, 2005; BATISTA, 2003; SILVA, 2000). Além deles, E. Marcuschi (2005, p.139) considera ser o livro didático, muitas vezes, o único material escrito a que alunos e professores têm acesso.

Percebe-se a importância do livro didático como material pedagógico usado por professores e alunos nas práticas de ensino e aprendizagem, como livro de leitura possível às crianças de classe popular e como um instrumento pedagógico que carrega as diferentes concepções de linguagens, no caso dos livros de Português. Essa importância, muito debatida na academia, nos meios de comunicação e na escola, propiciou o engajamento de políticas públicas específicas voltadas para a qualidade do livro didático.

Em relação à qualidade pedagógica dos livros didáticos, Batista (2003) constatou que, desde meados da década de 60, pesquisas sobre a produção didática brasileira

denunciavam a falta de qualidade dos livros, seu caráter ideológico e discriminatório, suas incorreções e inadequações metodológicas, assim como “vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28).

Porém, segundo Batista (2003), somente no início dos anos 90, o MEC dá os primeiros passos para participação mais direta e sistemática nas discussões sobre a qualidade dos livros didáticos: “datam somente do início dos anos 1990 os primeiros passos dados pelo MEC para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a *qualidade* do livro escolar” (BATISTA, 2003, p. 28).

Segundo Rangel (2005), a discussão sobre o papel do livro didático nas relações de ensino e aprendizagem vem principalmente, a partir de 1993, constituindo-se parte das políticas públicas para a educação nacional. De acordo com o autor, o fato de o MEC subordinar a compra de livros didáticos mediante prévia aprovação na “avaliação oficial sistemática” (RANGEL, 2005, p.13) do PNLD, gerou maior interesse de pesquisadores e educadores pelas discussões e debates a respeito dos livros didáticos, o que explicita o retorno da preocupação com ênfase redobrada sobre a qualidade do ensino público no Brasil. Quanto à qualidade dos livros didáticos utilizados, o autor afirma que “podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o Livro Didático de Português” (RANGEL, 2005, p.14).

Para Rangel (2005), as mudanças na esfera do ensino - a ampliação das concepções de aprendizagem e de linguagem, em especial à centralidade da noção de discurso e as mudanças em relação à concepção de texto, entre outras - foram permitidas graças a mudanças de paradigmas, captadas a partir de uma virada epistemológica no campo da Filosofia da Linguagem: o uso da linguagem considerado objeto privilegiado ante a representação ou o signo.

Portanto, o que se concebe hoje como ensino de língua portuguesa, segundo Rangel (2005, p.18), é uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de *ensino tradicional*. “E os princípios e critérios com que a Avaliação do LDP tem trabalhado são um produto dessa virada, como podemos perceber facilmente no Guia do livro didático” (RANGEL 2005, p. 18).

Bezerra (2005, p. 35) afirma que o livro didático, hoje, possui tamanha importância que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP:

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

A importância social e cultural do livro didático se reflete no fato de o livro ser, hoje, muito mais que um instrumento pedagógico para o ensino da língua portuguesa. Ele é foco de debates acadêmicos, governamentais e da imprensa quando se discute a qualidade da educação pública no país. As concepções atuais representadas nos documentos oficiais tais como os PCN, de que o livro deve abordar temas sociais que levem a reflexões que propiciem o exercício da cidadania e o domínio sobre a língua visto como forma de ampliar cidadania, mostram a importância social e cultural atribuídas, nas últimas décadas, ao livro didático. As discussões a seguir permitem uma visão um pouco mais ampla a respeito desses fatos.

2.2 - Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN constituem-se de um documento em dez volumes ⁷, que apresenta um conjunto de objetivos gerais, de organização de conteúdos e referências que regem o ensino fundamental (1ª a 4ª séries) no Brasil. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, há o volume dois que trata especificamente sobre o ensino de português, além de tratar da abordagem nesse ensino, do tema transversal “pluralidade cultural”. Sendo assim, o conteúdo desse documento interessa a esta pesquisa pela possibilidade de percebermos como o documento aborda as relações étnico-raciais no tema transversal “pluralidade cultural”.

Os PCN configuram-se como uma elaboração de parâmetros curriculares para o ensino fundamental brasileiro, assim descritos na introdução do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões,

⁷ Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**; Volume 2 - **Língua Portuguesa**; Volume 3 - **Matemática**; Volume 4 - **Ciências Naturais**; Volume 5 - **História e Geografia**; Volume 6 - **Arte**; Volume 7 - **Educação Física**; Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**; Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**; Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**.

pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL/SEF, 1997, p. 13).

Antes mesmo da aprovação do texto, Cury (1996) percebeu a proposta dos Parâmetros para o Ensino Fundamental como um desafio, num país tão diverso em experiências educacionais, em histórias e culturas, na medida em que uma proposta nacional interferia na autonomia das entidades federativas. Entretanto, observa, em relação à proposta, que esta iria ao encontro de uma das funções sociais do Estado brasileiro: a de promover uma educação escolar viabilizadora de uma cidadania compartilhada pelos cidadãos brasileiros:

Pode-se dizer que a ideia de um currículo nacional se cruza com a evolução da educação, sobretudo a chamada educação escolar fundamental, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Embora vários cruzamentos possam ser estabelecidos, pode-se dizer que um currículo *nacional* se cruza com uma função social do Estado, que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos (CURY, 1996, p. 06).

Os PCN procuram assegurar essa função social a que o autor se refere quando reafirma, por exemplo, a aquisição das competências para o domínio da linguagem como fator necessário ao desenvolvimento da cidadania individual.

L. Marcuschi (2000, p. 10 *apud* DIONÍSIO, 2002, p.83) alerta para a importância de o professor saber o que deverá fazer com as orientações dadas pelos PCN em suas aulas, pois, segundo o autor, seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis e, pior ainda, se com isso se pretendessem identificar conteúdos unificados para todo o território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social.

Segundo Oliva (2009), os PCN apresentam um perfil sugestivo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem, informando os objetivos e usos que os docentes podem fazer a partir do documento. Esses objetivos iriam desde o planejamento do conteúdo ministrado em sala e o trabalho com os temas transversais, até a análise do material didático empregado: “os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL/SEF, 1997).

Observa-se que a proposta é ampla, e pretende respeitar a pluralidade cultural brasileira. À época do lançamento dos PCN, estes seriam um referencial para o trabalho do professor: “Respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”,

segundo Paulo Renato Souza (BRASIL/SEF, 1997), Ministro da Educação e do Desporto do governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente da república na ocasião do lançamento dos PCN.

Percebe-se nos PCN que o domínio da linguagem oral e escrita é considerado fundamental para que o indivíduo exerça uma plena participação social. Os PCN relacionam o ensino da língua com a construção e prática da cidadania, relacionando o domínio da língua à participação social de cada indivíduo:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL/SEF, p. 21).

Essa prática cidadã, tal como os PCN expõem, se liga à transversalidade, ou seja, a abordagem de temas sociais, considerados possíveis de formar cidadania, a saber: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Segundo o documento, a transversalidade pode ser abordada a partir de duas questões: a primeira é que a língua pode ser veículo de representações, concepções e valores culturais, e a segunda, de que a língua possui caráter de instrumento de intervenção social (BRASIL/SEF, 1997, p. 36).

Os PCN apresentam a concepção de que os temas transversais, por pertencerem ao espaço público, necessitam de participação efetiva dos cidadãos em sua elaboração, gestão e mudanças, demandando a capacidade de crítica, reflexão e recomendam “que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos” (BRASIL/SEF, 1997, p. 36).

O documento ressalta que a área de língua portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, pois está em todas as situações de ensino e aprendizagem:

A área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas (BRASIL/SEF, 1997, p. 36).

Ressaltam-se essas possibilidades afirmando-se que há conteúdos que podem ser trabalhados com o objetivo de se analisar criticamente os usos da língua como veículo, por exemplo, de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, “explicitando, por exemplo, a forma

tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc.” (BRASIL/SEF, 1997, p. 36).

Canen (2000, p.136) declara que é de contexto internacional e nacional a luta política pela criação de uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade e para a valorização das identidades múltiplas. Segundo a autora, essa luta política teve no Brasil um passo importante com a inclusão do tema transversal Pluralidade Cultural nos PCN:

Uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997), que inclui “pluralidade cultural” como um dos temas a serem trabalhados (CANEN, p. 136, 2000).

No entanto, Canen (2000) questiona a inserção do tema Pluralidade Cultural devido a sua complexidade frente às limitações da escola em promover discussões de tal importância social. Segundo Canen, para avanço na proposta curricular dos PCN e para propiciar tais discussões na perspectiva de combater estereótipos contra os grupos considerados diferentes, seriam necessárias práticas docentes fundamentadas na perspectiva de valorização da diversidade.

Segundo Gomes (2010, p. 706), nos anos 90, com as demandas e as pressões políticas do Movimento Negro, são criadas, de forma lenta, algumas iniciativas do Governo Federal. Dentre elas, foi acrescentado, nos PCN, o tema transversal Pluralidade Cultural. Entretanto, observa a autora, nesse documento, a questão racial diluía-se no discurso da pluralidade cultural, que não apresentava um posicionamento explícito de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação:

Além disso, os PCNs (*sic*) têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais” transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2010, p.707).

D’Adesky (2005, p.196) afirma que a garantia de *reconhecimento*, por parte do Estado, de grupos étnicos que o consideram essencial para uma existência não-alienada em sociedade, tornaria possível, não só

no âmbito do sistema educacional público, mas também nos organismos culturais do Estado, o alargamento dos horizontes culturais, intelectuais e espirituais, desse modo enriquecendo a nação com perspectivas culturais e intelectuais diferenciadas.

Essa perspectiva, segundo o autor, longe de requerer a neutralidade do Estado, encorajaria o estabelecimento de medidas preferenciais visando ao livre exercício e à expansão das culturas de origem africana e indígena. Tal perspectiva será contemplada na Lei 10.639/03 – tal como explicaremos melhor mais à frente – que preconiza a valorização da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos, firmando um compromisso com a educação das relações etnicorraciais.

Sabemos que os PCN não tratam sistematicamente sobre os livros didáticos, mas tratam de práticas educativas, ensino e aprendizagem e fazem menção aos livros didáticos, esse instrumento de ensino, muito importante no contexto da educação brasileira (BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2005; A. SILVA, 2005). Apesar de não haver um trato sistemático relativamente ao livro didático, os preceitos do documento referentes às concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem, em diálogo com os temas transversais e outros temas, se materializam nos livros didáticos, como mostra Bezerra (2005, p.43): “os Parâmetros já estão influenciando a elaboração dos LDP; pelo menos é o que lemos nas capas de alguns deles (De acordo com os PCN)”.

Com esta discussão, objetivamos situar como a pluralidade cultural foi problematizada nesses parâmetros a fim de que se estabeleça o nosso próprio parâmetro de análise. Não nos detivemos em discutir todos os volumes que integram os PCN, devido ao foco do nosso trabalho ser a apresentação de uma análise dos livros didáticos de Português.

2.3 - PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

Tal como viemos discutindo ao longo deste capítulo, o PNLD se coloca como um condicionante à produção e edição de livros didáticos, dentre eles os de Língua Portuguesa. Desta forma, faz-se importante ressaltar a relação desse Programa com o estabelecimento dos critérios de avaliação relacionados à observância, por parte das coleções de livros didáticos, das possíveis abordagens das relações raciais.

De acordo com Batista (2003), diante de pesquisas que denunciavam a falta de qualidade da produção didática brasileira, seu caráter ideológico e discriminatório, incorreções e

inadequações metodológicas, o MEC dá os primeiros passos para participação direta e efetiva nas discussões sobre a qualidade dos livros didáticos. O governo passou, então, a promover avaliações organizadas que culminaram em políticas públicas referentes à compra e distribuição de livros didáticos. Em 1996, instituiu o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental. E, posteriormente, o PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

O PNLD estabeleceu, a partir de 1996, ações ordenadas de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no programa. O processo de avaliação se inicia com o Edital, ao qual as editoras devem submeter as coleções que pretendem ser indicadas no Guia do Livro Didático, após aprovação. Esse *Guia*, segundo Rangel (2005, p. 13) “é uma publicação responsável por subsidiar as escolas públicas, por meio de resenhas críticas dos volumes aprovados pela Avaliação, no processo de escolha do livro mais adequado ao seu projeto pedagógico”.

Segundo Batista (2003), o PNLD tal como se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas ações para definir as relações entre Estado e os livros didáticos brasileiros, dentre essas, o programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica dos livros nele inscritos:

O MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater, com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (BATISTA, 2003, p. 27).

Esse processo de avaliação conta hoje com critérios a respeito das características dos livros em promover conhecimentos, capacidades e atitudes, no caso de Língua portuguesa, em leitura e compreensão de textos, compreensão e produção de textos orais, construção da ética e cidadania, entre outros. Em relação à promoção da ética e cidadania, esse critério interessa de forma especial a esta pesquisa, por abranger as relações raciais brasileiras, avaliando como o livro apresenta: “a representação da diversidade étnica, linguística, cultural e de gênero (em textos e imagens); discussão de atitudes preconceituosas e de estereótipos; reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados” (BRASIL/MEC, 2006), dentre outros.

O desenvolvimento dessa *avaliação oficial sistemática* (RANGEL, 2005, p.13) foi acompanhado da universalização do atendimento do PNLD, ou seja, a distribuição gratuita dos livros analisados - Matemática e Português - para o ensino fundamental público brasileiro.

Segundo Batista (2003), em 1997, o MEC deu prosseguimento à avaliação pedagógica da produção didática apresentada pelas editoras para o PNLD/1998, voltado para a análise de livros de 1ª a 4ª séries. Apenas no PNLD/1999 os livros didáticos das séries finais do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, foram avaliados.

Batista (2003) informa que ainda não havia dados que permitissem apreender globalmente os impactos do Programa nas escolas e no campo editorial, entretanto, havia indicadores de resultados positivos: “no campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor *qualidade* para os livros didáticos brasileiros” (BATISTA, 2003, p.38). O número de livros recomendados no Guia para a escolha dos professores foi crescente, e o de excluídos reduzido, assim como a avaliação pedagógica provocou uma renovação da produção didática:

Evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos (BATISTA, 2003, p. 38).

Essa qualidade referida por Batista (2003) se relaciona à crescente indicação de livros recomendados no Guia, o que demonstrava uma preocupação das editoras com a qualidade pedagógica, de imagem, de abordagem da linguagem e dos critérios avaliados pelo Programa. Outros pesquisadores destacaram o relacionamento do Programa com a formação docente, como Munakata (2002), que demarca um *descompasso* entre a *Avaliação* e a escolha dos LDP feita pelos professores. Segundo o autor, acontece: “uma inversão completa entre os critérios da escolha dos professores e os da avaliação do PNLD” (MUNAKATA, 2002, p. 92).

Esse descompasso estaria relacionado, de acordo com Munakata (2002), às diferentes expectativas do PNLD e dos docentes, pois, ao longo da execução do programa, os professores tinham, em sua maioria, predileção por livros recomendados com ressalvas e não recomendados pela avaliação. Essa questão, levantada em documento governamental (BRASIL/MEC, 2001), como um problema relativo à formação dos docentes, é questionada pelo autor, que levanta o olhar sobre os propósitos e execução da avaliação do PNLD:

O documento prossegue apresentando os indicadores que apontam para a precariedade da formação dos professores. Embora essa hipótese não possa ser descartada, o que surpreende é a ausência gritante da possibilidade de equívocos nas avaliações realizadas pelo PNLD (MUNAKATA, 2002, p. 92).

Munakata (2002) acredita que esse *descompasso* estaria relacionado à formação de professores da mesma forma que a outros fatores, como possíveis equívocos nas avaliações

realizadas pelo PNLD no que tange às expectativas dos docentes e suas reais necessidades em sala de aula. A identificação e crítica desse *descompasso* – percebido por pesquisadores e pelo MEC como um problema que requeria solução, pode ter determinado as mudanças realizadas no texto do Guia, na apresentação das coleções aos professores.

Sabemos que entre os critérios incluídos na *Avaliação*, há aqueles que se referem às relações raciais, explícitas atualmente pelo critério “Contribuição Para Uma Ética Plural e Democrática” (BRASIL/MEC, 2006). Em 1997, alguns critérios eliminatórios demonstraram que o Programa se preocupou em observar, nos livros didáticos, a presença de preconceitos e discriminações raciais. Foi estipulado que os livros não poderiam: “a) expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; b) induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BRASIL/MEC, 1996).

No PNLD 1998, que avaliou LDP de 1ª a 4ª séries, os critérios eliminatórios foram: “a) os livros não podem expressar preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; b) não podem ser desatualizados, nem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais” (BRASIL/MEC, 1997).

No PNLD 2000/2001, os livros foram avaliados a partir dos critérios eliminatórios: “a) correção dos conceitos e informações básicas; b) correção e pertinência metodológicas; c) contribuição para a construção da cidadania” (BRASIL/MEC, 1999). Este último assim redigido: “o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação”. Em relação as imagens, ou “aspectos visuais”, analisa se esses são isentos de estereótipos e de preconceitos.

Em 2003/2004, a análise dos critérios relativos às discriminações determina o exame dos textos e imagens, como exposto na Ficha de Avaliação no critério “construção da cidadania”: “a coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou imagens, é isenta de preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo?” e “a coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou imagens, é isenta de preconceitos contra variedades linguísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.)?” (BRASIL/MEC, 2003).

Em relação à classificação apresentada no *Guia do Livro Didático*, em 1996, os livros foram classificados em quatro níveis: “recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “não recomendados”, “excluídos”. O *Guia do Livro Didático* (BRASIL/MEC, 1996), apresentou as resenhas dos livros avaliados nas duas primeiras categorias.

Em 1997, foi acrescentado o nível “recomendado com distinção”, na classificação e as categorias passaram a ser identificadas com estrelas: uma estrela para os “recomendados com ressalvas”, duas estrelas para os “recomendados” e três estrelas para os “recomendados com distinção”.

No ano de 1999, a categoria “não recomendados” foi excluída e acrescentada nos critérios de exclusão da *Avaliação* a “incorreção e incoerência metodológicas” (P. SILVA, 2008, p.114).

Nos PNLD de 2003/2004 a identificação das categorias com estrelas deixou de ser usada e o critério de exclusão para incorreções e incoerências metodológicas permanece.

No PNLD 2007, o critério “contribuição para uma ética plural e democrática”, que se refere à formação dos sujeitos para a cidadania e, portanto, se relaciona às relações raciais, passa a ser assim descrito (BRASIL/MEC, 2006, p.11):

Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, no Livro Didático de Língua Portuguesa, significa:

I. não veicular, nos textos e nas ilustrações, *preconceitos* que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades linguísticas não dominantes (dialetos, registros etc.);

II. não fazer do LD um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas ou de qualquer outro tipo;

III. não fazer do LD um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;

IV. estimular, sempre que possível, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse;

V. colaborar para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações. (BRASIL/MEC, 2006, p. 11)

Nos preceitos éticos anteriormente citados, demonstra-se a preocupação em forjar uma cidadania para o convívio social e a tolerância. Desejamos ressaltar o uso da palavra tolerância no documento. No campo lexical da diversidade, a adequação do termo ainda não é consenso entre pesquisadores, estudiosos, militantes, em especial aqueles que se debruçam sobre as relações etnicorraciais, sobre a imigração, sobre os direitos à cidadania. Alguns afirmam que, no campo lexical da diversidade e das diferenças, a conotação do termo pode ser negativa, já que falar de tolerância estabeleceria uma superioridade, pois quem tolera está em posição hierarquicamente superior a quem é tolerado. Rouanet (2003), por exemplo, afirma que "as diferenças não devem ser apenas toleradas, porque do contrário elas se reduziriam a um sistema de guetos estanques, que se comunicariam no espaço público; deve ser uma virtude que cause interpenetração entre os diferentes" (FSP, 9/2/03).

No livro de formação de professores do curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*⁸ para as temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações etnicorraciais, há um posicionamento crítico que percebe o uso do termo no campo lexical da diversidade e das diferenças como negativo:

A própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Ela deve ir além da ideia de “suportar” o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de “bondade”, “paciência”, “indulgência”, “aceitação” e “tolerância” de uma suposta inferioridade (...). não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa (GDE, 2009, p. 30).

Pensar o uso do termo tolerância na sociedade contemporânea implicaria uma revisão teórica exaustiva que este momento não permite – devido a limitação de espaço e o foco deste trabalho - no entanto, essa pequena reflexão partiu do incômodo pelo uso da palavra em contexto que busca formar cidadãos para uma convivência social com as diferenças. Esse incômodo é fruto também de minha experiência em curso de formação de professores, onde atuo como tutora à distancia, curso que busca propiciar aos profissionais de escolas públicas de ensino fundamental a revisão de posturas e atitudes em relação à diversidade. Esse curso toma como princípio que “a convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a” (GDE, 2009, p. 31), reconhecimento não ligado à tolerância, como pôde ser visto acima.

Atualmente, nos preceitos éticos sob os quais os LDP são analisados, em que há os critérios de qualificação estabelecidos no Edital do PNLD 2007, quanto à construção de uma sociedade cidadã, o documento afirma ser esperado que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) promova a imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;

⁸ O curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE* – integra a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC. A Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NEPEM/UFMG) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, oferece, nos anos 2009 e 2010, esse curso. Nesses anos, esta pesquisadora integra a equipe como tutora à distância. O curso se insere na modalidade de formação continuada de profissionais da Educação Básica da rede estadual de educação do estado de Minas Gerais e da(s) rede(s) municipal(ais) de educação de 6 municípios/pólos do Estado de Minas Gerais. Aborda as temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual, possibilitando aos professores/as condições de observar e introduzir nas suas reflexões e práticas pedagógicas as relações de gênero, étnico-raciais e não sexistas.

- 4) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 5) promova positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos;
- 6) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL/MEC, 2007, p.35).

Esses critérios demonstram preocupação quanto à construção da ética e cidadania que privilegia o trato positivo dos afrodescendentes e da cultura afro-brasileira, tal como prescreve a Lei 10.639/03.

A luta do Movimento Negro por um posicionamento ético da escola, no trato da lei 10.639/03, é para que essa se efetive como espaço do direito à diversidade e à diferença (GOMES, 2007, p. 102). A educação voltada para a ética e cidadania requer um currículo voltado para a perspectiva da diversidade, como têm demonstrado os critérios de análise dos LDP e os parâmetros curriculares, de um olhar sobre a diversidade como construção social e histórica de um povo. Segundo Gomes (2007, p. 104) “a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial”.

Os LDP têm sido submetidos à avaliação há mais de uma década mediante critérios na busca de qualidade. Um desses critérios é que os livros não contenham nenhum tipo de preconceito ou racismo em seu conteúdo. Estamos atualmente num contexto em que, além desse programa, a lei 10.639/03, atualizada, como já foi mencionado, pela Lei 11.645/08 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos leva a indagar as mudanças, especificamente nos livros de Português, no que se refere ao discurso sobre as relações raciais.

P. Silva (2007) assinala que, mesmo com as avaliações do PNLD excluindo os livros com passagens discriminatórias, a preocupação de pesquisar racismo em livros didáticos ainda é pertinente. Em sua tese de doutorado, (P. Silva 2005), foram destacados os resultados de pesquisas realizadas sobre livros didáticos publicados no fim da década de 90 e início da década de 2000 (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ 2000; A.SILVA, 2001, *apud* P. SILVA, 2005), afirmando que essas pesquisas apreenderam mudanças positivas no discurso sobre o negro. Mas tais modificações não significaram um tratamento adequado da questão racial, ou ausência de discurso racista.

2.4 - Concepções sobre o livro didático de Português: livro do aluno, manual do professor, guia do livro didático

2.4.1 - Concepções sobre o livro do aluno (LA)

Em relação às concepções sobre os Livros do Aluno, o objetivo deste texto não é apresentar um histórico exaustivo a respeito das características antigas ou atuais sobre os livros didáticos. Para tal, há trabalhos que se debruçaram a respeito dessa temática (MARFAN, 2002; DIONÍSIO; BEZERRA, 2005).

2.4.2 - Concepções sobre os textos

Esta breve caracterização apresentará mudanças de concepções a respeito dos textos componentes dos LDP, ao longo das décadas de 60 até 2000, assim como algumas concepções a respeito das atividades de compreensão textual, ao longo das décadas, a partir das análises de Bezerra (2005) e de L. Marcuschi (2005) sobre as mesmas.

As diversas concepções a respeito dos livros didáticos em relação ao que eles devem conter, ao funcionamento da escrita e da linguagem, produção de textos, trabalho com oralidade, ou de reflexão sobre a língua, são concepções históricas, passíveis de mudanças, forjadas mediante diferentes contextos de produção das obras.

Bezerra (2005) afirma que os livros didáticos de português, tal como se apresentam hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações – surgiram no fim dos anos 60, e se consolidaram na década de 70, “início da expansão editorial desse tipo de livro, que na década de 80 chegou a aproximadamente 20000 títulos e, na década de 90, em torno de 25000” (BEZERRA, 2005, p.35).

Em relação à seleção textual, de acordo com Bezerra (2005), até meados dos anos 60, eram os textos literários que compunham exclusivamente os LDP, trazendo subjacente a concepção de que só a produção literária se configuraria como texto. Na década de 70, sob influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, os livros passam a apresentar,

além dos textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos. Esses textos passam a ser considerados:

Unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores. São comuns perguntas do tipo ‘qual o sentido do texto?’, ‘o que o texto está dizendo?’, seguidas de opções de respostas das quais só uma seria correta (aquela apresentada no livro do professor, que contém as respostas convenientes) (BEZERRA, 2005, p.36).

Segundo Bezerra (2005), essa visão de texto como unidade linguística que contém significado a ser decodificado predomina nos LDP até metade dos anos 80. Hoje, essa concepção ainda existiria, de forma reduzida, pois a predominante seria uma concepção de caráter pragmático:

O texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrita e possível de ser interpretada de formas variadas. Com essa nova concepção, vemos que a variedade de textos nos LDP é marcante (BEZERRA, 2005, p.36).

De acordo com Bezerra (2005), pós década de 90, houve uma tendência em estruturarem-se as lições em torno de temas sociais como fome, desemprego, educação e discriminação. A diversidade de temas também envolveu contextos culturais diferentes - urbano, rural, doméstico, social, que, segundo a autora, “poderia favorecer a exploração textual de forma eficaz, inclusive contemplando a interdisciplinaridade” (BEZERRA, 2005, p.40).

Bezerra (2005, p. 42) afirma que há uma preocupação dos autores de livros didáticos em oferecerem um número diversificado de textos que circulam na sociedade, o que é positivo e destaca a presença, dentre os textos não-literários, de textos jornalísticos “notícias, reportagens, anúncios, entrevistas – fragmentadas ou integrais”. Sobre o uso comum de reportagens como textos nos LDP, P. Silva (2005) afirma que, nos livros didáticos publicados no período de 1994 a 2003 analisados em sua pesquisa de doutorado, a maior parte dos textos jornalísticos apresentados fez alusão a algum problema social, muitos deles tematizando a infância.

Essa breve caracterização apresentou concepções a respeito dos textos componentes dos livros didáticos de português ao longo das décadas de 60 até 2000. Da mesma forma, as concepções a respeito das atividades de compreensão textual também

sofreram, ao longo das décadas, mudanças tais como refletem as análises de Bezerra (2005) e de L. Marcuschi (2005).

2.4.3 - Concepções a respeito das atividades de exploração dos textos

L. Marcuschi (2005, p. 52) destaca a forma como os livros mais antigos e os mais atuais se distinguem, em relação à escolha dos textos e à presença de atividades ligadas à compreensão textual. Os livros mais antigos teriam menos textos, mais exercícios de gramática, e um tratamento equivocado da compreensão textual; já os livros mais recentes, especialmente dos anos 90:

Têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto. Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor (MARCUSCHI, 2005, p. 52).

Nos livros mais recentes, assinala Bezerra (2005, p. 42), observam-se textos interessantes para leitura, mas na abordagem predominam discussões temáticas, “numa perspectiva de verdade/falsidade (valorizando mais a extração de informações do texto), descurando-se, por exemplo, das funções que eles exercem na sociedade”.

L. Marcuschi (2005) afirma que, recentemente, os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, isso atestado pelo fato de inserirem muitas atividades dessa perspectiva. Segundo o autor: “o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo” (L. MARCUSCHI, 2005, p.51). De acordo com o autor, essas atividades apresentam uma série de problemas assim identificados:

- a) a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos;
- b) as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade;
- c) é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado;
- d) os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de

intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2005, p.51).

O autor considera que os exercícios apresentados pelos LDP possuem uma errônea noção sobre compreensão como simples decodificação, e mediante essa constatação, L. Marcuschi (2005, p.53 - 55) delimita, a partir de dados gerados na análise de vinte e cinco livros didáticos de português de todas as séries do ensino fundamental e médio, uma tipologia para a classificação das perguntas referentes à compreensão de textos:

TABELA 1
Tipologia das perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)

(continua)

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, como, quando, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferências	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

TABELA 1
Tipologia das perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)

(conclusão)

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? ▪ O que você acha do...? ▪ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Meta-linguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005, p. 54-55).

Dos vinte e cinco livros do ensino fundamental e médio analisados para a apresentação desse quadro anteriormente citado, Marcuschi (2005) elaborou os aspectos referentes aos livros do ensino fundamental, do total de 2.360 questões, “algumas delas abrangiam duas ou três sub-perguntas, que foram computadas como uma só nestes casos”, e após sumariar os dados das perguntas analisadas apresenta o seguinte quadro:

TABELA 2
Perguntas de compreensão em LDP (MARCUSCHI, 2005)

Tipos	%	Grupos
1. Cavalo Branco	1.	
2. Cópias	16.	70 %
3. Objetivas	53.	
4. Inferências	6.	
5. Globais	4.	10 %
6. Subjetivas	7.5	
7. Vale-tudo	3.	11 %
8. Impossíveis	0.5	
9. Metalinguísticas	9.	9. %

Fonte: Pergunta de compreensão em LDP (L. MARCUSCHI, 2005, p.56).

L. Marcuschi (2005), em relação a essas questões, afirma que há uma predominância de questões fundadas exclusivamente nos textos, sendo essas meras cópias que necessitam apenas de consultas aos dados inscritos nos textos para a resposta:

Uma análise, mesmo que sumária, destes dados revela um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de somente um décimo das questões situarem-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico (MARCUSCHI, 2005, p.57).

L. Marcuschi (1997, 2005) considera que estratégias adequadas no tratamento da compreensão de texto em sala de aula contribuem para a formação “de um cidadão crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária” (L. MARCUSCHI, 2005, p.61). Ressalta que a superação desse problema iniciaria quando a compreensão fosse percebida como “um *processo criativo, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações (L. MARCUSCHI, 2005, p.58)”.

Percebe-se uma incoerência entre a demanda dos documentos oficiais em relação à formação de cidadãos capazes de realizarem leituras críticas de textos presentes nas práticas sociais - tal como demandam os PCN e o PNLD – e a exploração das leituras dos textos propiciados pelos livros didáticos analisados por L. Marcuschi (2005). Tal como discutimos anteriormente neste texto, os PCN relacionam o domínio da língua à participação efetiva na construção e prática da cidadania. Esse domínio se relaciona ao exercício crítico da leitura de textos dados a ler nas mais diversas práticas sociais das quais os indivíduos possam participar em seu cotidiano e àquelas que demandam o uso mais restrito da norma considerada culta. Esse domínio se relaciona também ao uso da linguagem oral, da mesma forma, nas diversas

situações em que o falante necessite criar textos orais, seja para defender suas ideias ou demandar algum serviço público, entre outras práticas.

Esse domínio perpassa a crítica de textos produzidos e dados a ler nos livros didáticos dos alunos. Esse seria possível mediante propostas, nas atividades voltadas para análises críticas dos textos. Portanto, cabe indagar que possibilidades e limitações apresentam os LDP para a prática efetiva, do professor, em sala de aula, dentre essas práticas, está a exploração de textos dados a ler nos LDP, textos que apresentam atividades delimitadas que devem levar – de acordo com os documentos referidos – à formação de cidadãos capazes de realizar leituras críticas de diferentes textos.

O exercício da criticidade fica comprometido mediante atividades que não consideram a possibilidade de uma formação crítica. Percebe-se que os livros não consideram o uso da linguagem escrita e falada como exercício pleno da cidadania e, sabendo que essa aprendizagem, para o domínio da linguagem, perpassa os usos feitos dos LDP em sala de aula, vale questionar a presença mínima de atividades que promovem reflexão crítica dos textos dados a ler nos LDP.

2.4.4 - Concepções sobre o manual do professor (MP)

No processo de ensino e aprendizagem, o livro didático emerge como auxílio ao professor nas tarefas desempenhadas em sala de aula e ao professor compete grande responsabilidade no uso desse material. Segundo Soares (1999, p. 35) citada por E. Marcuschi (2005, p.140), ao professor cabe “provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos”, além de praticar “ações de reelaboração e transposição didática” (E. MARCUSCHI, 2005, p.140). Para isso, o professor recorreria a subsídios e, dentre estes, com destaque, o MP.

O Edital do PNLD estabelece as normas e critérios do processo de avaliação dos livros didáticos submetidos pelas editoras. No ano 2007, a respeito do Manual do Professor (doravante MP), o texto afirma que:

É fundamental que ele apresente orientações ao professor e explicita os pressupostos teórico-metodológicos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno (BRASIL/MEC, 2007, p. 36).

O Edital é um documento público apresentado às editoras com os critérios da avaliação do PNLD, com a delimitação das características dos livros dos alunos e do manual do professor. De maneira minuciosa, explicita as características, conteúdos e propostas que o MP deve apresentar, dentre elas, orientações compatíveis com os conteúdos apresentados nos livros dos alunos, referências bibliográficas, discussão das propostas pedagógicas das coleções, tal como se pode observar nesse trecho:

O manual do professor deverá:
expressar e discutir a proposta pedagógica da coleção;
apresentar referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, estimulando o professor para leituras complementares;
apresentar propostas de avaliação;
valorizar o papel do professor como um problematizador e não um simples facilitador ou monitor de atividades;
propor outras atividades e experimentos, além dos indicados no livro;
observar e justificar devidamente as eventuais supressões de abordagem de qualquer área do conhecimento científico, indicando uma bibliografia que permita compensar tais lacunas;
propor a integração das linguagens, especialmente as midiáticas, e o uso de computadores para pesquisa na internet, simulações, argumentação e registro (BRASIL/MEC 2007, p. 40).

Essas são exigências impostas para as editoras em relação aos livros didáticos inscritos no processo de avaliação do PNLD. Estes devem conter um livro/manual do professor que objetiva, segundo E. Marcuschi (2005), dar bases teórico-metodológicas ao trabalho do professor e orientá-lo nos procedimentos de ensino, dando segurança e autonomia:

A esse material cabe, em princípio, aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas pelo LDP para determinada série ou ciclo (E. MARCUSCHI, 2005, p.139).

Dionísio (2002) afirma que tanto os professores como os livros didáticos estão em processo de transição, ambos em busca de uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no cenário nacional, sendo que esse cenário seria composto pelo programa oficial de avaliação dos livros didáticos, dos PCN e outras mudanças políticas: “O Programa Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente são algumas dessas mudanças políticas” (DIONÍSIO, 2002, p.82).

Gérard e Roegiers (1998, p.89) *apud* E. Marcuschi (2005, p. 140, 141), afirmam que:

Os manuais escolares, quer se trate especificamente de manuais do professor ou de manuais do aluno, preenchem essencialmente, em relação aos professores, *funções de formação*: o objectivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. Essas, segundo os autores (1998, p. 90,91), compreendem as funções de: a) informação científica em geral; b) formação pedagógica, ligada à disciplina; c) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições.

A partir da questão provocativa apresentada por Dionísio (2002, p. 82), no título de seu artigo publicado no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, “Livros Didáticos de Português Formam Professores?”⁹, refletimos sobre as propostas dos livros didáticos aqui analisados e do manual do professor que, diante das concepções apresentadas pelo Edital do PNLD, pode-se perceber uma ideia intrínseca dele como instrumento de apoio à formação docente. Neste trabalho analisamos o MP, a partir dos subsídios dados ao docente para possíveis discussões a respeito das relações étnico-raciais, tal como prescreve o mesmo edital.

O objetivo desta parte do texto não foi fazer uma análise histórica e cultural exaustiva das relações do professor com o MP, mas sim, apresentar sumariamente sua importância como um instrumento de apoio e de pretensa formação do professor.

2.5 - Livro didático de Português e discurso racista

Neste momento propomos um breve histórico que apresenta conclusões de pesquisas de tema semelhante, para propiciar o diálogo desta com estudos já realizados, a partir dos referenciais explicitados em Rosemberg et al (2003) e P. Silva (2005, 2007, 2008, 2010).

Rosemberg et al (2003, p. 127) propõem uma revisão da literatura sobre expressões de racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate, apresentando um levantamento de pesquisas acadêmicas e estudos não acadêmicos, publicados nas últimas cinco décadas. Esses pesquisadores integram o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e

⁹ Importante ressaltar que a autora questiona que mesmo diante dos avanços nas teorias recentes da língua, os LDP não têm trabalhado a partir dos novos conhecimentos a respeito do ensino da língua materna. A autora questiona o livro didático como objeto formador do professor, tal como algumas concepções a seu respeito (Gérard e Roegiers, 1998, p.89 *apud* L. Marcuschi, 2005, p.141) o consideram. Afirma que a responsabilidade formadora está nas instituições de ensino. A partir de experiência com Prática de Ensino de Português com alunos do curso de letras da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco -, apresenta as dificuldades enfrentadas para formar alunos-professores capazes de aplicar os conhecimentos teóricos em Linguística em suas práticas de sala de aula.

Identidade – NEGRI, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC São Paulo, que vem, sistematicamente, analisando racismo em livros didáticos.

Segundo Rosemberg et al (2003), os estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos iniciaram com a pesquisa de Leite (1950), seguida de dois trabalhos: Bazzanella (1957) e Hollanda (1957), ambos realizados no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sendo que:

Apreende-se, nessas primeiras pesquisas, uma concepção latente de que o racismo (via preconceito) se expressaria em proposições de hostilidade racial ou proposições que defendessem a inferioridade natural dos negros, à maneira das teorias racistas do século XIX (ROSEMBERG et al, 2003, p. 133).

Rosemberg et al (2003, p. 133) afirmam que, no final dos anos 1970 e decorrer dos anos de 1980, as pesquisas sofreram influências das teorias reprodutivistas e algumas pesquisas trataram o tema do preconceito racial de forma subsidiária, sendo que, no mesmo período, o Movimento Negro explicita de forma mais contundente seu interesse pelo tema. Foi nesse momento que “algumas pesquisas propuseram novas metodologias capazes de captar as nuances de discriminações raciais contra negros no Brasil e na África, em perspectiva histórica ou não, produzidas e veiculadas pelos livros didáticos (PINTO, 1981; A. SILVA, 1988 apud ROSEMBERG et al, 2003, p.133).

Durante e após o processo de abertura política, de acordo com Rosemberg et al (2003, p.132), o movimento negro vem se interessando e denunciando o racismo no livro didático, visando a uma proposta maior de mudança curricular, assim como direcionava suas reivindicações para uma real efetivação dos direitos sociais da população negra no nosso país. Mesmo diante desse quadro político, os resultados das pesquisas das décadas de 1980 e 1990, de acordo com os autores, “permitem apreender um quadro de depreciação sistemática de personagens negros, associada a uma valorização sistemática de personagens brancos” (PINTO, 1981; A. SILVA, 1988 apud ROSEMBERG et al, 2003, p. 133).

P. Silva (2008), em relação às pesquisas que trataram exclusivamente dos LDP, identificou três que analisaram níveis escolares próximos, em três diferentes períodos:

Três pesquisas analisaram livros didáticos da mesma disciplina escolar (Língua Portuguesa), para níveis escolares similares, em três distintos períodos: Pinto (1981) analisou o período 1941-1975; Ana Célia Silva analisou dois períodos, 1980-1985 (1988) e 1992-1997 (2001a). As pesquisas utilizaram metodologia de análise de conteúdo e construíram suas grades de análise a partir da mesma referência. (P. SILVA, 2008, p. 34).

A partir dos resultados de uma dessas pesquisas, a saber, de Ana Célia da Silva (2001), P. Silva (2008, p.34) assinala algumas conclusões apresentadas no trabalho da pesquisadora, tais como a invisibilidade do negro e a não apresentação de outra cultura a não ser as de padrão branco.

Ao mesmo tempo que modificações nas representações de personagens negros foram detectadas, a autora descreve a tendência, nos textos didáticos analisados, ao universalismo, ao tratamento generalizante, que não oferece espaço para a diferença, para manifestações culturais outras, além das brancas. (A. Silva, 2001 *apud* P. Silva, 2008, p. 34).

A partir das conclusões a que A. Silva (2001) apresentou em sua pesquisa, P. Silva (2008) afirma que “os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da década de 90 continuam invisibilizando o negro” (A. Silva, 2001, p. 157 *apud* P. Silva, 2008, p.34).

Em obra publicada posteriormente a sua tese, A. Silva (2001) destaca que, nos livros didáticos analisados, pôde perceber uma ausência gritante do negro, como uma tentativa de produção ativa de uma inexistência do mesmo: “ausência gritante pode se traduzir na tentativa de negar a sua existência. No entanto, essa ausência “fala” e pode ser indicativa de uma tentativa de ocultamento da sua presença majoritária” (A. SILVA, 2001, p.33). A partir dessa constatação de A. Silva (2001) poderíamos afirmar, nos termos de Santos (1996), que os livros produzem ativamente a ausência do negro e mascaram as desigualdades sofridas por ele na sociedade brasileira.

P. Silva (2007, p. 171) apresenta uma síntese dos resultados de pesquisas sobre racismo em livros didáticos a partir da segunda metade da década de 80 que demonstraram:

- a) o personagem branco como representante legítimo da espécie (Pinto, 1987; A. Silva, 1988 *apud* P. Silva, 2007);
- b) a sub-representação do negro (A. Silva, 2001; P. Silva, 2005). Personagens negros desempenhando número limitado de atividades profissionais e geralmente com menor prestígio social (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Cruz, 2000 *apud* P. Silva, 2007);
- c) a prevalência do personagem negro como coadjuvante na narrativa ou como “objeto da ação do outro” em contraposição com personagens brancos atuantes e autônomos (Pinto, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000; A. Silva, 2005 *apud* P. Silva, 2007).

P. Silva trabalhou em sua tese de doutorado com 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental publicados entre 1975 e 2003, comparando os livros em três períodos: 1975 – 1984; 1985 – 1993; 1994 – 2003, e percebeu

que “os personagens negros foram pouco frequentes em todos os períodos” (SILVA, 2007, p. 177). Além disso, P. Silva destaca que a literatura que analisa as relações étnico-raciais nos livros didáticos brasileiros aponta “que os textos e ilustrações dos livros didáticos brasileiros apresentam padrão de discriminação baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros (e indígenas)” (P. SILVA, 2007, p. 168).

Esses resultados de pesquisas de tema semelhante permitem perceber a persistência de um quadro de discursos racistas nos LDP que mantêm o negro em posição inferior ao branco, e que o aprisiona em determinados papéis sociais. Recentemente Silva e Rosemberg (2008, p. 105) ressaltam, mediante resultados de pesquisas já publicados a respeito de racismo em livros didáticos e temas semelhantes, que os discursos sobre o negro em livros didáticos perpassam por uma “uma centralidade discursiva na *branquidade normativa*, isto é, no branco como norma de humanidade”.

Em trabalho recente, P. Silva (2010, p. 714) reitera suas preocupações com relação à permanência de discursos nos livros didáticos, fundados no branco como representante “natural” da humanidade, que discursivamente coloca os “outros” desviantes, em posição de subalteridade.

2.6 - Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Ainda no que diz respeito a políticas públicas que regulam a educação escolar, consideramos a promulgação da lei 10.639/03 como um evento importante para a compreensão do cenário da educação brasileira na atualidade, no que diz respeito à abordagem das relações raciais. A lei nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino oficial e particular a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-brasileira”. Transcrevemos abaixo alguns trechos do texto da lei (BRASIL, 2003):

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.

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

Posterior ao lançamento dessa Lei, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), lança “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), que criam condições legais para a implantação da Lei 10.639/2003. Essas diretrizes apresentam princípios para servir de referências, junto a outras adotadas pelos estabelecimentos de ensino e professores, para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas afrobrasileiras e africanas. Dentre esses princípios encontram-se (BRASIL, 2004, p.18-20): “consciência política e histórica da diversidade”; “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. Esses princípios devem condizer com ações pedagógicas, tais como: “o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira”; “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”; “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura”.

Segundo Rocha (2007), a reivindicação por parte de Movimento Negro pela inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo das escolas brasileiras esteve presente, na década de 80, no processo constituinte. Na década de 90, especificamente em 20 de dezembro de 1995, por ocasião da Marcha Zumbi de Palmares, o documento “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial” foi entregue ao governo federal. Esse documento destacava a importância da Educação na luta contra a discriminação racial e reivindicava alterações nos currículos escolares.

Ainda segundo Rocha (2007), em 1996, durante o debate sobre a nova LDB, a senadora Benedita da Silva, representando o Movimento Negro, reiterou a proposta de mudança curricular apresentada no processo constituinte. Sobre a LDB, Amâncio et al (2008) esclarecem que esta recomendava uma abordagem em que o currículo de cada escola devesse estar aberto à pluralidade étnico-cultural de cada região, já que os currículos nacionais do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base comum, mas complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da

economia e da clientela” (AMÂNCIO et al, 2008, p.34). Entretanto, de acordo com essa abordagem, as contribuições do negro ou do indígena seriam vistas de maneira exótica, reduzindo-os “a meros produtores culturais de danças, artesanato, comidas e diferentes dialetos. Quanto à reflexão histórica, esta permanecia vinculada ao legado português e aos grandes feitos dos heróis lusitanos, do século XVI ao XIX” (AMÂNCIO et al, 2008, p. 34).

Rocha (2007) esclarece que a proposta do Movimento Negro foi atendida apenas em 09 de Janeiro de 2003, com a Lei 10.639/03, que, segundo o autor, “deve atuar no sentido de desvelar construções ideológicas que deram suporte à efetivação do quadro de exclusão social da população negra no país, como a inferioridade do negro e a do mito da democracia racial brasileira” (ROCHA, 2007, p. 33), ou seja, “o racismo ambíguo e a naturalização das desigualdades raciais” (Gomes, 2010, p. 694).

Sobre a promulgação da lei, Amâncio et al reiteram que ela exige um diálogo escola/“afro-brasilidade” (AMÂNCIO et al, 2008, p.38), antes não explícito na LDB/96. Com esse fato, as heranças africanas no Brasil, os fatos históricos, memória coletiva, heróis, hábitos culturais, as práticas religiosas atingirão, segundo a autora, “o grande ícone da educação formal: o livro didático. Este, enfim, cumprirá o papel fundamental que há décadas se lhe reserva; tornar-se-á veículo de interação de múltiplos saberes, presentificando-os, mas sem hierarquizá-los” (AMÂNCIO et al 2008, p. 38). Para as autoras, a homologação da Lei 10.639/03 obriga o que foi dito anteriormente na LDB/1996 que, implicitamente recomendava a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, mas sem obrigar, o que tornava um ato de fala que não gerava uma ação concreta, a saber, o ensino da cultura citada.

Apesar desse contexto reivindicatório e da promulgação da Lei, A. Silva (2005, p. 21) afirma ser necessário refletir até que ponto as culturas oriundas de grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo, poderão tornar-se objeto das práticas educativas dos professores. Além disso, afirma a autora que os sujeitos dessas culturas são representados nos meios de comunicação e materiais pedagógicos de forma “estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”.

De acordo com Gomes (2010), a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem, sendo necessário considerar que:

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de gestão e de formação inicial e continuadas de professores(as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial brasileiro presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da

democracia racial, o racismo ambíguo e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2010, p. 694).

A promulgação da Lei 10.639/03 e das diretrizes não teria o poder, simplesmente por força de lei, para garantir, nas práticas educacionais, o tratamento positivo dos afrodescendentes e das culturas afrobrasileiras, tal como observou A. Silva (2005), apresentado anteriormente. Entretanto, Gomes (2007) evidencia que a existência dessa lei e suas diretrizes, é fruto das lutas e reivindicações do Movimento Negro, para o estabelecimento de ações e políticas educacionais que visam o reconhecimento da diversidade étnicorracial brasileira. A autora afirma que:

A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade (GOMES, 2007, p.106).

Tendo como referência as discussões epistemológicas e políticas realizadas por Santos (1996), Gomes (2007, p. 106) afirma que os projetos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil visam à emancipação:

É possível considerar os projetos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil e também na América Latina como emancipatórios. A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto na pós-abolição e a partir do advento da República.

Este contexto de promulgação da lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas explicitadas, nos leva a indagar as mudanças, especificamente nos livros de Português, no que se refere ao discurso sobre os negros e as relações raciais. A abertura de cursos de especialização e pós-graduação para lidar com tais demandas foi uma das iniciativas de universidades brasileiras, assim como os incentivos a pesquisas acadêmicas para elucidar, dentre outras questões, o tratamento dessa temática em sala de aula. Assim, esta pesquisa visa a contribuir com uma análise crítica dos materiais utilizados no ensino da Língua Portuguesa em escolas de ensino fundamental públicas brasileiras, para, desta forma, propiciar aos educadores uma utilização mais eficaz no que tange às relações étnico-raciais.

3 – DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Neste capítulo apresentamos as análises de três livros didáticos de Português componentes do *corpus*, a partir da abordagem da ACD proposta por Fairclough (2001a).

3.1 - Análise do livro A: História do Brasil em língua portuguesa

3.1.1 - Caracterização do livro A

De acordo com o Guia, a coleção da qual o livro A faz parte apresenta “como pressuposto que o papel da escola é criar condições para que o aluno utilize as diferentes linguagens oferecidas e exigidas pela sociedade” (BRASIL/MEC, 2006, p. 170). Ainda de acordo com o Guia, a organização dos livros da coleção pressupõe o ensino por bimestres e cada livro é composto por quatro unidades temáticas.

As duas unidades analisadas, três e quatro, volume da 4ª série, apresentam as seções *Espaço de Leitura* e *Ampliando o Texto*, que se destinam ao trabalho com a leitura. Na seção *Espaço de Criação*, ocorrem as atividades de produção textual. A seção *Trabalhando com o Texto* objetiva a compreensão textual, e os conhecimentos linguísticos são explorados nas seções *Aprendendo para Usar* e *Usando o que Aprendemos*.

Na unidade três, as seções analisadas são *Espaço de Leitura*, que contém o texto analisado *O Café no Brasil*¹⁰, a seção de compreensão textual *Trabalhando com o Texto* e a seção *Espaço de Criação*, que demanda dos alunos uma pesquisa para a produção de um texto sobre as contribuições que os africanos trouxeram para o Brasil.

Na unidade quatro, analisamos a seção *Ampliando o Texto*, que apresenta o texto analisado *Novos Braços para o Brasil*¹¹ e as atividades para a compreensão desse texto.

¹⁰ Revista *Zá*, nº 22. São Paulo, Pinus, junho de 1998.

¹¹ *História do Brasil*, fascículo 7. Suplemento da Folha de São Paulo.

3.1.2 - Seção *Espaço de Leitura: O Café no Brasil*

Enquanto *análise textual*, investigamos no texto *O Café no Brasil* os significados assumidos pela expressão “trabalho escravo negro”. Analisamos essa expressão pois permite desvelar as representações presentes no texto sobre a escravidão brasileira. Examinamos os padrões de co-ocorrência entre a expressão analisada e outras palavras que servem para completar ou definir seu significado.

Após a análise da lexicalização e significado das palavras, procuramos desvelar o discurso enquanto *prática discursiva*, pois a partir dela podemos investigar os diálogos estabelecidos entre esse texto e outros. Esse diálogo entendido, segundo a proposta de ACD de Fairclough (2001a), como *intertextualidade*, propõe especificar os tipos de discurso presentes no texto sob análise e como isso é feito.

Em relação à *prática social*, o objetivo desta análise é especificar as relações e estruturas sociais e hegemônicas que constituem o discurso. No caso, o discurso sobre a escravidão brasileira seria convencional ou inovador? Que efeitos ele traz em termos de reprodução ou transformação?

O primeiro texto, *O Café no Brasil*, é, segundo a autoria, um relato histórico. O objetivo do trabalho com a leitura é exposto ao professor no início da seção: “Observar como o relato histórico organiza-se em relação à sequência, à veracidade, à(s) causa(s) e à(s) consequência(s) dos fatos” (MP, p. 91).

Para o aluno, a autoria define o objetivo da leitura: “Você vai conhecer um pouco da história da produção de café do Brasil. O texto a seguir foi organizado em três partes” (LA, p. 92). Enquanto *análise textual*, a definição para o aluno do objetivo da leitura e a organização em partes do texto demonstram uma estrutura preocupada em favorecer a compreensão dos sentidos do texto.

O texto *O Café no Brasil* é organizado em três partes. A primeira parte introduz o tema, seguida de dois subtítulos que correspondem à segunda e terceira partes: “O fim da escravidão” e “Troca de mão-de-obra”.

A primeira parte, além de introduzir o tema, explana a respeito do momento em que o café torna-se um dos principais produtos de exportação do Brasil: “no momento de sua independência política (1822)” e da expansão de seu plantio em algumas regiões do país. Nessa parte não há ocorrência da expressão analisada “trabalho escravo negro”:

Foi nas áreas fluminenses e vale-paraibanas que a produção cafeeira cresceu e o café passou a ser o principal produto de exportação do Brasil. Entre 1830 e 1880, essas regiões do país ocuparam a absoluta primazia na produção (aproximadamente 2,5 milhões de sacas em 1880). A partir daí, sua posição declinou, deslocando-se para o oeste da, então, província de São Paulo (p. 92).

A primeira parte do texto, *O Café no Brasil*, situa geograficamente as regiões às quais o texto se refere e situa também historicamente o período abordado pelo texto através de “marcadores de tempo” (seção *Trabalhando com o Texto*, p. 96). Marcadores esses considerados importantes pois, na orientação ao professor apresentadas na seção *Trabalhando com o Texto*, (p. 96), a autoria orienta: “*Professor: chamar a atenção para os marcadores de tempo: a partir daí, entre 1830 e 1880*”.

Na segunda parte, de título “o fim da escravidão”, além de prover informações sobre a forma de produção do café pelo sistema chamado *plantation*, o texto também constrói seu discurso sobre a mão-de-obra utilizada na produção e, nessa parte do texto, analisamos as lexicalizações em torno da expressão “trabalho escravo negro”:

- (1) A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro (p. 93).
- (2) As técnicas aí utilizadas, tanto no plantio quanto no *beneficiamento* e transporte de café, eram pouco desenvolvidas.
- (3) Apostava-se mais no uso intensivo da *mão-de-obra* dos escravos (p. 93).
- (4) Como esses morriam mais do que tinham filhos, havia a necessidade da entrada constante de escravos no país (p. 93).
- (5) Além das péssimas condições de vida às quais o escravo estava *submetido*, a *importação* de homens era muito maior do que a de mulheres (p. 93, grifos do original).

Há nessa parte do texto uma única ocorrência do termo “trabalho escravo negro”, em (1), e depois dessa o texto passa a usar as lexicalizações: “mão-de-obra dos escravos”, em (3), “escravidão” e “mão-de-obra escrava”, em (6). Os significados dos termos que co-ocorrem com a expressão “trabalho escravo negro” e suas lexicalizações alternativas demonstram a influência de um discurso historiográfico forjado no período colonial e que influencia ainda hoje abordagens históricas sobre o sistema escravista.

Considerando a visão sobre os acontecimentos narrados a respeito da história do Brasil apresentados pelo texto *O Café no Brasil*, percebem-se discursos que situam os negros exclusivamente num passado das relações escravistas. A contribuição do africano à cultura brasileira é lembrada na seção *Espaço de Criação*, que será analisada logo mais neste texto, a

partir relação senhor/escravo e permeia a historiografia brasileira chamada *Tradicional* na qual o negro é lembrado em sua contribuição para a formação do país apenas como escravo.

Como *prática discursiva*, esse texto dialoga com as concepções historiográficas *tradicionais* que mantinham o negro no país num passado colonial, não ultrapassando essa representação. Como *prática social*, a ideologia subjacente a esse discurso, ideologia entendida como Fairclough (2001a), como uma forma de perceber e representar a realidade, contribuindo para beneficiar certos grupos em detrimento de outros, apresenta o negro em lugar de subalternidade, através de um discurso que o coloca no lugar de passividade/submissão.

Em (2), na expressão: “As técnicas aí utilizadas, tanto no plantio quanto no *beneficiamento* e transporte de café, eram pouco desenvolvidas”, as escolhas lexicais para se referir ao “trabalho escravo negro” demarcam o escravo como não detentor de conhecimentos relacionados a técnicas de produção, o que historicamente pode ser contestado. Segundo (Anjos, 2006, p. 87), reconhece-se, hoje, entre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África como “o maior reservatório de mão-de-obra escrava” foi a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores. Tal perspectiva, no entanto, não é abordada pelo texto.

Observa-se que as referências às relações de trabalho, de produção e às ações governamentais são feitas utilizando um campo lexical que privilegia a ação do governo, dos produtores e invisibiliza o negro como agente. Em (1), “A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro”, pelo uso das expressões *uso predominante*, e em (3), “Apostava-se mais no uso intensivo da *mão-de-obra* dos escravos”, *uso intensivo*, percebe-se a afirmação da representação do escravo enquanto coisa/mercadoria que serve aos interesses dos cafeicultores.

Continuando a análise dos significados assumidos pela expressão “trabalho escravo negro”, o discurso ideológico também é notado nos significados das expressões que acompanham os termos “escravidão” e “mão-de-obra escrava”:

(6) Acontece que, após ter abolido o tráfico de escravos para suas colônias (1806-1807) e de ter abolido, nessas a escravidão (1833), a Inglaterra passou a combater o tráfico negreiro em outras partes do mundo, até porque sua produção, feita com mão-de-obra remunerada, não conseguiria competir, em preço, com a produção de países em que a mão-de-obra era escrava (p. 93).

(7) As pressões inglesas sobre o Brasil, grande importador de escravos, se fizeram sentir desde antes de nossa independência (p. 94).

(8) E, em 1850, foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que abolia o tráfico de escravos para o Brasil (p. 94).

Em (6), a escravidão passa a ser vista como algo a ser superado devido à necessidade da Inglaterra de restabelecer a ordem mundial de trabalho das colônias para uma nova relação de trabalho que passasse a beneficiar a competição de produção entre os países.

As escolhas lexicais levam a entender que o produto feito com a mão-de-obra escrava não conseguiria competir com o produto feito com a “mão-de-obra” remunerada, portanto as colônias deveriam mudar as relações de trabalho/produção. Percebe-se, no trecho, que o propósito da mudança da relação de trabalho é o aumento significativo da produção com conseqüente diminuição dos gastos. Na explicação para o fim do trabalho escravo, mais uma vez as relações de trabalho são mencionadas como objetos que servem à produção que visa à competição entre os países. Nenhuma perspectiva de mudança do regime escravista como algo desumano foi apontada no texto.

As escolhas lexicais para se referir ao “tráfico de escravos” vão se modificando ao longo do texto, demarcando uma ideia de processo legal nos termos, em (4), “entrada constante” e, em (5), “importação”, que se localizam no texto numa perspectiva das necessidades de produção dos países. Em (6) e (8), quando o texto passa a narrar o combate da Inglaterra contra o tráfico de escravos, as escolhas lexicais assumem a ideia de um processo ilegal com os termos: “abolido o tráfico de escravos” e “abolio o tráfico de escravos”. Essas modificações a respeito da noção de legal e ilegal, parecem atuar de acordo com o processo político e econômico subjacente às colocações nos períodos.

Na terceira e última parte do texto *O Café no Brasil*, de título *Troca da mão-de-obra*, referindo-se a “trabalho escravo negro”, a expressão “mão-de-obra” ocorre uma vez:

(9) O fim da entrada de novos escravos no país gerou escassez de mão-de-obra para a lavoura de café, em expansão (p. 94). (14) A troca da mão-de-obra, no entanto, não deixava de ser baseada na exploração do trabalhador (p. 95).

(10) Os “barões do café” do Vale do Paraíba a princípio não sofreram muito, porque, um pouco antes, no auge da produção, haviam importado muitos escravos e também podiam comprar outros de regiões mais empobrecidas do país (p. 94).

A segunda ocorrência da expressão mão-de-obra no trecho (9) refere-se ao que o autor chama de “troca de mão-de-obra”, referindo-se à substituição das relações de trabalho: do trabalho escravo para o trabalho livre. As relações estabelecidas, a partir das expressões em torno do termo “mão-de-obra”, no trecho, demarcam um discurso centrado na “troca” como um benefício para a produção de café, devido à estagnação da relação de produção baseada na escravidão.

Em outros períodos construídos nessa terceira parte do texto, “Troca da mão-de-obra”, podemos perceber como o texto narra essa “troca”:

(11) Diante das novas técnicas de produção e do alto custo dos escravos, foi o cafeicultor paulista que procurou introduzir no campo novos tipos de relação de produção, trazendo, para suas fazendas, trabalhadores europeus, com maior *familiaridade* com os novos equipamentos de produção (p. 94).

(12) Foi assim que se deu uma virada (p. 95).

(13) O oeste paulista chegou a ser cinco vezes mais produtivo do que as fazendas fluminenses (p.95).

(14) A troca da mão-de-obra, no entanto, não deixava de ser baseada na exploração do trabalhador (p. 95).

(15) Na maioria das fazendas que acolheram os imigrantes, esses trabalhadores se dedicavam de sol a sol, mas sempre faziam dívidas com seus patrões e estavam sempre devendo a eles, sem chances de poder mudar para outro local (p. 95).

Gostaríamos de refletir sobre o trecho (11) remetendo aos trechos (1), “A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro” (p. 93), e (2), “As técnicas aí utilizadas, tanto no plantio quanto no *beneficiamento* e transporte de café, eram pouco desenvolvidas” (p. 93). Nesses trechos é possível perceber que o significado que as escolhas lexicais “uso predominante” e “técnicas aí utilizadas (...) pouco desenvolvidas”, denotam o “trabalho escravo negro” como um elemento de atraso para o desenvolvimento, baseado no crescimento da produção naquele período. Já as escolhas referentes aos “trabalhadores europeus” em (11) “trabalhadores europeus, com maior *familiaridade* com os novos equipamentos de produção” (p. 94) demarcam o lugar do imigrante como elemento modernizador da mão-de-obra e produção cafeeira.

Nessa terceira parte do texto *O Café no Brasil*, há confirmação de que o fim do regime escravista e estabelecimento da mão-de-obra livre promoveram uma mecanização da produção, nas diferentes regiões do interior fluminense, no Vale do Paraíba e no oeste paulista, influenciando o crescimento da produção de café.

A expressão usada em (12) “foi assim que se deu uma virada” (p. 95), demarca bem o discurso do texto, ao se referir às mudanças econômicas como processos que levariam ao desenvolvimento das técnicas de produção, ao crescimento da produção, à continuidade da exploração da mão-de-obra. A “virada” denota o ápice dos benefícios e a centralidade do oeste paulista com o maior crescimento produtivo em relação às fazendas fluminenses, mudança explícita em (13).

No trecho há presença marcante de um olhar ideológico sobre as mudanças referentes às relações de trabalho, que retratam o imigrante como elemento modernizador do país e o escravo como elemento de atraso.

Nas escolhas lexicais, para se referir ao imigrante europeu, em (11), “trabalhadores europeus”, podemos perceber que o imigrante é referido a partir de sua origem como europeu, ao contrário do “escravo negro” que não teve sua origem africana referida nenhuma vez. Para Magalhães (2004, p.48), essas escolhas lexicais para se referir ao africano e afrobrasileiro, a partir da cor da pele, fazem parte do contexto das relações raciais brasileiras, que não se referem ao negro por sua origem cultural ou geográfica, como acontece com outros povos, por exemplo, os europeus.

Em relação ao fim do sistema escravista de produção, estudiosos e historiadores elencam outros fatores que levaram ao fim do tráfico de escravos e consequente abolição. Segundo Ianni (1987, p.30), “a condenação moral da escravidão decorre, em boa parte, da formação de uma cultura urbana no Brasil”, o que favoreceu a diversificação de atividades exercidas pelos negros, o atrelamento às associações abolicionistas e consequente formação e diversificação dos movimentos abolicionistas. Tavares (2004), apoiado em Ianni, vê na emergência de uma cultura urbana no século XIX uma das forças para o crescimento dos movimentos abolicionistas, que levam ao fim o tráfico de escravos, assim como as pressões britânicas sobre o governo brasileiro:

A partir do terceiro quartel do século XIX, o sistema escravista tendera à decadência e extinção, de um lado, corroído pelos movimentos abolicionistas que pipocavam em toda a parte do Brasil e, do outro lado, pressionado pelas imposições britânicas, haja vista os reiterados “acordos” impostos aos portugueses, em 1815 e 1817, e ao Brasil, em 1826 e 1835, além das “negociações” ocorridas entre 1840 e 1844, que, em síntese, caracterizava o comércio de escravos como pirataria e dava poderes aos ingleses de vistoria de navios brasileiros para fiscalização do tráfico até em suas próprias águas (TAVARES, 2004, p.78).

Além desse atores sociais envolvidos no fim do sistema escravista, o escravo manteve, desde o início, resistência a esse sistema de exploração como: a luta dos escravos por sua libertação, a luta e resistência dos quilombos, das lideranças negras à época, das revoltas contra o sistema, atualmente reconhecidos, esses fatos, como fatores de suma importância para o fim do sistema escravista, sendo que a organização social quilombo foi reconhecida como um dos ícones da resistência africana no Brasil. Anjos (2006, p.88) afirma que “os quilombos se formaram e se consolidaram como a principal referência territorial da não aceitação, por parte dos povos africanos e seus descendentes, ao sistema escravista”. No entanto, o texto *O Café no*

Brasil não apresenta nenhuma dessas perspectivas sobre a História do Brasil e nas atividades essa abordagem se confirma como apresentaremos a seguir.

Nos trechos analisados do texto, percebe-se que a seleção léxica reforça a ideia de escravo como coisa/mercadoria, submetido a “uso predominante”, “uso intensivo”, “entrada constante” e “péssimas condições de vida”. A presença do discurso ideológico se faz perceber nos significados das escolhas lexicais que justificam a exploração do escravo, devido à necessidade de desenvolvimento da produção. Meneses (2007) afirma que “a coisificação do negro, um dos pilares da intervenção colonial em África, foi se consolidando como senso comum”, e esse discurso se faz presente, mesmo no contexto de um livro didático submetido a uma avaliação que possui critérios eliminatórios bem expostos referentes à temática que o livro propôs abordar.

Quanto à reflexão histórica, o texto *O Café no Brasil* se liga ao legado português de exploração de sua colônia e ex-colônia, às pressões da Inglaterra para o fim do tráfico de africanos, ao posicionamento do governo brasileiro de subsidiar a escravidão e protelar a libertação dos escravos com leis pouco efetivas de combate à escravidão e aos reposicionamentos dos produtores quanto aos benefícios necessários para a produção lucrativa.

3.1.3 - Seção *Trabalhando com o Texto*

Diante das proposições do texto *O Café no Brasil*, procuramos, na análise das atividades propostas para a compreensão textual, observar como o discurso a respeito dos períodos históricos trabalhados no texto foi abordado: as atividades argumentam sobre as construções ideológicas do texto, concordam com ele, criticam ou reforçam?

Analisamos as atividades a partir das reflexões de Marcuschi (2005) a respeito da compreensão textual. O autor estabelece uma tipologia de atividades de compreensão de textos, a partir de um *corpus* de LDP do ensino fundamental e médio, procurando estabelecer as relações entre os textos e as competências e habilidades exigidas do aluno nas atividades de compreensão textual. O uso dessa tipologia não nos restringe a classificar todas as questões, pois, percebemos que as demandas das atividades apresentadas no livro requerem habilidades dos alunos que não encontram classificação na mencionada tipologia. Transcrevemos abaixo as questões:

QUADRO 5
Seção *Trabalhando com o Texto*

(continua)

1. Agora que você já conheceu um pouco da história de produção de café no Brasil, observe como o texto está organizado. Registre as respostas no caderno.

- a. Qual é o título do texto?
- b. Em quantas partes o texto está dividido?
- c. Quantos subtítulos há no texto? Quais são eles?
- d. Após o título, a primeira parte do texto introduz o assunto. Qual é o trecho que contém a ideia principal?

2. A partir da orientação do professor, formem grupos para realizar as propostas a seguir.

- a. Cada grupo se encarregará de uma das partes do texto.

1ª parte – Introdução do texto

2ª parte – O fim da escravidão

3ª parte – Troca de mão-de-obra

- b. Observem as palavras destacadas na parte que seu grupo escolheu. Tentem descobrir o significado delas relendo o trecho em que estão escritas.

- c. Depois, junto com o professor, compartilhem as descobertas que fizeram.

3. Converse com seus colegas e professor sobre a primeira parte do texto, que introduz o assunto **Café no Brasil**.

- a. O café era um dos principais produtos de exportação. O que isso significa?
- b. Além do estado do Rio de Janeiro, em que outras áreas do Brasil o café foi plantado?
- c. Em que áreas do Brasil a produção cafeeira cresceu mais?
- d. Em que ano a produção do café atingiu seu ponto máximo?

As questões 4, 5 e 6 referem-se à segunda parte do texto: **O fim da escravidão**.

4. O sistema utilizado na produção de café no interior do Rio de Janeiro e em São Paulo era conhecido como “Plantation”.

Registre, no caderno, o trecho que explica o que significa o sistema “Plantation”.

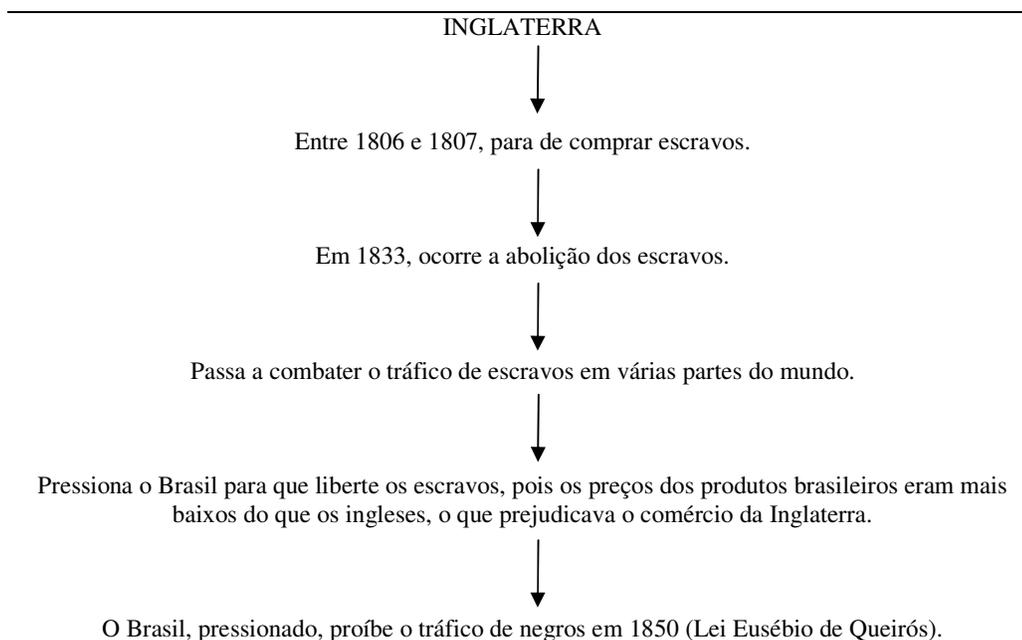
5. O texto apresenta algumas razões que explicam por que era necessária a entrada constante de escravos no Brasil.

Com a ajuda do professor, localize no texto e escreva os motivos para a frequente compra de escravos.

6. O diagrama a seguir relaciona ideias sobre o texto que você acabou de ler.

QUADRO 5
Seção *Trabalhando com o Texto*

(continua)



De acordo com o texto que você leu e o diagrama acima, reflita com os colegas e o professor e depois responda.

- a. Qual era a maior potência econômico-militar do mundo?
- b. Por que a Inglaterra pressionava o Brasil a não comprar mais escravos?
- c. Que razão fez com que o Brasil cedesse à pressão da Inglaterra? Que atitude o Brasil tomou?

As questões de 7 a 11 referem-se à terceira parte do texto: **Troca da mão-de-obra.**

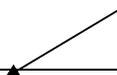
7. No início desse trecho, observamos que os “barões do café” do Vale do Paraíba a princípio não sofreram muito com a proibição do tráfico negreiro. Por que isso aconteceu?

8. Leia as informações a seguir e observe o que ocorreu no oeste paulista.

A Começaram a ser utilizadas técnicas mais aperfeiçoadas de cultivo.



B Ocorreu a vinda de trabalhadores europeus (imigrantes), que tinham familiaridade com as novas máquinas.



QUADRO 5
Seção *Trabalhando com o Texto*

(conclusão)

C O cafeicultor paulista usou o arado e equipamentos mecanizados que diminuíram o custo do plantio de café.

- a. Por que foram utilizadas técnicas mais aperfeiçoadas para o plantio de café? Registre no caderno.
 - b. Qual dos quadros acima apresenta a solução para o uso de técnicas aperfeiçoadas para o plantio de café?
 - c. Qual dos quadros apresenta exemplos de tecnologia?
9. Qual o significado do subtítulo **Troca de mão-de-obra**?
10. O último parágrafo do texto explica por que houve também exploração do trabalhador imigrante. Em grupos, construa uma lista de exemplos que comprovem essa exploração.
11. Se fosse necessário comprovar que os fatos citados no texto *O café no Brasil* realmente aconteceram e fazem parte da nossa história, que recursos você poderia utilizar?

As atividades confirmam as informações apresentadas no texto *O Café no Brasil*, levando os alunos a relacionar informações apresentadas no texto a partir da leitura de diagramas e quadros com resumo das informações do texto, requerem cópia de informações inscritas no texto, requerem conhecimentos linguísticos e de vocabulário.

A atividade um, nas letras “a”, “b” e “c”, são questões metalinguísticas. A questão “d” exige uma complexidade maior em relação às letras anteriores, pois o aluno deverá obter alguns conhecimentos lingüísticotextuais sobre o gênero do texto para produzir a resposta.

Na atividade dois, letra “a”, há orientação para o aluno quanto ao procedimento das próximas questões. A letra “b” exige do aluno a identificação de significado do vocabulário textual a partir de inferências pelo contexto em que as palavras solicitadas se encontram no texto. Requer que o aluno detenha habilidades para sintetizar as informações oferecidas no texto e inferir a partir dessas o significado pelo contexto. A letra “c” propõe trabalho a partir da oralidade, orientando os alunos a compartilhar com o professor as informações obtidas no texto a partir do trabalho em grupo.

A atividade três opera com a oralidade, demandando do aluno compartilhar as informações da primeira parte do texto para localizar informações e fazer inferências a partir do texto. Por exemplo, em “a”, o aluno deverá inferir o que significa o café ser considerado um dos principais produtos de exportação do Brasil à época. As atividades “b”, “c” e “d” requerem cópia de informações obtidas objetivamente no texto.

A atividade cinco solicita ao aluno que conclua, a partir de informações textuais, por que “era necessária a entrada constante de escravos no Brasil”, orientando o aluno a buscar o auxílio do professor para essa tarefa. Em seis, as informações do diagrama simplificam as informações inscritas no texto para que o aluno responda às questões. Essas requerem inferência de informação objetivamente apresentada para a resposta de “a”, e em “b” e “c” o aluno precisa compreender os motivos da pressão inglesa pela abolição e os motivos de o Brasil ceder a essas pressões.

A atividade oito apresenta ao aluno quadros síntese de informações apresentadas no texto para que o aluno relacione essas sínteses às informações obtidas com a leitura. As letras “a”, “b” e “c” requerem inferências a partir dessas informações propiciadas a respeito dos benefícios do emprego de “técnicas mais aperfeiçoadas para o plantio do café”.

A atividade nove exige do aluno capacidade para sintetizar as informações da terceira parte do texto para responder: “Qual o significado do subtítulo Troca de mão-de-obra”. A atividade dez requer que os alunos construam coletivamente uma lista de exemplos que permitam comprovar, a partir das informações oferecidas pelo texto, a “exploração do trabalhador imigrante”.

A partir da ideia de legitimidade do discurso histórico, a questão onze demanda do aluno inferir quais processos de construção de relatos históricos permitem provar sua veracidade. Demandam também que o aluno detenha conhecimentos para inferir o gênero do texto.

As questões classificadas a partir da tipologia de Marcuschi (2005) demandaram dos alunos síntese de informações objetivamente inscritas no texto. As atividades quatro e sete demandam que o aluno recorra a informações inscritas no texto a respeito do sistema de produção do café e sobre o fim do tráfico negreiro, deixando de explorar outras perspectivas sobre o tema histórico tratado.

As atividades de compreensão textual dialogam, concordando com a pretensa verdade histórica inscrita pelo texto. A construção da legitimidade do discurso histórico do texto é observada, principalmente na atividade onze, que leva os alunos a refletirem sobre a construção do relato histórico, mediante a veracidade dos fatos que podem ser comprovados: “se fosse necessário comprovar que os fatos citados no texto *O café no Brasil* realmente aconteceram e fazem parte da nossa história, que recursos você poderia utilizar?” Outras atividades confirmam a “troca da mão-de-obra” como fato necessário para a modernização da produção, por exemplo, na atividade oito que reforça essa ideia apresentada no texto, ou dão ênfase à importância da produção cafeeira para o país, como a atividade três. A atividade quatro

reforça a Inglaterra como principal agente que provoca o fim do tráfico negreiro e consequente fim da escravidão, deixando de abordar outros atores sociais, como, por exemplo, os escravos com a luta abolicionista.

As atividades confirmam o discurso histórico apresentado a respeito dos processos do texto *O Café no Brasil*, sobre a necessidade de desenvolvimento da produção cafeeira a partir da exploração da “mão-de-obra escrava negra” e posteriormente à exploração do “trabalhador europeu”. As atividades deixam de argumentar sobre as construções ideológicas do texto, como a ideia de escravo enquanto coisa/mercadoria submetido à importação, à exploração, ao tráfico, ao uso intensivo e ao uso predominante. Deixam de evidenciar a luta contra a escravidão imprimida pelos escravos que mantiveram, desde o início, resistência a esse sistema de exploração, através dos quilombos, das lideranças negras à época, das revoltas contra o sistema, atualmente reconhecidos esses fatores, de suma importância para o fim do sistema. Portanto, as atividades concordam com o texto, expandem a pretensa verdade histórica apresentada, deixando de apresentar esse relato como fruto de uma ideologia baseada na legitimação de um modo de produção.

3.1.4 - Seção *Espaço de Criação*

Espaço de criação

Objetivo: Instrumentalizar o aluno para a pesquisa, coletar informações e organizá-las em um texto.
No relato histórico *O café no Brasil*, afirma-se:

"A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro".

Além de trabalhar na lavoura do café, que outras contribuições os africanos trouxeram para o Brasil? Que tal conhecer um pouco mais sobre essa influência nos usos e costumes dos brasileiros?

As setas indicam o tráfico de escravos para as américas

107
cento e sete

Figura 1 – Espaço de Criação

A seção *Espaço de Criação* propõe uma atividade em duplas para a produção de um texto que deverá ser feito a partir de pesquisa sobre a contribuição dos africanos para o Brasil. Enuncia, a partir do trecho do texto *O café no Brasil*: “A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro”, as tarefas a desenvolver e fornece orientações para o aluno realizar a atividade: “Além de trabalhar na lavoura do café, que outras contribuições os africanos trouxeram para o Brasil? Que tal conhecer um pouco mais sobre essa influência nos usos e costumes dos brasileiros?”. O mapa apresentado na página 107 demonstra as rotas do “tráfico de escravos para as Américas” (p. 107). As informações e orientações para o aluno executar as atividades seguem nas páginas 108 e 109 e foram transcritas e numeradas neste texto no quadro abaixo da imagem:

Anotar, no caderno, as informações que você obtiver conversando com pessoas que conhece, investigando em livros de História do Brasil, enciclopédias, na internet etc. para responder a questões como:

- ★ Quando os africanos começaram a ser trazidos para o Brasil para ser escravos?
- ★ De onde eles vinham?
- ★ Como eram transportados? E como eram tratados em relação à alimentação, à saúde e à higiene durante a viagem?
- ★ Quais eram suas condições de vida aqui no Brasil?
- ★ Que contribuições deram à música, à dança, à alimentação e à religião?
- ★ Como ficaram as condições de vida dos ex-escravos logo depois da Abolição?

Lembre-se de registrar a época e os locais em que os fatos aconteceram e, também, de explicar como ocorreram.

Lembre-se de anotar de onde você retirou as informações.

Professor: Se necessário, trabalhar com os alunos alguns aspectos do relato histórico: coerência, sequência temporal, veracidade dos fatos, fontes citadas, uso da 3ª pessoa. Ver em *Anotações para o professor*.

Depois escolha um colega para trabalhar com você. Troquem as informações que conseguiram juntos e escrevam, em uma folha avulsa, um texto com essas informações.

Esse trabalho deverá ser entregue ao professor. Vejam, a seguir, sugestões de como entregá-lo organizado e com boa apresentação visual.

Sobre a capa:

- título do trabalho;
- nome do professor;
- nome dos alunos;
- turma;
- data.

Sobre o texto:

- deve ser escrito com caneta azul ou preta e a letra deve ser legível;
- deve apresentar informações reais e claras;
- deve conter informações organizadas, de acordo com o tempo em que ocorreram;
- os títulos ou subtítulos devem estar destacados;
- o material não deve apresentar rasuras;
- as fontes bibliográficas devem aparecer no final do trabalho;
- deve-se fazer uma revisão (ortografia, concordância, acentuação etc.) de todo o material.

Sobre as ilustrações:

- pode-se ilustrar o material com xerox de livros e de enciclopédias, com fotos, com gráficos, mapas etc.

Figura 2 – Espaço de Criação

QUADRO 6
Seção *Espaço de Criação*

(continua)

No relato histórico *O café no Brasil*, afirma-se:

“A produção se dava em grandes propriedades de terras, com uso predominante do trabalho escravo negro”.

Além de trabalhar na lavoura do café, que outras contribuições os africanos trouxeram para o Brasil? Que tal conhecer um pouco mais sobre essa influência nos usos e costumes dos brasileiros?

Anotar, no caderno, as informações que você obtiver conversando com pessoas que conhece, investigando em livros de história do Brasil, enciclopédias, na internet, etc. para responder a questões como:

Lembre-se de registrar a época e os locais em que os fatos aconteceram, e, também, de explicar como ocorreram.

(1) Quando os africanos começaram a ser trazidos para o Brasil?

(2) De onde eles vinham?

(3) Como eram transportados? E como eram tratados em relação à alimentação, à saúde e à higiene durante a viagem?

(4) Quais eram suas condições de vida aqui no Brasil?

(5) Que contribuições deram à música, à dança, à alimentação e à religião?

(6) Como ficaram as condições de vida dos ex-escravos logo depois da abolição?

Lembre-se de anotar de onde você retirou as informações.

QUADRO 6
Seção *Espaço de Criação*

(conclusão)

Professor: Se necessário, retomar com os alunos alguns aspectos do relato histórico: objetividade, sequência temporal, veracidade dos fatos, locais citados, uso da 3ª pessoa. Ver em *Anotações para o professor*.

Depois escolha um colega para trabalhar com você. Troquem as informações que conseguiram juntos e escrevam, em uma folha avulsa, um texto com essas informações.
Esse trabalho deverá ser entregue ao professor. Vejam, a seguir, sugestões de como entregá-lo organizado e com boa apresentação visual.

As informações para a pesquisa deverão, segundo a autoria, ser obtidas: “conversando com pessoas que conhece, investigando em livros de História do Brasil, enciclopédias, na *internet* etc.” (p. 108). Na página 109, a autoria informa ao aluno como deverão ser a capa, o texto e as ilustrações da atividade. Nas páginas 108 e 109, as imagens como plano de fundo apresentam as condições de transporte dos africanos para o Brasil, a imagem de uma mulher negra com os cabelos trançados, o preparo de alimentos com um pilão, um homem dançando, um idoso e uma criança negros.

A partir da limitação da pesquisa com perguntas que remetem às informações apresentadas no texto, sobre a escravidão e as condições de vida do escravo no Brasil em (1), (3) e (4), percebe-se a que a atividade apresenta uma abordagem historiográfica:

Farta na descrição das agruras a que eram submetidos os negros escravizados, desde a sua captura ou venda por meio do escambo na África, durante a penosa viagem nos navios negreiros, (...) e, finalmente, a dura realidade imposta pela economia colonial: as relações escravistas de produção (TAVARES, 2004, p.78).

O mapa da página 107 apresenta os continentes e países envolvidos no tráfico de escravos e as rotas marítimas do tráfico. No continente africano apresenta as etnias; Sudaneses e Bantos, dos africanos trazidos para as Américas. A leitura do mapa fornece informações não abordadas no texto *O Café no Brasil*, como a origem dos africanos trazidos como escravos para o Brasil, ampliando as possibilidades de exploração das atividades e demandando diferentes capacidades de leitura dos alunos.

A questão (5) “que contribuições deram à música, à dança, à alimentação e à religião?” apresenta uma historiografia que limita as contribuições do africano “à música, à dança, à alimentação e à religião”. A questão, (6) “como ficaram as condições de vida dos ex-escravos logo depois da abolição?” demonstra que a escolha lexical para se referir ao negro como “ex-escravo” limita a identificação do negro ao seu passado.

Essa atividade que pretende ser uma forma de os alunos conhecerem as contribuições do africano ao Brasil, conforma as informações apresentadas no texto a partir de formulações de perguntas relacionadas às ideias dos textos 1 e 2. De acordo com Felisberto (2006, p. 69), “ao longo dos anos, a história dos africanos e descendentes, em nosso país, foi contada, e ainda pode ser encontrada em alguns livros, na perspectiva do lugar do dominado ou como contribuição cultural na culinária, samba, capoeira e em outras manifestações culturais”. Foram essas as características que os textos *O Café no Brasil*, as atividades da seção *Trabalhando com o Texto* e a seção *Espaço de Criação* apresentaram. As propostas restringem a visão sobre o negro a partir da escravidão, limita-o à condição de ex-escravo e suas contribuições são referidas por alguns aspectos culturais, nas perguntas analisadas, por exemplo, em “que contribuições deram à música, à dança, à alimentação e à religião?”.

Diante da ideologia apresentada no texto *O Café no Brasil*, da conformação dessa ideologia nas atividades que deixaram de promover crítica aos textos, o único momento apresentado como possibilidade de trabalho a partir do africano como referência é uma atividade que dependerá da pesquisa do aluno. Entretanto, mediante as informações apresentadas, cabe questionar a possibilidade de o aluno buscar informações diferentes daquelas dadas a ele como verdadeiras pela autoria. Cabe destaque, porém, o fato de a atividade sinalizar oportunidade potencial para diferentes discursos sobre o período histórico abordado e uma visão mais ampla sobre as contribuições do africano à sociedade brasileira, mediante a possibilidade de pesquisa em outras fontes de informação.

3.1.5 - Seção *Ampliando o Texto*

Ampliando o texto

O texto que você vai ler a seguir refere-se ao momento histórico apresentado por Fortunata no texto *O sonho da América*.

Novos braços para o Brasil

Em 1850, a Lei Eusébio de Queirós proibiu o tráfico negreiro. Com o preço dos escravos subindo, os produtores foram obrigados a encontrar alternativas mais baratas. A solução foi atrair o imigrante europeu. Mais tarde, foi possível contar com o incentivo do governo para tornar a imigração mais atraente. O capital que ficou disponível aos produtores após a proibição do tráfico negreiro auxiliou a vinda de colonos. Com o dinheiro da compra de cem escravos, o fazendeiro podia recrutar 1.666 imigrantes.

Em 1871, o governo criou uma lei permitindo a emissão de apólices (um tipo de empréstimo) de até 600 contos de réis para ajudar a pagar a passagem e os gastos com a instalação das famílias imigrantes.

Até 1932, o estímulo à imigração trouxe cerca de 4,5 milhões de imigrantes ao país, 50% dos quais fixaram-se em São Paulo, a maioria atraída pela lavoura do café. O maior grupo era o de italianos (577 mil entre 1875 e 1900), representando mais de um terço do total, seguidos por portugueses e espanhóis.

História do Brasil, fascículo 7, Suplemento da Folha de S. Paulo.



Imigrantes italianos na Estação de Mathilde, no Espírito Santo (1910).

1. Leia o primeiro parágrafo e responda no caderno: Por que houve um aumento do preço dos escravos?
Explicar-se que o preço subiu devido à proibição da Lei Eusébio de Queirós, que proibiu o tráfico negreiro, com o aumento do preço dos escravos.

2. Como foi resolvido o problema de falta de mão-de-obra escrava para a lavoura?
O problema foi resolvido com a vinda do imigrante europeu, que era mais barato.

3. De quem os imigrantes recebiam ajuda para vir para o Brasil?
Do governo, que destinava a usar o dinheiro antes usado para a compra de escravos.

4. Para você saber um pouco mais...
Objetivo: Relacionar informações sobre o governo em diferentes épocas históricas.

Lei Eusébio de Queirós 1850	Lei do Ventre Livre 1871	Lei dos Sexagenários 1885	Lei Áurea 1888
Proíbe o tráfico negreiro.	Declara livres os filhos que nascerem de mulher escrava.	Declara livres os escravos com mais de 65 anos.	Abolição da escravidão.

Novos braços para o Brasil. In *História do Brasil*, fascículo 7, Suplemento da Folha de S. Paulo.



a. Por que os imigrantes vieram para o Brasil só a partir de 1850? Consulte a linha do tempo, converse com um colega e anote a conclusão no caderno.
O ano de 1850 marcou a proibição do tráfico negreiro e a consequente necessidade de mão-de-obra para substituir o trabalho escravo.

b. Registre no caderno:
— o trecho do texto *Novos braços para o Brasil* em que são apresentados fatos que aconteceram em 1871.
— os fatos citados na linha do tempo para esse mesmo ano.
Em 1871, o governo criou uma lei permitindo a emissão de apólices (um tipo de empréstimo) de até 600 contos de réis para ajudar a pagar a passagem e os gastos com a instalação das famílias imigrantes.

c. Qual é a relação entre os fatos que você copiou?
Declara livres os filhos que nascerem de mulher escrava. Isso fez com que os filhos pudessem trabalhar livremente, sendo necessário o incentivo do governo para a imigração.

Figura 3 - *Ampliando o Texto*

Na unidade quatro, analisamos a seção *Ampliando o Texto*, onde se encontra o texto *Novos Braços Para o Brasil* e atividades para a compreensão desse texto.

Enquanto *análise textual*, investigamos no texto os significados assumidos pela expressão “imigrante europeu”. Examinamos os padrões de co-ocorrência entre a expressão analisada e outras palavras que servem para completar ou definir seu significado. Analisamos também as lexicalizações alternativas para “imigrante europeu” no texto, lançando mão da representação sobre a imigração para inferir o significado que a expressão assume.

Analisamos essa expressão, pois permite contrastar as representações presentes no texto sobre a escravidão brasileira com as representações presentes sobre a imigração. O objetivo dessa análise da lexicalização e significado das palavras no texto *Novos Braços Para o Brasil* é permitir comparação entre as formas de apresentar a escravidão e a imigração, encontradas no texto *O Café no Brasil*.

O texto *Novos Braços Para o Brasil* narra como o governo brasileiro instituiu medidas “para tornar a imigração mais atraente” (p. 144), após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, com a qual “proibiu o tráfico negreiro” (p. 144). O texto continua:

(1) Com o preço dos escravos subindo, os produtores foram obrigados a encontrar alternativas mais baratas. (2) A solução foi atrair o imigrante europeu. (3) Mais tarde, foi possível contar com o incentivo do governo para tornar a imigração mais atraente. (4) O capital que ficou disponível aos produtores após a proibição do tráfico negreiro auxiliou a vinda de colonos. (5) Com o dinheiro da compra de cem escravos, o fazendeiro podia recrutar 1.666 imigrantes. (6) Em 1871, o governo criou uma lei permitindo a emissão de apólices (um tipo de empréstimo) de até 600 contos de réis para ajudar a pagar a passagem e os gastos com a instalação das famílias imigrantes. (7) Até 1932, o estímulo à imigração trouxe cerca de 4,5 milhões de imigrantes ao país, 50% dos quais fixaram-se em São Paulo, a maioria atraída pela lavoura do café. (8) O maior grupo era o de italianos (577 mil entre 1875 e 1900), representando mais de um terço do total, seguidos por portugueses e espanhóis.

Pelo ponto de vista *textual* e também *discursivo*, percebe-se que da mesma forma que o texto *O Café no Brasil*, esse texto trata a mudança da mão-de-obra escrava pela imigrante como um benefício ao sistema de produção. As mudanças em relação à mão-de-obra são justificadas pelas necessidades do sistema de produção, em (1), com o uso da expressão “alternativas mais baratas”, em (2), no uso da expressão “a solução”, em (4), “capital que ficou disponível”, e em (5), “com o dinheiro da compra (...) podia recrutar”.

Os benefícios com a “troca da mão-de-obra” (p. 94) centram-se na importância do crescimento econômico a qualquer custo mesmo com exploração da mão-de-obra. Em (4) e (5), o texto afirma um benefício financeiro para os produtores pelo processo de troca da mão-de-obra, a partir de “o capital que ficou disponível aos produtores”, e em (5), “com o dinheiro da compra de cem escravos, o fazendeiro podia recrutar 1.666 imigrantes”. As relações entre os produtores com o governo, a partir das políticas de incentivo para a imigração são justificadas pela necessidade da continuidade da geração de lucros, implícita nas afirmações do texto. Em (6), o incentivo do governo em forma de lei permite ao produtor a “instalação das famílias imigrantes”.

As lexicalizações da expressão “imigrante europeu” são “colonos”, em (4), e “imigrantes”, em (5) e (7). As palavras que acompanham essas expressões denotam a vinda voluntária do imigrante europeu para o serviço nas lavouras, mediante atração por benefícios oferecidos: (4) “vinda”, (5) “recrutar” e (7) “estímulo” são termos escolhidos para se referir aos colonos, à ação do produtor e ao governo.

Em (8), a expressão “imigrante europeu” é substituída pelas referências à origem cultural desse imigrante, como “italianos”, “portugueses” e “espanhóis”. Comparando tais referências aos imigrantes a partir da origem, percebemos que em relação ao escravo, em nenhum momento do texto *O Café no Brasil* ou do texto *Novos Braços Para o Brasil*, nem nas lexicalizações, nas atividades nas duas seções analisadas, se referiram ao escravo por sua origem africana.

Há diferenças entre as escolhas lexicais voltadas para o imigrante e para o escravo. Quanto ao primeiro, elas o humanizam, enquanto que as escolhas lexicais voltadas para o segundo o coisificam e o tornam objeto da ação do outro.

Em relação à imagem apresentada na página 144, que apresenta a chegada de imigrantes no Espírito Santo, diz a legenda: “Imigrantes italianos na Estação de Mathilde, no Espírito Santo (1910)”.



Figura 4 - Chegada dos imigrantes

O grande número de pessoas na foto remete às afirmações no texto de que “o maior grupo era de italianos”, em (8). Aqui se percebe o uso da foto como recurso para confirmar as informações apresentadas no texto *Novos Braços Para o Brasil*, o que nos remete à atividade 11 da seção *Trabalhando com o Texto* (p. 99): “se fosse necessário comprovar que os fatos citados no texto *O café no Brasil* realmente aconteceram e fazem parte da nossa história, que recursos você poderia utilizar?”.

Em relação às atividades da seção *Ampliando o Texto*, há presença de um discurso ideológico que apresenta as mudanças referentes às relações de trabalho, ou seja, a entrada

nos imigrantes favorecendo o aumento da produção, enquanto que o elemento de atraso, “escravo negro”, sai de cena, discurso reforçado pelo uso das imagens.

A autoria propõe atividades de compreensão para o texto *Novos Braços para o Brasil*, que serão analisadas com o apoio da tipologia de Marcuschi (2005). Buscamos esclarecer como as atividades lidam com as construções ideológicas expressas pelo texto: argumentam sobre essas construções, concordam, criticam ou reforçam.

QUADRO 7 Seção *Ampliando o Texto*

-
1. Leia o primeiro parágrafo e responda no caderno: Por que houve um aumento do preço de escravos?
 2. Como foi resolvido o problema da falta de mão-de-obra escrava para a lavoura?
 3. De quem os imigrantes recebiam ajuda para vir para o Brasil?
 4. Para você saber um pouco mais...
Objetivo: Relacionar informações; refletir e posicionar-se criticamente sobre os fatos históricos.
 - a. Por que os imigrantes vieram para o Brasil só a partir de 1850?
Consulte a linha do tempo, converse com um colega e anote a conclusão no caderno.
 - b. Registre no caderno:
_ o trecho do texto *Novos braços para o Brasil* em que são apresentados fatos que aconteceram em 1871.
- os fatos citados na linha do tempo para esse mesmo ano.
 - c. Qual é a relação dos fatos que você copiou?
 5. Discuta com os colegas sobre o fato de os escravos ficarem livres após os 65 anos de idade. Como seriam as condições de vida dos ex-escravos?
 6. Em duplas, comparem os textos que vocês leram. Para facilitar o trabalho, vamos criar legendas. Sigam as instruções.
Copie as frases a seguir, colocando um quadrinho antes de cada uma delas.
Se a característica ocorrer no texto *O sonho da América*, no seu caderno, pinte o quadrinho de azul; se ocorrer no texto *Novos braços para o Brasil*, use vermelho.
 7. Agora respondam, no caderno, à questão a seguir: o texto *Novos braços para o Brasil* é chamado de **relato histórico** e *O sonho da América* é chamado de **relato de memórias**. Por quê?
-

A atividade um demanda do aluno inferência para responder o motivo do aumento do preço dos escravos a partir de informações obtidas no primeiro parágrafo do texto. A atividade dois confirma um discurso do fim da escravidão como um problema para a lavoura e não numa abordagem em que um sistema de exploração possa ser questionado: “como foi **resolvido** o problema da falta de mão-de-obra escrava para a lavoura”. A atividade três demanda dos alunos inferirem, a partir de informações apontadas no texto, de quem os imigrantes receberam ajuda para vir ao Brasil.

Destacamos a atividade quatro, pois, através da imagem, apresenta um discurso de passividade sobre o papel e atitudes dos escravos enquanto atores sociais participantes do processo de formação do país. Essa atividade propõe a leitura de uma linha do tempo com informações históricas que apresenta as leis referentes às políticas governamentais para os escravos, para responder às questões “a”, “b” e “c”. A primeira solicita inferência a partir das informações obtidas no texto e na linha do tempo, para a resposta da segunda; o aluno precisa copiar as informações apresentadas objetivamente no texto e na legenda. Na terceira: “qual a relação entre os fatos que você copiou?”, o aluno precisa construir a relação entre os fatos que copiou na letra “b”.

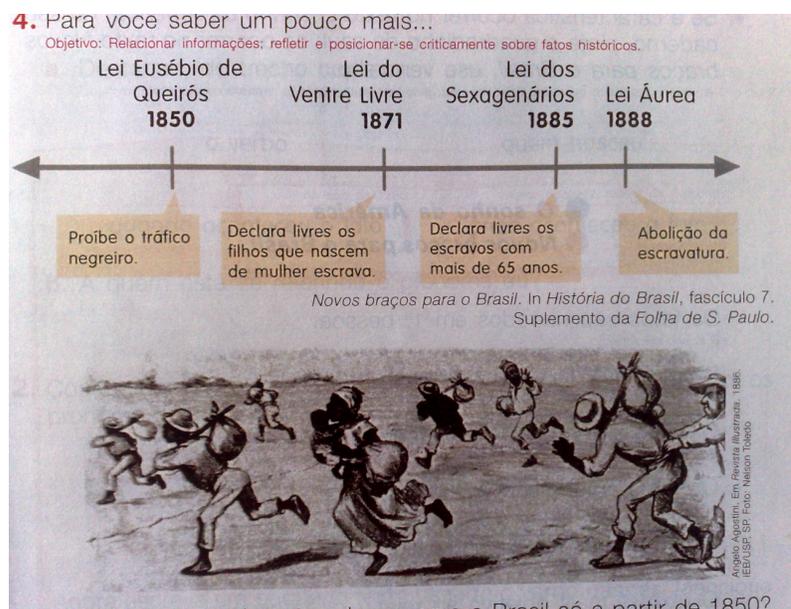


Figura 5 - Saída dos escravos

Em relação à imagem, percebe-se que essa demarca a saída do negro da história. Essa imagem representa a fuga do negro da escravidão, de um sistema que o prende, como se pode observar à direita da imagem, onde aparece um homem branco que segura outro homem negro pelas roupas. Mais do que fuga do sistema escravista, esta imagem representa a saída do negro da história. Observa-se que os negros correm descalços e curvados, com suas trouxas, para o nada. Essa imagem vem reforçar o discurso construído ao longo do texto *O Café no Brasil*, das atividades da seção *Trabalhando com o Texto*, o discurso da seção *Ampliando o Texto*, que não apresentam referências sobre os negros e suas condições de vida pós abolição da escravidão: o negro foi apresentado nesses textos como mão-de-obra escrava e, depois da “troca da mão-de-obra”, não há mais referências a ele na história apresentada.

O texto *O Café no Brasil* apresentou o escravo como coisa/mercadoria, desprovido de atitudes ao longo do texto, objeto de ação do outro; a única atitude representada nessas seções foi através dessa imagem. As imagens apresentadas nas páginas 144 e 145 reforçam o discurso do texto verbal, ao representar a chegada dos imigrantes italianos ao Brasil *versus* a saída dos africanos das relações de produção e da história.

A atividade cinco propõe o exercício da oralidade, demandando ao aluno discutir com os colegas “sobre o fato de os escravos ficarem livres após os 65 anos de idade”, para inferir como seriam as condições de vida dos ex-escravos.

As atividades e as imagens analisadas reforçam a ideia construída pela autoria de veracidade desse discurso histórico, que demonstrou a submissão do africano à escravidão e apresentou a imigração como solução para o “problema” do fim da escravidão. As atividades deixam de discutir as desigualdades e as políticas do governo de exploração legitimadas pelas leis promulgadas, reafirmando o discurso ideológico hegemônico sobre a História do Brasil, a partir da visão do colonizador.

A pretensa crítica ao sistema escravista e às condições de vida dos escravos não ocorre de maneira a propiciar uma crítica explícita do livro A a essas questões, embora o comentário para o professor, no item 4, mencione: “refletir e posicionar-se criticamente sobre fatos históricos”.

Em síntese, considerando as análises referentes ao Livro do Aluno A, podemos concluir que o livro se limita a uma abordagem dos africanos como meros produtores de culturas, danças, comidas e diferentes dialetos, abordagem que, segundo os parâmetros curriculares propiciados a partir da Lei 10.639/03, deixa de promover o resgate da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, das culturas afro-brasileiras e da luta dos negros na formação do país, resgate das contribuições do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas da história do Brasil.

Os discursos sobre os negros apresentados nos textos e as propostas de atividades confinam o negro a um passado colonial de escravidão. Esses discursos limitam as contribuições dos africanos à cultura, à dança e culinária, formas de apresentação que não avançam na construção de uma história positiva dos negros. Esses discursos restringem a construção da identidade do negro a referências sobre um passado apresentado exclusivamente de escravidão e passividade mediante os processos de exploração e exclusão.

A pluralidade cultural do povo africano e dos afrobrasileiros deixou de ser abordada a partir de critérios que permitissem uma visão positiva desses grupos. Felisberto

(2006, p. 71) afirma que a pluralidade africana recriou e preservou estéticas, falares, movimentos corporais e religiosidades no cotidiano brasileiro. Para a autora:

É importante destacar a preservação dessas múltiplas identidades africanas, já que, por muito tempo, foi reproduzido em nossos livros escolares, e repetido no senso comum, que a travessia do Atlântico, em direção ao Brasil e a outros pontos da América, fez com o africano um grande processo de subtração da identidade.

O livro propõe apresentar um retrato do Brasil a partir dos textos verbais, visuais e atividades presentes. Esse retrato do Brasil apresenta o negro aprisionado à situação de escravidão, exploração, limita sua contribuição para a sociedade aos “usos e costumes dos brasileiros”. O livro legitima seu discurso a partir de afirmações da verdade incontestável da História, que, pelo seu ponto de vista, pode ser provada através de documentos oficiais, fotos, relatos, que mostram a verdade baseada em fatos.

3.1.6 - O MP para o trabalho com as unidades

Nesta análise do MP, procuramos perceber os subsídios fornecidos para a abordagem do tema escravidão e as contribuições do africano à sociedade brasileira. As análises revelaram alguns discursos históricos contra os quais o Movimento Negro vem se posicionando ao longo dos anos e, mais recentemente, a Educação, nas prescrições da Lei 10.639/03.

O Guia (BRASIL/MEC, 2006, p. 172) informa que o manual do professor reproduz o livro do aluno e apresenta os fundamentos teórico-metodológicos, a organização, o conteúdo e as respostas das atividades. Informa que “este manual pode contribuir também para o crescimento e para a formação docente”.

Observamos que, além das orientações para o procedimento quanto à leitura dos textos e as respostas às atividades apresentados ao longo do livro, o MP oferece nas *Orientações para o Professor*, unidade por unidade, sugestões, explicações sobre o conteúdo, subsídios para abordagem dos temas e auxílio para o trabalho com cada seção: *Espaço de Leitura, Trabalhando com o texto, Ampliando o Texto, Espaço de Criação, Aprendendo para Usar*, e as demais.

Em relação ao trabalho do livro A com o relato histórico, a autoria esclarece sua visão sobre a importância de trabalhar esse gênero:

Na maioria das vezes, o relato histórico é pouco explorado na área de Língua Portuguesa, mas muito utilizado na escola, em outras áreas do conhecimento. Trabalhando esse gênero, pretendemos auxiliar o aluno a manejar com autonomia textos das áreas de História e Geografia, e a compreender uma informação nova que lhe é apresentada. É necessário que o aluno aprenda a lidar com as informações de um relato histórico e a avaliar seu conteúdo (MP, p. 41).

Percebe-se uma intenção de atuação mediante a interdisciplinaridade, ao afirmar ser necessário que o aluno aprenda a lidar com o relato histórico e manejar com autonomia textos das áreas de História e Geografia. A autoria, ao explicitar os objetivos pelos quais trabalha o relato histórico, reafirma para o professor a veracidade e confiabilidade dos fatos apresentados nos textos desse gênero no livro A. Em relação ao trabalho de compreensão sobre o relato histórico, a autoria informa que seu objetivo é “auxiliar o aluno na percepção de que há uma relação temporal e causal entre os fatos; de que as fontes do relato histórico são documentos cuja veracidade pode ser comprovada, conferindo confiabilidade ao relato” (MP, p. 41).

A respeito das atividades e compreensão do texto *O café no Brasil*, a autoria informa que as atividades pretendem desenvolver algumas habilidades importantes para a leitura de relatos históricos:

(...) de levantar hipóteses sobre o significado dos vocábulos pelo contexto e de checá-los no dicionário; de localizar informações no texto e de relacioná-las entre si, sobretudo por meio de relações de causa e efeito; de inferir informações implícitas no texto e de relacioná-las com seu conhecimento de mundo; de avaliar criticamente fatos e valores expressos nos textos e de emitir opinião sustentada em relação a eles (MP, p. 41).

Em relação à abordagem da escravidão pelas atividades de compreensão do texto *O Café no Brasil*, o MP orienta o professor a retomar as informações do texto sempre que necessário, informa as habilidades que serão trabalhadas com as atividades de compreensão textual e apresenta orientações para o desenvolvimento de algumas atividades. São as atividades cinco, seis, sete e nove que abordam a escravidão e apresentam respostas relacionadas a essa questão.

QUADRO 8
Respostas da seção *Trabalhando com o Texto*

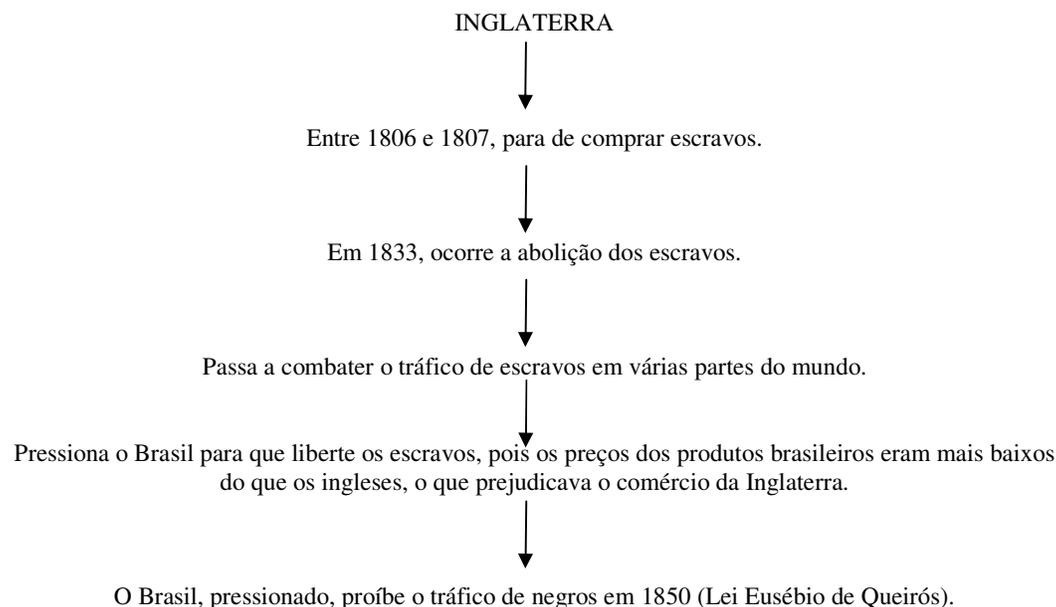
5. O texto apresenta algumas razões que explicam por que era necessária a entrada constante de escravos no Brasil.

Com a ajuda do professor, localize no texto e escreva os motivos para a frequente compra de escravos.

R: A lavoura de café utilizava uma grande quantidade de escravos, que, devido às péssimas condições de vida, mais morriam do que tinham filhos. Em consequência, a importação de homens era muito maior do que a de mulheres.

6. O diagrama a seguir relaciona ideias sobre o texto que você acabou de ler.

Objetivo: localizar e inferir informações a partir do texto e do quadro síntese.



De acordo com o texto que você leu e o diagrama acima, reflita com os colegas e o professor e depois responda.

a. Qual era a maior potência econômico-militar do mundo?

R: A Inglaterra.

b. Por que a Inglaterra pressionava o Brasil a não comprar mais escravos?

R: A Inglaterra, cuja produção era feita por mão-de-obra remunerada, sentia-se prejudicada ao concorrer com o preço dos produtos brasileiros, cuja mão-de-obra era escrava. Professor: veja mais informações em *Anotações para o professor*.

c. Que razão fez com que o Brasil cedesse à pressão da Inglaterra? Que atitude o Brasil tomou?

R: O Brasil, como não tinha condições de enfrentar a Inglaterra, acabou cedendo e proibiu o tráfico negro.

As questões de 7 a 11 referem-se à terceira parte do texto: **Troca da mão-de-obra**.

7. No início desse trecho, observamos que os “barões do café” do Vale do Paraíba a princípio não sofreram muito com a proibição do tráfico negro. Por que isso aconteceu?

R: Porque, no auge da produção do café, eles haviam importado muitos escravos e também tinham comprado outros em regiões mais pobres do país.

9. Qual o significado do subtítulo **Troca de mão-de-obra**?

R: Os alunos deverão perceber que houve a troca do trabalho escravo pelo trabalho imigrante.

Objetivo: Chamar a atenção para o subtítulo, que sintetiza a ideia desenvolvida no trecho.

Dentre essas respostas que abordam a escravidão apenas a resposta seis possui orientações específicas para sua execução:

Na atividade 6, é importante retomar algumas informações que foram determinantes para a Inglaterra pressionar o Brasil a não comprar mais escravos. A Inglaterra suprimiu o tráfico de escravos por estar vivendo um processo de mecanização industrial, concentrando toda a atividade comercial para o setor da produção. A industrialização da Inglaterra iniciou-se com a mecanização no setor têxtil, cuja produção era comercializada nas colônias da própria Inglaterra e de outros países da América, Ásia e África, como o Brasil. Diante dessa situação, interessava à Inglaterra que o Brasil passasse a ter trabalhadores livres e assalariados, os quais poderiam adquirir os produtos fabricados pelos ingleses, na verdade, a Inglaterra não estava preocupada em defender os escravos, queria sim, garantir o mercado consumidor para os bens produzidos em suas fábricas (MP, p. 43).

As respostas sobre a escravidão propiciam ao professor respostas centradas nas proposições do texto *O Café no Brasil*, cujas orientações remetem aos objetivos de o professor auxiliar o aluno na busca das respostas, na organização e na delimitação da resposta certa, mediante as informações do texto. Portanto, o MP deixa de direcionar o professor e conseqüentemente o aluno para outras visões possíveis e existentes sobre a escravidão e sobre as culturas afrobrasileiras.

Em relação ao *Espaço de Criação*, a autoria esclarece que o propósito da atividade de produção textual é: “ampliar o conhecimento do aluno a respeito do café e sua relação com a escravidão no Brasil, aproveitamos essa seção para instrumentalizá-lo na pesquisa, coleta e seleção de informações” (MP, p. 47).

Nas contribuições ao professor sobre a realização da pesquisa, a autoria se limita a orientar o professor para que indique aos alunos alguns procedimentos:

Os alunos deverão realizar individualmente uma pesquisa sobre a forma como os africanos chegaram ao Brasil, bem como sobre sua importância na formação cultural brasileira. É conveniente orientá-los a consultar diversas fontes e a anotar as informações que obtiveram. Nesse momento, trata-se apenas de uma lista de informações. Depois, em duplas, os alunos poderão desenvolver sua capacidade de análise, articulação e síntese de ideias elaborando um único texto que contenha as informações de ambos. Convém o professor lembrar que é fundamental constatar desse texto a época e o local em que os fatos aconteceram. Se necessário, retomar alguns trechos do texto *O café no Brasil* para ilustrar esse lembrete (MP, p. 48).

As orientações para o professor sugerem, ainda, que, após a pesquisa realizada pelos alunos, outras informações sobre a cultura afrobrasileira podem ser apresentadas e oferece as informações abaixo:

À medida que as plantações de cana-de-açúcar foram se ampliando, houve necessidade de mais trabalhadores. Os índios não eram considerados bons escravos e, assim, os negros foram trazidos da África. O negro teve uma importância muito grande na formação e na história do povo brasileiro. Vemos sua influência nos pratos típicos da cozinha brasileira, na linguagem, na religião e na música e arte do país em geral. Os negros já conheciam metais como ferro, o cobre, o bronze. Sua contribuição para a arte colonial inclui objetos artísticos e esculturais em mármore, pedra, madeira e bronze, além de trabalhos com couro e cerâmica. As cores fortes na pintura brasileira, na arte folclórica e popular em particular, são consideradas como uma herança cultural dos negros ¹² (MP, p. 48).

A abordagem histórica dos textos e das atividades do livro A exige que o professor detenha conhecimentos da História do Brasil para a compreensão do contexto dos textos. Em algumas atividades, o livro pressupõe que o professor já detém esses conhecimentos capazes de fazer discussões sobre momentos históricos importantes do país:

QUADRO 9 Atividades seção *Trabalhando com o Texto*

03. Converse com seus colegas e professor sobre a primeira parte do texto, que introduz o assunto café no Brasil.

Professor: conversar com os alunos sobre o que significou para o Brasil sua independência política (ao tornar-se independente de Portugal, deixando de ser colônia).

No entanto, as orientações para o professor não apresentam informações e não explicitam a abordagem histórica do livro, que poderiam possibilitar ao professor o aprofundamento das questões e outras visões do período histórico ou dos acontecimentos sociopolíticos que apresentam. A autoria deixa a cargo do professor a busca por informações históricas para o trabalho com o livro, pois no início da unidade 03, na orientação dada ao professor no início do texto *O Café no Brasil* propõe:

QUADRO 10 Orientação ao professor

Professor: é interessante realizar com os alunos uma leitura compartilhada, discutindo-se cada parte do texto e contextualizando para o aluno, no mapa do Brasil, os locais citados. Se necessário, recorrer ao professor de História, que poderá trazer mais recursos para a ampliação desse conhecimento. Ver em *anotações para o professor*.

As informações do texto e as atividades apresentam oportunidade potencial para a exploração crítica do período histórico e as questões sociais levantadas. No entanto, a visão apresentada sobre a escravidão e as contribuições do africano para a sociedade brasileira são

¹² Marylin Diggs Mange. *Arte brasileira para criança*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

tratadas de maneira pouco aprofundada, apesar dos propósitos apresentados para a colocação de tal discussão: “Essa discussão pode propiciar uma reflexão crítica sobre como eram as condições de vida dos escravos e sobre as alterações históricas” (14707, MP). Esperam-se discussões críticas sem fornecer subsídios para isso.

3.2 - Análise do livro B: O Carnaval

3.2.1 - Caracterização do livro B

A coleção da qual o livro B faz parte tem como objetivo o desenvolvimento de quatro habilidades básicas de linguagem: escutar, falar, ler e escrever (MP, p. 02). Os quatro livros da coleção estão divididos em 10 unidades, que, por sua vez, se organizam em seções: *Leitura do Texto*, *Produção de Textos*, *Estudo da Língua*, *Outras Linguagens* e *Ortografia*.

No livro B, destacamos para análise a seção *Leitura do Texto*, que inclui quatro subseções: a subseção *Antes de Ler*, a subseção *Texto 1*, a subseção *Conversando Sobre o Texto* e a subseção *Explorando o Texto*. Na subseção *Antes de Ler*, que objetiva, segundo o MP, trabalhar estratégias de antecipação (MP, p. 05), encontram-se imagens e questões sobre o tema carnaval. A subseção *Texto 1* apresenta o texto *Carnaval*¹³. As subseções *Conversando sobre o Texto* e *Explorando o Texto* trazem atividades propostas para o trabalho com o texto *Carnaval*.

Nas unidades nas quais se divide o livro B, há outras seções como, *Produção de Texto*, *Estudo da Língua*, *Ortografia*. Entretanto, como o propósito desta pesquisa é analisar o discurso segundo a proposta de análise tridimensional de Fairclough (2001a), ou seja, analisar o discurso como *texto*, como *prática discursiva* e como *prática social*, nos concentramos na análise do tema carnaval presente nas subseções *Antes de Ler*, *Texto 1*, *Conversando sobre o Texto* e *Explorando o Texto*.

A *análise textual* do texto *Carnaval* procurou demonstrar, a partir das lexicalizações do termo carnaval, como o discurso sobre a temática foi construído no LDP, observando os diferentes significados da palavra carnaval, demonstrado no texto e dos

¹³ Marcelo Xavier. *O folclore do Mestre André*. BH, Formato Editorial, 2000.

significados dos termos em volta dessa palavra. Considerando esses significados como coletivos e não individuais, Fairclough (2001a, p. 230) afirma que “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas”.

Procuramos desenvolver a análise da lexicalização da palavra carnaval no texto a partir do que pudemos inferir sobre alguns discursos ligados ao discurso midiático, considerado por Van Dijk (2008, p.20) como um dos mais influentes ideologicamente na sociedade. De acordo com Fairclough (2001a), alguns discursos possuem um alto grau de compartilhamento e repetição, gerando muitas representações e participações em outros textos.

A partir da *análise textual*, desvela-se o discurso enquanto *prática discursiva*, uma vez que podemos perceber um diálogo identificado entre diferentes instâncias enunciativas: a Educação, representada pelo livro didático, e a Mídia, fator que vamos discutir ao longo deste texto. Esse diálogo, entendido segundo a proposta de Fairclough (2001a), desvela a intertextualidade que propõe especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise e de que forma isso é feito.

Em relação ao discurso enquanto *prática social*, segundo Fairclough (2001a), o texto em si é uma amostra da prática social e, o objetivo dessa prática é situar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é, e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 289). Portanto, analisamos o livro didático B com a intenção de perceber se, em relação às formas hegemônicas de tratar sobre o carnaval, o discurso do livro reproduz ou inova.

A análise das atividades buscou desvelar como o discurso a respeito do carnaval foi trabalhado a partir da construção discursiva do texto *Carnaval*: argumenta, concorda, critica ou reforça? As duas páginas a seguir são de abertura da Unidade 02 onde se encontra subseção *Antes de Ler*.

3.2.2 - Subseção *Antes de Ler*



Figura 6 - Páginas de abertura da unidade 2

Observa-se a construção da subseção *Antes de Ler* com o uso predominante de imagens e o seguinte enunciado: “Existe uma grande festa popular brasileira que ficou famosa no mundo inteiro. Hoje vamos conversar sobre ela”. Analisamos primeiramente a primeira parte do enunciado devido à lexicalização do termo carnaval como “grande festa popular brasileira”, pois acreditamos que a lexicalização alternativa para o uso do termo carnaval expressa um possível diálogo com outros discursos, apresentados na esfera midiática. Destacamos exemplos de manchetes de uma revista de grande circulação nacional sobre o carnaval: “Carnaval: quem faz a grande festa popular”¹⁴, Carnaval: o Rio de Janeiro é onde a festa acontece¹⁵. “Os carnavais da terra do Carnaval”¹⁶, “Rio de Janeiro, a cidade do Carnaval”¹⁷.

Além desse texto verbal, a subseção apresenta um conjunto de imagens, que representam cinco manifestações culturais carnavalescas em diferentes cidades e estados brasileiros. Consideramos as imagens assim: na página 30, a imagem à esquerda do leitor

¹⁴ Acervo digital da revista *Veja*, em 19/02/2009.

¹⁵ Acervo digital da revista *Veja*, em 12/02/2010.

¹⁶ Acervo digital da revista *Veja*, em 19/02/2009.

¹⁷ Acervo digital da revista *Veja*, em 19/02/2009.

como A e à direita como B. Na página 31, a maior imagem, à esquerda como C, a imagem acima à direita do leitor como D, e a imagem abaixo na página, à direita como E.

Acompanhando a imagem A, podemos identificar dois textos. No primeiro deles, abaixo da foto, encontra-se o seguinte enunciado, em forma de legenda: “Desfile de escola de samba em sambódromo do Rio”. No segundo, à direita da foto, as perguntas: “Você já viu um desfile de escola de samba? Como ele é feito?”. E à esquerda da foto, encontram-se informações relativas aos créditos.

Na imagem B, também identificamos dois textos. Um deles, acima da foto, traz as perguntas: “O que é um trio elétrico? Por que a multidão vai atrás dele? Você conhece algum trio elétrico?”. Ao lado esquerdo da foto, o enunciado: “Multidão de carnavalescos segue trio elétrico na Bahia”. Ao lado, acima da imagem à direita, os créditos.

Acompanham a imagem C dois textos, sendo o primeiro, acima da foto, as seguintes perguntas: “O que o carnaval de Olinda tem de diferente do resto do país?” Abaixo da foto, o enunciado: “Bonecos gigantes alegam o Carnaval de Olinda, em Pernambuco”. Acima da foto, à esquerda, os créditos.

Na imagem D também foram identificados dois textos. O primeiro, à esquerda da foto traz o primeiro enunciado: “Qual o objeto típico usado pelas pessoas para dançar o frevo?”. O segundo enunciado abaixo da foto inscreve: “Jovem dança frevo no Carnaval de Recife”. Ao lado da foto, à direita, os créditos.

Acompanhando a imagem E, dois enunciados. O primeiro, acima da foto, as perguntas: “O que é um bloco carnavalesco? O bloco do Zé Pereira é o único do Brasil?” No segundo, abaixo da foto, o enunciado: “O bloco do Zé Pereira, em Ouro Preto, Minas Gerais”. Acima da foto, os créditos.

As perguntas referentes às imagens da subseção *Antes de Ler* e as legendas apresentadas proporcionam ao aluno uma forma ler as imagens e dialogar com as informações apresentadas. Percebe-se que as imagens são o ponto de partida para a “ativação dos conhecimentos prévios”, como proposta de leitura e interpretação das imagens. Tal como a proposta de leitura das imagens é conduzida, percebemos que é a voz da autoria quem guia a leitura, através das perguntas e informa sobre a imagem através das legendas. Percebe-se que as legendas objetivam traduzir o que as fotos apresentam, podendo não permitir uma leitura livre dos alunos, vindo conformar certa leitura da foto, com o objetivo de “adiantar o tema dos textos” (MP, p. 05).

Diante do objetivo desta pesquisa de analisar os discursos sobre os negros e relações raciais em LDP, faz-se importante destacar, dentre as imagens apresentadas na

subseção *Antes de Ler*, a imagem B do bloco afro *ILÊ AIYÊ* retomando a legenda que descreve a imagem B assim: “multidão de carnavalescos segue trio elétrico na Bahia”.

O *ILÊ AIYÊ*¹⁸ é o primeiro bloco afro da Bahia e iniciou sua história em primeiro de novembro de 1974, no CURUZU-LIBERDADE, bairro de maior população negra do país com 600.000 habitantes. O bloco tem sua própria banda composta por 100 músicos, ou *Band'Aiyê*, formada exclusivamente por artistas afrodescendentes, apresentando a dança afro como uma das características fundamentais do grupo que possui corpo de dançarinos com aproximadamente 30 pessoas. Segundo informações encontradas no site, o *ILÊ AIYÊ* representa um importante veículo de divulgação da cultura africana no Brasil, preocupa-se com o resgate da auto-estima do povo negro e desenvolvimento de uma consciência de negritude.

Pela definição de trio elétrico, conforme o site *wikipedia*¹⁹:

No início do século XXI, os trios elétricos designam grandes caminhões, onde se encontra, no lugar do contêiner, uma grande e potente caixa de som, um bar (normalmente para os integrantes de blocos) e um palco na parte superior onde fica o cantor ou banda assim como alguns integrantes do bloco.

Percebemos a idéia intrínseca de entretenimento dessa manifestação carnavalesca do século XXI que corresponde aos objetivos de vários blocos de carnaval como: bloco EVA, bloco NANA BANANA, o próprio *ILÊ AIYÊ*, entre outros. Entretanto, dentre esses blocos, o *ILÊ AIYÊ* demarca um importante processo de ressignificação dessa manifestação carnavalesca centrada nas apresentações dos trios elétricos, politicamente na luta antirracista e utiliza o trio elétrico para apresentar manifestações de origem africana. Suas apresentações não se pautam exclusivamente no entretenimento – como o fazem outros blocos com seus respectivos trios elétricos. O grupo *ILÊ AIYÊ* se pauta na mudança social, em especial em relação às representações sobre os negros e a cultura africana.

Como mencionamos anteriormente, diante do objetivo desta pesquisa de analisar os discursos sobre os negros e relações raciais em LDP, fez-se importante destacar, dentre as imagens apresentadas na subseção *Antes de Ler*, a imagem do bloco afro *ILÊ AIYÊ*, para perceber como o livro fala sobre ela e se ultrapassa a proposta de leitura da imagem para responder às questões postas. E também, pelo diálogo dessa subseção com o texto *Carnaval* que, na próxima subseção, como será exposto logo mais, atribui uma manifestação carnavalesca a “negros e mulatos” chamada pelo texto de “carnaval do povo”. Essa

¹⁸ www.ileaiye.org.br, acessado em 06 de julho de 2010.

¹⁹ <http://pt.wikipedia.org>, acessado em 06 de julho de 2010.

manifestação, atribuída no texto aos negros e mulatos, culminou, segundo o texto, nos desfiles das escolas de samba no Rio. A imagem B representa um “carnaval do povo” – de negros e mulatos, tal como a atribuição do texto, que atualmente ressignificou os conceitos de trio elétrico e bloco, evocando a raiz da cultura africana na manifestação carnavalesca.

O grupo ILÊ AIYÊ procura extrapolar a classificação universal, evocando a herança africana como algo que o diferencia. Diante da imagem e do fato de o texto *Carnaval* falar sobre os desfiles das escolas de samba como fruto do carnaval do povo, indagamos se essa ressignificação poderia ser elemento ressaltado na próxima seção chamada *Texto 1* ou nas atividades das subseções *Conversando sobre o Texto* e *Explorando o Texto*.

3.2.3 - Subseção *Texto 1*

Na análise do texto *Carnaval*, procuramos perceber o que este constrói discursivamente sobre o tema, indagando a quais dimensões do discurso social as ideias e significados desse texto estariam ligados. Para responder a essa questão, a partir da proposta de Fairclough (2001a) de análise tridimensional do discurso, primeiro procedemos a uma *análise textual*, ou seja, procuramos fazer a leitura de algumas marcas textuais-linguísticas que podem demonstrar os significados construídos ao longo do texto.



Figura 7 - Páginas da subseção Texto 1

Na seção *Leitura do Texto*, há a subseção *Texto 01*, em torno do qual giram as atividades de leitura. Esse texto, de título *Carnaval*, apresenta origens do carnaval brasileiro e alguns acontecimentos que culminaram em diferentes manifestações contemporâneas de carnaval. Destacamos, nesse texto, a representação da palavra carnaval usada pelo autor, uma vez que a representação do discurso, tal como apresentada, pode ser uma forma de *intertextualidade* na qual partes de outros textos são incorporados a um texto e explicitamente marcadas como tal, por exemplo, com o uso de aspas (FAIRCLOUGH, 2001a, p.140). Para isso, listamos suas ocorrências, indicando as páginas:

(12) de norte a sul, de leste a oeste, o país inteiro brinca e pula durante o Carnaval (p. 32).

(13) de origem grega, o Carnaval foi trazido da Europa pelos portugueses (p.32).

(14) sem poder participar desses suntuosos desfiles, o povo, na maioria negros e mulatos, fazia o seu "carnaval" nos morros e quintais da periferia da cidade (p. 33).

(15) no Rio de Janeiro, esse "carnaval negro" cresceu tanto, que foi para as ruas principais da cidade, dando origem às escolas de samba (p. 33).

(16) no Brasil, o Carnaval é hoje uma grande festa de rua, com características diferentes em cada região (p. 33).

(17) dessa forma, cantando e dançando, o brasileiro tranca seus problemas no armário e faz, na rua, o Carnaval mais animado do mundo (p. 33).

Em relação à lexicalização e seus significados, as co-ocorrências que acontecem em (12), (16) e (17) classificam o carnaval, tal como acontece hoje no Brasil, como uma grande manifestação popular. O termo carnaval em (16) é significado como uma “grande festa de rua”, significado compartilhado, em (12) e (17). Em (13), a co-ocorrência com “origem grega” e “trazido da Europa pelos portugueses” remonta à origem cultural do carnaval na cultura européia. Ressalto ainda que, em (17), conforma um discurso de passividade do brasileiro diante dos problemas.

Apesar das diferenças entre as ocorrências (12), (13), (16) e (17), com referência à origem do carnaval e ao carnaval como uma manifestação popular, as representações da palavra carnaval foram as mesmas: artigo definido [o] e Carnaval com primeira letra maiúscula. Essa representação do termo demonstra as referências ao carnaval como fato em si, o que a autoria chamou, na subseção *Antes de Ler*, de “grande festa popular brasileira”.

Em relação à representação do termo carnaval, ressaltamos as ocorrências em (14) e (15), a partir das quais inferimos as diferentes representações da palavra carnaval colocadas no texto, como possíveis formas de corresponder aos diferentes valores e perspectivas do enunciador e essa forma de representar denota diferentes significados em relação aos termos empregados. Em (14), o autor fala das desigualdades sociais que levaram *o povo* a realizar uma manifestação cultural diferente daquela realizada pela elite à época, e passa a usar a palavra, entre aspas, no texto: *fazia o seu “carnaval”*. Utiliza o mesmo recurso, em (15), quando se refere à manifestação criada no Rio de Janeiro como *“carnaval negro”*. Sabendo que o uso das aspas na língua portuguesa brasileira, convencionou-se da seguinte maneira: para isolar palavras de um período, ou de um texto, para realçar termos, expressões, conceitos, definições, que o autor deseja pôr em evidência, e em casos de discurso direto²⁰, neste momento, propomos reconhecer o significado da lexicalização em “carnaval” e “carnaval negro”, a partir dos períodos:

(14) sem poder participar desses suntuosos desfiles, o povo, na maioria negros e mulatos, fazia o seu “carnaval” nos morros e quintais da periferia da cidade. (15) no Rio de Janeiro, esse “carnaval negro” cresceu tanto que foi para as ruas principais da cidade, dando origem às escolas de samba.

O uso de aspas em “carnaval negro” estaria ligado ao processo de criação das escolas de samba no Rio de Janeiro e um novo item lexical é usado para se referir a palavra carnaval em (15) que é a palavra “negro”. Nesses períodos (14) e (15), o autor utiliza uma

²⁰ <http://pt.wikipedia.org>

forma diferente para representar o termo carnaval da anteriormente apresentada. Especificamente em (15), quando usa o termo “negro” no enunciado, dá a este função de adjetivo que modifica a palavra carnaval. Percebe-se aqui uma forma não convencional de uso, no texto, que só foi utilizada para se referir a manifestação carnavalesca de “negros e mulatos” e uma forma não convencional de uso em outras formas discursivas que se referem ao carnaval. A relação lexical estipulada com a palavra “negro” foi de adjetivo que modifica o substantivo “carnaval”, palavra que se refere no texto à cor da pele dos participantes do evento referido em (14). Inferimos que neste caso o uso da palavra “negro” teria a intenção de se referir à origem cultural dos desfiles das escolas de samba, mas acaba se referindo, tal como o termo é empregado, à raça/cor dos participantes envolvidos. Diferentemente, quando fala da origem cultural do carnaval na Europa, se refere à origem dos participantes da ação como portugueses, em (13).

O uso dos termos “negros e mulatos” denota influência de um contexto discursivo mais amplo no Brasil, que se baseia na cor da pele e não na origem cultural, numa tentativa velada, historicamente construída, de silenciar as manifestações culturais de origem africana. Além disso, o uso desses termos remete ao discurso hegemônico da democracia racial para o qual as diferenças culturais entre os povos que constituíram (e constituem) o país diluíram-se em forma harmoniosas de se expressar a cultura brasileira. De acordo com Gomes (2007, p. 101) a realidade brasileira transparece a existência de um racismo ambíguo com formulações discursivas e ideológicas peculiares, sendo a principal delas o mito da democracia racial, “narrativa ideológica forjada no contexto dos anos 30 do século XX e reeditado ao longo dos anos – que parte da formulação apriorística de existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais, omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país”.

Também refletimos sobre o uso das aspas como uma estratégia textual devido ao desconforto do produtor com as proposições que atrelam o carnaval à cultura criada “nos morros e periferias da cidade”, oriundo do “povo, na maioria negros e mulatos”, em especial um desconforto com o uso da palavra “negro” ligada a “carnaval”, denominação não comum da palavra no *Carnaval*, nem de uso convencional nas práticas sociais cotidianas referentes ao carnaval brasileiro. O uso das aspas pode ser, nesse caso, uma tentativa de proteção de quem enuncia, ao usar uma palavra que, no contexto das relações raciais brasileiras, seu simples uso pode denotar para alguns uma forma de racismo (Gomes, 2005).

Destaca-se a oportunidade potencial de exploração do *Texto 01* para trabalho com uma perspectiva a partir da diversidade cultural brasileira, apresentando o carnaval como

diferentes manifestações culturais, explorando as imagens, enfatizando as diferenças como construção cultural e parte enriquecedora das culturas brasileiras. Essas diferenças, se instigadas, tratadas à luz da diversidade, propiciarão uma contextualização com os propósitos do Edital PNLD 2007, quando esse estabelece que os livros didáticos são instrumentos capazes de desenvolver a ética plural e democrática a partir da abordagem de temas relacionados às questões sociais que subjazem na sociedade, em específico, se esses livros promovem, dentre outras abordagens, “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária” (BRASIL/MEC, 2007, p. 35).

3.2.4 - Subseção *Conversando sobre o Texto*

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. Veja a capa do livro de onde foi tirado o texto que você leu.



Além de escrever o texto, Marcelo Xavier também fez as ilustrações do livro. Primeiro ele cria cenários modelando as personagens e os objetos com massinha. Depois esses cenários são fotografados.



a) Identifique duas formas de se brincar o Carnaval representadas pelo autor na ilustração.
Dança de escola de samba, frevo, desfile de blocos gigantes...

b) As três personagens que aparecem na frente da ilustração são figuras muito conhecidas no Carnaval. Quem são elas?
O rei Momo, o porta-bandeira e o mestre-sala. O rei Momo é o rei do Carnaval, o rei da folia. O mestre-sala e o porta-bandeira vão na frente do desfile, levando a bandeira de sua escola de samba.

2. Quem consegue explicar a afirmação abaixo?

O texto *Carnaval* não é um texto narrativo e sim um texto informativo.
O texto *Carnaval* não é um texto informativo porque não conta uma história inventada pelo autor, mas sim os elementos que aparecem nas narrativas, como cenário, personagens, diálogo, cenário, indicação de tempo etc.
O texto *Carnaval* é um texto informativo, pois transmite informações ao leitor sobre um determinado assunto, e está organizado em parágrafos que tratam de assuntos diversificados, mas ligados ao mesmo tema.

34

Figura 8 - Página da subseção *Conversando sobre o Texto*

Essa é a primeira subseção de atividades que visam à compreensão do texto *Carnaval*. Destacam-se os recursos gráficos apresentados na subseção. As imagens predominam na página: as fotos da capa do livro *Festas* e os desenhos de dois personagens,

promovendo uma leitura primeira das imagens, enquanto que as questões, apresentadas no quadro a seguir, se apresentam no fim da página.

QUADRO 11

Subseção *Conversando sobre o Texto*

1. Veja a capa do livro de onde foi tirado o texto que você leu.
 - a) Identifique duas formas de se brincar o Carnaval representadas pelo autor na ilustração.
 - b) As três personagens que aparecem na frente da ilustração são figuras muito conhecidas no Carnaval. Quem são elas?

2. Quem consegue explicar a afirmação abaixo?
O texto *Carnaval* não é um texto narrativo e sim um texto informativo.

Na atividade de número um, a capa do livro é referência para a resposta da atividade, sendo o nome da subseção *Conversando sobre o Texto* e a imagem como ponto de partida para a execução da questão. Podemos afirmar que a imagem aqui torna-se referencial para que o aluno obtenha a informação para a resposta, o que gera um diálogo entre várias competências e habilidades exigidas do aluno, como: a leitura de imagens, o acionamento de conhecimentos prévios, já que os personagens apresentados – a porta-bandeira, o mestre-sala e o rei momo, não foram referidos nos textos verbais das seções anteriores *Antes de Ler e Texto 1*.

A questão dois demanda do aluno o conhecimento sobre a natureza do texto, se é informativo ou narrativo. Essa questão exige conhecimentos textuais e formais, indagando sobre o gênero do texto dado a ler. Para essa questão a resposta do professor apresentada é mais extensa em relação às demais respostas como veremos adiante, talvez devido a uma maior complexidade apresentada pela questão.

3.2.5 - Subseção Explorando o Texto

EXPLORANDO O TEXTO

O texto de Marcelo Xavier mostra que ele fez uma pesquisa sobre o Carnaval antes de escrevê-lo.

O autor organizou em parágrafos as informações coletadas.

1. Dê um título para cada quadro abaixo e escreva o número do parágrafo onde essas informações aparecem no texto *Carnaval*. Observe o exemplo.



(a) Origem do Carnaval — parágrafo 2
Continue em seu caderno.

(b) O entrudo — parágrafo 2
(c) Baile de máscaras — parágrafo 3
(d) Os entrudo — parágrafo 4
(e) O carnaval do povo — parágrafo 5
(f) As origens das escolas de samba — parágrafo 6
(g) O Carnaval hoje — parágrafo 7

2. Imagine que você também tenha feito uma pesquisa sobre o Carnaval, encontrando as informações a seguir. Em que parágrafo do texto de Marcelo Xavier elas poderiam ser incluídas? Leia e responda como no exemplo.

a) ⁴ A moda do corso surgiu no Carnaval de 1907, quando as filhas do então presidente passearam pela avenida no automóvel presidencial. Os foliões que tinham carro passaram a desfilar pela avenida.

A informação ³ seria incluída no parágrafo ⁴.
E as outras?

b) ⁷ Reza a lenda que, em 1846, “Zé Pereira”, apelido do português José Nogueira de Azevedo Paredes, introduziu no Brasil o hábito de animar a folia com bumbos, zabumbas, tambores e frigideiras.

c) ³ O primeiro baile de máscaras de que se tem notícia no Brasil foi realizado pelos donos do Hotel Itália, em 1840, no Rio de Janeiro.

d) ² Em 1885, quando o entrudo foi proibido, o povo começou a se organizar nas ruas como fazia nas procissões religiosas, formando os blocos.

Sugestões de respostas:
a) O Carnaval brasileiro é uma grande festa de rua. c) O baile de máscaras era a festa das mais ricas.
b) O Carnaval do povo desce às escolas de samba. d) Durante essas desfiles de carros esportivos levando gente fantasiada.
e) O entrudo era uma verdadeira batalha.

3. Crie uma legenda para cada uma das fotos, utilizando para isso as informações obtidas no texto lido.



4. Escreva uma informação que você aprendeu com esse texto e achou interessante.

5. Escreva algumas curiosidades sobre o Carnaval do estado em que você vive e que poderiam ser acrescentadas ao texto de Marcelo Xavier.

Resposta pessoal do aluno.

Resposta pessoal do aluno.

36

Figura 9 - Páginas da subseção Explorando o Texto

Da mesma forma que a subseção anterior, essa subseção lança mão do recurso visual – fotos, ilustrações, e nesse momento, destaca-se a presença de *ícones*, para chamar atenção, explicar demandas e dar novas informações sobre o texto e as atividades: o menino fantasiado, no início da seção, o garoto ao fim da página 35, e a garota no fim da página 36. Segundo Belmiro (2008, p. 83), “nos dias atuais, tanto no Brasil quanto na França, é vasto o uso de ícones nos livros didáticos, inclusive no Ensino Fundamental, numa demonstração da presença disseminada de figuras e imagens que povoam o universo infanto-juvenil”.

Em relação às atividades propostas para compreensão textual, apresentamos, no quadro abaixo, as solicitações de cada questão:

QUADRO 12
Subseção *Explorando o Texto*

-
01. Dê um título para cada quadro abaixo e escreva o número do parágrafo onde essas informações aparecem no texto *Carnaval*. Observe o exemplo.
 02. Imagine que você também tenha feito uma pesquisa sobre o Carnaval, encontrando as informações a seguir. Em que parágrafo do texto de Marcelo Xavier elas poderiam ser incluídas? Leia e responda como no exemplo.
 03. Crie uma legenda para cada uma das fotos, utilizando para isso as informações obtidas no texto.
 04. Escreva uma informação que você aprendeu com esse texto e achou interessante.
 05. Escreva algumas curiosidades sobre o Carnaval do estado em que você vive e que poderiam ser acrescentadas ao texto de Marcelo Xavier.
-

As questões um e dois demandam dos alunos a capacidade de síntese das informações textuais e de leitura das imagens apresentadas. A questão três solicita aos alunos a criação de legendas para as fotos apresentadas, o que também demanda capacidade de síntese. Belmiro (2008, p.76), em sua análise de manuais e cartilhas de alfabetização, percebeu uma relação entre imagem e texto verbal que identifica imagens como ponto de partida para a aquisição da escrita: “por isso a posição do texto em relação à imagem é de legenda”. Apesar de não ser o mesmo objeto de análise da autora, há similitudes entre aquele e este trabalho, e podemos identificar, a partir das categorias da pesquisadora, uso de recurso de imagem semelhante em LDP de nossa amostra. Essa questão, apesar de informar uma certa complexidade ao abordar a imagem como informação importante para a resposta, se relaciona ao texto, com o intuito de o aluno buscar informações inscritas no texto.

A última atividade – número quatro - oferece oportunidade para o aluno dialogar com sua realidade, descrevendo alguma manifestação cultural sobre o carnaval de sua cidade.

Diante do tema apresentado pelo LDP, e da forma como explorou – ou não explorou o tema, face às oportunidades potenciais não exploradas –, cabe dizer que a indicação dessas oportunidades potenciais são fruto das reflexões propiciadas a partir das delimitações e imposições dos documentos oficiais que regem a produção desse LDP, produção esta no que tange à abordagem da Pluralidade Cultural (PCN), da Diversidade, das Relações Étnico-Raciais, tal como expostos no Edital ao qual esse livro foi submetido em avaliação, à Contribuição para uma Ética Plural e Democrática, tal como exposto no *Guia*. A identificação dessas oportunidades não são exigências desta pesquisa para a abordagem dos temas, mas indagações a partir do contexto de produção desse livro.

Diante das recomendações e imposições recentes dos documentos oficiais que delimitam o discurso dos LDP quanto à abordagem das relações raciais, da diversidade, da

pluralidade cultural, pode-se afirmar que o livro traz essa proposta temática, com o intuito de corresponder aos critérios apresentados nos Editais como: propiciar a possibilidade de trabalho com temas voltados à pluralidade cultural brasileira. Entretanto, mesmo diante dessas demandas, no que tange à construção de uma sociedade cidadã, quando se espera que o livro didático promova positivamente a cultura afrobrasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, o livro apresenta dificuldades para propor questões, de fato, relevantes.

O tema carnaval na apresentação de diferentes manifestações demonstra um trabalho pouco aprofundado de tradução dessas manifestações culturais ao aluno. Não fornece subsídios de informações culturais-enciclopédicas para a conversa proposta na subseção *Antes de Ler*. Chamamos de *tradução*, pois subentende-se, na construção da proposta, que o aluno não conheça as cinco manifestações apresentadas nas imagens, e o livro se propõe a apresentá-las. E *traduz* essas manifestações através das imagens, na busca por conhecimentos prévios através de perguntas e das possibilidades informacionais que apresenta para a discussão do tema, nas legendas.

As imagens apresentadas como recursos gráficos para a apresentação do tema da unidade são utilizadas, principalmente, com os propósitos de chamar atenção para o tema da unidade, ilustrar o texto e ser referência para a busca de informações e inferências sobre o texto. Cinco fotos coloridas sobre diferentes manifestações de carnaval em diferentes regiões do Brasil, perguntas que levam o aluno a fazer a leitura das imagens – na verdade conduzem a leitura das imagens.

Cabe ressaltar, que o carnaval, como manifestação cultural, aparentemente um fato único, está presente em diferentes culturas em diferentes regiões do país, e os participantes atribuem, ao carnaval, significados distintos que são perceptíveis por meio das manifestações apresentadas. A referência ao carnaval como “festa popular” não demarca a diversidade para além das imagens.

Apesar da demanda da Lei 10.630/03 a respeito da abordagem positiva da cultura afrobrasileira, exposta nos documentos oficiais, o discurso do livro B opera numa lógica semelhante à identificada por d’Adesky (2005) e Araújo (2000) sobre a relação da imprensa com a cultura afro-brasileira, invisibilizando-a.

D’Adesky (2005, p.87) afirma que a mídia, nas sociedades de hoje, preenche diversas funções, como divulgar notícias, veicular publicidade, distrair e, também, educar a população. Entretanto, no que diz respeito à mídia e pluralismo étnico, o autor afirma que “convém interrogar a realidade do acesso dos grupos ditos minoritários, em termos de

visibilidade e imagens”. Segundo d’Adesky (2005, p.87), “o controle dos modernos meios de comunicação tornou-se objeto importante de disputa política e econômica”. O autor ressalta que as relações de poder no campo da mídia, dão força ao grupo dominante de se fazer representar e apresentar visões estereotipadas a respeito dos grupos ditos minoritários. Por essas relações, afirma:

A mídia aparece como uma dinâmica das relações interétnicas, suscetível de orientar e de provocar mudanças de mentalidade no interior das sociedades. Nesse sentido, a mídia tem papel não negligenciável na produção da identidade, na medida em que é o vetor de informações e de imagens que podem ser valorizadas ou manipuladas segundo os interesses em jogo (D’ADESKY, 2005, p.88).

Podemos então inferir que esse poder, dos grupos dominantes, permite discursar sobre diferentes manifestações culturais, mesmo que tal discurso recorra a estereótipos. Possibilidade de discursar sobre ou silenciar as matrizes culturais de uma determinada cultura considerada inferior, ou não digna de menção.

A. Silva (2005, p.22) afirma que os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social. A. Silva (2005, p.22), a respeito dessa construção de senso comum, afirma que os professores podem não indagar sobre os processos de construção das desigualdades sobre as diferenças culturais: “os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação”.

A abordagem do tema carnaval na apresentação das imagens e do texto verbal sinaliza a influência da abordagem do carnaval tal como outras instâncias que relacionam o carnaval à cultura afro-brasileira, ou de matriz africana. Essa presença pode estar relacionada às solicitações do Edital do PNLD de que os livros possam contribuir para a cidadania apresentando positivamente a cultura afro-brasileira.

D’Adesky (2005, p.96) destaca uma postura da imprensa brasileira de ignorar a diversidade cultural e o pluralismo étnico do Brasil, que com uma postura etnocêntrica apresenta uma imagem estereotipada do negro atrelada apenas ao carnaval. D’Adesky afirma que “a leitura do conteúdo de jornais e revistas de grande circulação confirma que, fora do período carnavalesco, é raro encontrar artigos sobre os diversos aspectos da cultura afro-brasileira”. Percebe-se, segundo o autor, que a cultura afro-brasileira é evocada na Mídia –

jornais, apenas nos períodos carnavalescos, e isso demonstra um distanciamento em relação às culturas de matriz africana e a atribuição apenas do carnaval à mesma.

Araújo (2000, p.70) destaca o combate do Movimento Negro contra discursos racistas presentes na televisão brasileira. Afirma que mudar o currículo escolar e a imagem do negro na mídia foram prioridades nas ações desse Movimento: “pelo exame das várias leis antirracistas criadas no país perceberemos também que mudar o currículo escolar e a imagem do negro na mídia são prioridades sempre presentes na agenda do movimento negro e em suas proposições dirigidas ao Estado brasileiro”. Portanto, percebe-se que a mudança das representações sobre a cultura afro-brasileira na mídia, causaria impacto positivo também, no currículo escolar, nos livros didáticos, uma vez ser a mídia, espaço de destaque de tensões ideológicas, e ambiente propício que forja identidade.

A nosso ver, a apresentação das imagens e a discussão a respeito das manifestações culturais no texto *Carnaval* permitiriam uma ponte para discussões propostas pelo Edital do PNLD em relação ao reconhecimento da diversidade, além de permitir que o livro “aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata” (BRASIL/MEC, 2007, p.35).

As atividades de leitura propostas no LD por nós analisado parecem não contribuir para a formação crítica, tal como o livro a apresentou. Em relação ao proposto no livro B, o texto trabalha com uma perspectiva de mostrar uma diversidade nas imagens em alguns pontos. Quando apresenta cinco diferentes manifestações culturais em diferentes cidades brasileiras, traz um texto que objetiva, é o que podemos inferir, uma discussão a respeito da diversidade de produções culturais brasileiras, em específico, o carnaval, mas as atividades não trabalham, suficientemente, com tal perspectiva.

Destacamos a oportunidade potencial para a discussão a respeito da pluralidade cultural, levantada pelo tema da unidade dois, pelas páginas de abertura na subseção *Antes de Ler*, com a presença das imagens sobre as diferentes manifestações culturais. A subseção *Texto 1*, apresentou diferentes manifestações culturais e a desigualdade à época, instaurada na luta pela manifestação cultural, quando fala do carnaval do povo e que essa manifestação tomou proporções tais, que as escolas de samba do Rio de Janeiro, hoje, refletem esse carnaval do povo. No entanto, não há uma exploração muito aprofundada, que poderia gerar outras discussões pela perspectiva da diversidade.

3.2.6 - O MP para o trabalho com a unidade

No fim do livro do professor encontram-se as *Anotações para o Professor*. Estas apresentam as concepções pedagógicas da coleção à qual o livro pertence, a estrutura de cada volume e os objetivos didáticos de cada seção, como, *Antes de Ler*, Texto 1, *Conversando sobre o Texto e Explorando o Texto*, que se configuram nas partes analisadas anteriormente: abertura da unidade, texto principal e atividades.

A respeito da subseção *Antes de Ler*, o MP (livro B, MP, p.05) afirma que, antes de iniciar a atividade de leitura, é preciso que o aluno tenha claro o objetivo da mesma e, para tal, a subseção objetiva trabalhar com estratégias de antecipação, propondo atividades que encaminhem a preparação da leitura de modo que seja possível, principalmente, “Acionar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre o assunto” (livro B, MP, p. 05).

A respeito da leitura das imagens, o livro apresenta a concepção de que o objetivo da imagem é propiciar uma leitura mais rápida a respeito dos temas ou do que o livro deseja abordar: “a linguagem não-verbal permite uma leitura mais rápida do que a verbal: o olho não precisa percorrer linearmente o texto, podendo deslocar-se rapidamente em várias direções. Isso agiliza a observação, facilita a leitura orientada pelo professor e a partilha coletiva” (livro B, MP, p. 05). A respeito da presença das imagens, afirma que essa está relacionada aos temas apresentados nos textos verbais: “todos os textos não-verbais presentes nas seções do livro estão intimamente ligados aos verbais trabalhados no Texto 1 ou no Texto 2, quer seja na tipologia, gênero ou tema” (Livro B, MP, p.05).

O MP não subsidia suficientemente o professor para o trabalho com o tema da unidade, pois não são encontradas informações que possibilitem uma exploração mais aprofundada das imagens da subseção *Antes de Ler*. Entretanto o livro do aluno apresenta para o leitor uma gama de recursos visuais que podem não ser aproveitados nas capacidades potenciais que apresentam. Capacidades para: discussão fundamentada nas diferentes produções de cultura, manifestas em diferentes regiões brasileiras, discussões sobre questões que o *Texto 1* suscitará sobre a origem das escolas de samba, sobre manifestações culturais do passado e do presente. Capacidade potencial para o professor abordar a existência do bloco afro ILÊ AIYÊ da Bahia, apresentado na foto B, proporcionando o trabalho com os temas referentes à cultura afrobrasileira.

No contexto de produção desse livro didático, a presença dessas fotos, das diferentes manifestações carnavalescas, das discussões propiciadas pelo texto, são, a nosso

ver, propositais para a adequação aos quesitos do Edital que tratam do potencial do livro como instrumento para discussões a respeito da diversidade, tal como prescreve o Edital:

Por seu alcance, o livro didático deve atuar, ainda, como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética, o reconhecimento da diversidade, entre outros (BRASIL/MEC, 2007, p. 33).

A autoria situa os propósitos da subseção *Texto 1*, com informações genéricas sobre a subseção, explicitando a preocupação da coleção em selecionar vários tipos e gêneros textuais para os volumes. Explicita que um dos critérios para a seleção se pautou na escolha de textos de circulação mais frequente na comunidade do alunado. O outro critério foi escolher textos que contribuíssem para as etapas dos processos propiciados de aprendizagem em leitura e escrita.

A autoria informa que as seções *Texto 1* e *Texto 2* apresentam textos presentes na *comunidade letrada*, “a fim de que o aluno possa ir reconhecendo seus elementos básicos e seus efeitos de sentido, adquirindo consciência de que leitor competente é aquele que analisa e compreende as ideias dos autores” (Livro B, MP, p.06).

O MP informa uma articulação dos textos dados a ler com a realidade social do aluno, como se a simples apresentação de textos que fazem parte da realidade social do aluno pudessem promover essa articulação, feita pelo aluno, do sentido literal do texto com as circunstâncias, aos fatos sociais e contexto histórico, sem atividades suficientes que subsidiem esses caminhos:

Para garantir que o aluno se sinta desafiado a articular o sentido literal do que lê com outros fatores de significação ligados às circunstâncias, aos fatos sociais e, inclusive, ao contexto histórico em que o material foi produzido, buscamos textos que circulem em diferentes contextos sociais: obras literárias e científicas, jornais e revistas, livros de referências, embalagens etc. (Livro B, MP, p.05).

Em relação às seções *Conversando sobre o Texto* e *Explorando O Texto*, o LD também apresenta informações gerais sobre a condução dessas seções nos diferentes volumes da coleção. Sobre a primeira, afirma que:

As propostas desta seção provocam situações de confronto de pontos de vista, apresentação ao repertório pessoal e funcionam como uma etapa introdutória para a compreensão global do texto. (...) Para possibilitar a construção dos sentidos do texto, propomos atividades em que o aluno explore e apresente seus conhecimentos de mundo, bem como as hipóteses formuladas durante a leitura” (Livro B, MP, p. 06).

A respeito da segunda, o MP (Livro B, p. 07) informa ao professor que sua concepção sobre a leitura é bem mais profunda do que realmente foi apresentado nas duas oportunidades de exploração do texto:

Ler não é apenas decodificar, caso contrário todos interpretariam um mesmo texto de uma mesma forma e com um mesmo objetivo. A exploração das estratégias de leitura, nesta seção, deve ser entendida como uma atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem. Cada questão pode transformar-se em um exercício de subjetividade, em que o leitor aprenderá a questionar, aceitar desafios, a desinibir-se diante dos confrontos, a descobrir sentidos particulares, a ampliar sua visão de mundo e a desenvolver sua capacidade de observação, de análise e de crítica.

Percebe-se, nas informações sobre as atividades de exploração do texto, uma preocupação em levar o aluno à exploração de diferentes estratégias para a compreensão do tema abordado pelo livro. Além dessas informações anteriormente apresentadas no MP sobre cada subseção, a autoria orienta o professor para o trabalho com as atividades através das respostas (aqui marcadas com R:) logo abaixo cada questão. As respostas a seguir são da subseção *Conversando Sobre o Texto*:

QUADRO 13 Respostas da subseção *Conversando sobre o Texto*

1. Veja a capa do livro de onde foi tirado o texto que você leu.

a. Identifique duas formas de se brincar o Carnaval representadas pelo autor na ilustração.

R: Desfile de escola de samba, frevo, desfile de bonecos gigantes...

b. As três personagens que aparecem na frente da ilustração são figuras muito conhecidas no Carnaval. Quem são elas?

R: O rei Momo, a porta-bandeira e o mestre-sala. O rei Momo é o rei da folia. O mestre-sala e a porta bandeira vão na frente do desfile, levando a bandeira de sua escola de samba.

2. Quem consegue explicar a afirmação abaixo?

O texto *Carnaval* não é um texto narrativo e sim um texto informativo.

R: O texto Carnaval não é narrativo pois não conta um história inventada pelo autor nem usa elementos que aparecem nas narrações, como narrador, personagens, diálogos, cenário, indicação de tempo, etc.

O texto Carnaval é um texto informativo, pois transmite informações ao leitor sobre um determinado assunto, e está organizado em parágrafos que tratam de assuntos diversificados, mas ligados ao tema.

As informações a respeito da temática abordada nas unidades ficam a cargo apenas dessas respostas. Essas servirão de modelo às questões propostas. Sua limitação não subsidia os propósitos apresentados nas orientações e enfraquece a possível abordagem das questões pelo professor. Apesar dessa limitação que o livro apresenta, o anexo do MP considera que, para promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos em escrita, leitura, fala e escuta, depende “de um trabalho comprometido com o processo de ensino-

aprendizagem no qual o professor desempenhe um papel fundamental de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento” (Livro B, MP, p.02).

A questão dois exige conhecimentos formais sobre a estrutura do texto, exigindo do aluno conhecimentos sobre o gênero do texto dado a ler. Para essa questão, a resposta apresentada ao professor é mais extensa em relação às demais respostas, o que representa, a nosso ver, uma preocupação por parte da autoria por prevenir o erro, devido a uma maior complexidade apresentada pela questão.

3.3 - Análise do livro C: Uns brincam, outros trabalham

Segundo o Guia (BRASIL/MEC, 2006), a lógica de organização da coleção à qual o Livro C pertence é temática e os temas crescem em complexidade na medida em que aumenta a idade do público-alvo. Cada livro possui quatro unidades e cada unidade se abre com imagens e um texto verbal, que definem o tema e conteúdo dos quatro capítulos que a compõem. O guia também informa que o capítulo um, de título *Lendo Imagem*, “explora, com toque lúdico, uma pintura, ou desenho, ou fotografia que amplia a visão e a leitura do mundo, contribuindo para a educação estética e o desenvolvimento da capacidade de observação” (BRASIL/MEC, 2006, p. 220). Os capítulos dois e três apresentam as atividades de leitura, produção textual escrita e oral e reflexão sobre a linguagem. O capítulo quatro apresenta uma proposta chamada *Oficina de Criação*, “projeto que retoma conteúdos trabalhados na unidade e, de forma criativa, aplica-os em atividades “de fazer” – confecção de livros, exposições, varal de poesia, produção de jornal, debate, etc.” (BRASIL/MEC, 2006, p. 221). Ainda de acordo com o Guia, as atividades são organizadas em cinco seções - *Leitura, Produção de texto, Texto Puxa Texto, Textos do Cotidiano e Reflexão sobre a Linguagem*.

No livro C, analisamos a unidade quatro, que apresenta, no primeiro capítulo, *Lendo Imagem*, um anúncio da Fundação Abrinq, intitulado *Cortador de Sisal*. No capítulo dois, de título *Exercícios de Cidadania*, analisamos, na seção *Leitura*, o texto *Crianças Levantam Bandeiras*²¹ e, após esse texto, as atividades da seção *Os sentidos do texto*, além de outras atividades que dialogam com os sentidos construídos pelo texto. No capítulo três, de título *Crianças sem Infância*, analisamos o texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*²²,

²¹ Folha de São Paulo, Folhinha, 21/04/2001.

²² Folha de São Paulo, Folhinha, 25/04/1998.

as atividades da seção *Os Sentidos do Texto* e outras atividades que dialogam com a produção de sentido desse texto.

3.3.1 - Outros trabalham: Cortador de Sisal ²³



Figura 10 - Cortador de Sisal

O primeiro capítulo da unidade quatro, *Lendo Imagem*, apresenta um anúncio como proposta de leitura: “leia este anúncio” (p. 158). Como *texto*, o anúncio apresenta uma estrutura textual própria de anúncios de campanha, utilizando recursos como imagem, textos verbais apresentados em diferentes disposições que trazem ambiguidades (sentidos implícitos) na construção do sentido, recurso comum à publicidade. No canto esquerdo do anúncio há, como que colado à imagem, um anúncio de jornal tipo “classificados”, oferecendo emprego a

²³ Essa inversão do título é proposital, considerando a “ordem natural” do livro e dos fatos sociais, isto é, como as ações humanas são naturalizadas. Esse termo “Outros” ganha um significado especial. Nós – grupo de dentro – incluídos / Eles (os Outros) – grupo de fora – excluídos. (Cf. Van Dijk, 2008)

crianças: “contratam-se crianças entre 5 e 12 anos” (p. 158). À direita, o anúncio exibe o enunciado: “No Brasil, mais de 4 milhões de crianças são obrigadas a trabalhar por menos de um salário mínimo. Perdendo a oportunidades de ser alguém na vida” (p. 158). A imagem apresenta duas crianças negras em situação de trabalho infantil, representação que foi prática comum na unidade, como será abordado logo mais, neste texto.

Destacamos o final do anúncio, com o intuito de discutir a parte final do enunciado: “TRABALHO INFANTIL É CRIME: LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA. **PARA AJUDAR LIGUE** (011) 815 – 6164” (p. 158). Observando a parte final: “para ajudar ligue”, a partir do contexto de produção de anúncios que denunciam práticas que infringem as leis, como: exploração sexual, corrupção de menores, trabalho escravo, consideramos que esse ato de fala aponta para o campo da possibilidade da denúncia que, enquanto indicativo de *prática social*, remete a criança a um posicionamento diante de problemas sociais, como o trabalho infantil.

3.3.2 – Seção *Lendo Imagem*

Logo após o anúncio, a autoria apresenta atividades que levam o aluno à releitura e interpretação dos textos, da foto e do logotipo. As atividades demandam do aluno a compreensão do texto verbal, a exploração dos sentidos implícitos, assim como apreciação relativa a valores éticos, políticos e sociais, além de promover intertextualidade com um artigo (*Revista Zâ*), que fala a respeito do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

QUADRO 14 Seção *Lendo Imagem*

(continua)

-
1. O anúncio mostra uma cena de trabalho infantil.
 - a. Qual é o objetivo principal do anúncio: oferecer emprego para crianças ou combater o trabalho infantil?
 - b. Conclua: O anúncio é do tipo classificado, que oferece empregos, ou ele faz parte de uma campanha publicitária em favor das crianças?
 2. O anúncio mostra duas crianças: uma mais velha e outra mais nova.
 - a. Que idade você imagina que elas têm?
-

QUADRO 14
Seção *Lendo Imagem*

(conclusão)

b. Na sua opinião, pode haver algum parentesco entre elas? Em caso afirmativo, qual?

3. O menino mais velho carrega folhas de sisal. Observe, ao fundo, como é uma plantação de sisal. As folhas dessa planta possuem um tipo de fibra para fazer cordas, barbantes, tapetes, estofados, etc. Quando é cortada, a planta solta um líquido que causa profundas feridas na pele. Como você acha que é o trabalho desse menino?

4. Releia o texto verbal intitulado “Cortador de Sisal”.

a. Com que tipo de texto ele se parece: como uma receita, com um anúncio classificado ou com um cartaz?

b. Esse texto afirma que se contratam “crianças entre 05 e 12 anos com experiência no manuseio do facão”. Você acha que manusear um facão é apropriado para crianças? Por quê?

c. Para esse trabalho, “exigem-se dinamismo, polivalência, motivação”. O salário é de R\$ 3,00 por dia. Faça a conta: quanto uma pessoa ganharia, se trabalhasse trinta dias num mês, sem descanso? Esse valor é muito ou pouco?

5. Releia o texto verbal que se encontra à direita, na parte superior, e o texto verbal que está na parte de baixo do anúncio.

a. De acordo com esses textos, o anúncio classificado “Cortador de Sisal” é uma brincadeira de quem o criou ou ele reflete uma situação real vivida por um enorme número de crianças brasileiras?

b. O texto à direita, na parte superior do anúncio, afirma que a criança, ao trabalhar, perde “a oportunidade de ser alguém na vida”. O que essa afirmação quer dizer?

6. Leia este texto:

O Estatuto da Criança e do Adolescente diz que as crianças e os adolescentes têm direito à educação para se desenvolverem integralmente e estejam preparados para exercer sua cidadania e trabalhar quando chegar a época.

Isto quer dizer que todos têm de ter acesso a uma escola pública e gratuita que fique perto de sua casa e que todos têm de ter condições iguais de acesso e permanência na escola (Zá, nº 43).

a. Agora explique: Por que “trabalho infantil é crime”, segundo afirma o anúncio?

b. O que pode acontecer a um adulto que impede uma criança de estudar?

7. A Abrinq é uma entidade que luta pelos direitos da criança. Veja na parte de baixo do anúncio, no canto direito, o logotipo dessa entidade. Na sua opinião, por que a criança do logotipo está sorrindo?

As atividades solicitam dos alunos o entendimento global do anúncio levando-os a realizar inferências a respeito dos componentes textuais para a identificação do gênero e para a construção dos sentidos do texto, nas questões um, quatro e cinco. Requerem a leitura da imagem estabelecendo um possível parentesco entre os meninos na questão dois. Outro recurso utilizado na compreensão foi a interdisciplinaridade na questão quatro, quando o aluno terá a oportunidade de calcular o possível salário referido no anúncio. A construção do sentido do texto também foi promovida pela questão sete, que requer a leitura e inferência sobre o logotipo da fundação Abrinq. A questão seis faz intertextualidade com o ECA, o que demonstra um diálogo com os preceitos do Edital do PNLD, que determina a não observância

de preceitos legais, como o ECA, a LDB, a Lei 10.638/03, enquanto critério eliminatório das coleções submetidas à avaliação.

3.3.3 - Uns brincam e praticam exercícios de cidadania

As páginas a seguir apresentam o início do capítulo dois com a seção *Leitura*:



Figura 11 - Crianças Levantam Bandeiras

O capítulo dois, *Exercícios de Cidadania*, inicia com questões para um primeiro movimento de reflexão e debate quanto ao tema da unidade *Ser Cidadão*. O vocabulário no início do capítulo (*análise textual*) mostra um uso apropriado ao vocabulário do leitor infantil, visando à aproximação do mesmo com o tema: “Troque ideias com seus colegas sobre o assunto” (p. 161).

Observando o texto introdutório como indicativo de *prática social*, as indagações iniciais do capítulo – “Você sabe o que é ser cidadão? Sabe o que é exercitar a cidadania?”- reportam a um contexto social mais amplo de práticas de cidadania. As sugestões no início do capítulo direcionam o professor a um conceito de cidadania baseado na existência de direitos e deveres a serem exercidos: “Professor: sugerimos que você coordene essa troca de ideias, lembrando aos alunos que o exercício da cidadania, entre outras coisas, implica direitos e deveres de cada um em relação à comunidade, à vida em sociedade” (MP, p. 161).

No capítulo dois, uma matéria da *Folhinha* foi usada como proposta de leitura. Ela aborda “os problemas das crianças refugiadas, escravas e vítimas de guerras” (p. 161), narrando as ações de crianças participantes de um encontro internacional, promovido pela organização não-governamental sueca *Children’s World* (Crianças do Mundo), que visava premiar “projetos que buscam melhorar a vida das crianças em países pobres” (p. 162).

Como *prática discursiva*, a estrutura textual, de conteúdo e visual da matéria se liga às práticas discursivas comuns (não as únicas) de matérias de jornais de grande circulação, com a apresentação de dados sobre os problemas sociais que serão abordados, na apresentação das falas das pessoas entrevistadas (ou vozes diferentes da jornalista), em discurso direto, fotos e subtítulos que orientam a leitura.

A *análise textual* nos permite refletir sobre o uso do discurso direto para apresentação das falas das crianças como uma forma de aproximação com os alunos. Estes perceberão que as ações de cidadania demonstradas são possíveis, uma vez que foram realizadas por crianças e adolescentes de diferentes países de idade aproximada à dos alunos:

(1) “Eu era pobre, mas quis fazer algo para ajudar” (p. 162).

(2) “É incrível estar aqui e ver como crianças têm ideias para melhorar a vida de outras crianças” (p. 162).

(3) “Somos de diferentes países, mas não somos diferentes, pois somos crianças” (p. 162).

(4) “As crianças são vítimas das bombas. Colamos cartazes e fazemos palestras nas escolas para protegê-las” (p. 163).

(5) “Estudo é a maneira de mudar a vida” (p. 163).

(6) “Iqbal inspirou crianças que hoje lutam contra o trabalho infantil. Ele é um grande herói” (p. 164).

Algumas falas dialogam com outros momentos apresentados no livro, como, por exemplo, a fala apresentada em (2) de um garoto brasileiro participante do encontro mencionado na reportagem. Nas atividades de compreensão textual (p. 116), que serão analisadas logo mais neste texto, uma pequena reportagem apresenta sua história de superação de dificuldades familiares através da ajuda de uma ONG. A fala apresentada em (3) foi usada na reportagem como subtítulo: “As Crianças Não São Diferentes” (p. 162). A fala apresentada em (5) retoma, intertextualmente, uma ideia mencionada no anúncio anteriormente analisado, *Cortador de Sisal*, no trecho: “lugar de criança é na escola” (p. 158).

Ainda em relação ao texto *Crianças Levantam Bandeiras*, o uso dos termos “ativista política”, “Movimento das Crianças pela Paz”, “Organização” demarcam uma escolha lexical contextualizada em práticas politizadas de atuação na sociedade: “Desde então, a canadense tornou-se uma ativista política contra a exploração da mão-de-obra infantil” (p. 162); “na Colômbia, quase 3 milhões de meninos e meninas participam do Movimento das Crianças pela Paz” (p. 163), e “a sueca Rebecca Gothe, 14, fundou há dez anos a organização Children Against Slavery (Crianças contra a Escravidão)” (p. 164). A construção do discurso enquanto *prática social* remete a criança a um contexto social de prática da cidadania.

No final da matéria, a voz da jornalista no enunciado: “Leia aqui outras matérias de jovens que querem melhorar o mundo. Você e sua escola podem participar da próxima votação, pela internet (www.childrensworld.org)” (p. 162) – parece instigar o aluno a participar da votação na premiação mencionada no texto, que elege os melhores projetos sociais voltados para as crianças de diferentes países. Com isso a matéria aproxima a criança de um contexto político (*prática social*) de prática da cidadania infantil, através do ativismo em movimentos sociais ou ações individuais, tal como apresentadas na matéria.

A *análise textual* permite-nos refletir sobre as lexicalizações e os significados construídos sobre o termo “pobre”, concomitantes ao uso das imagens que apresentam “crianças pobres”. Pode-se inferir que o livro estabelece, em alguns momentos, significados, em torno do termo “pobre” nos textos ou nas atividades. No texto *Crianças Levantam Bandeiras*, o termo foi usado no enunciado: “projetos que buscam melhorar a vida das crianças em países pobres” (p. 162). Os países e cidades “pobres” mencionados foram a Índia, a Etiópia, a Colômbia e “subúrbio violento de Dayton, nos Estados Unidos” (p. 163). Percebe-se a pobreza relacionada à condição econômica e social de alguns países referidos como locais que apresentam problemas, como falta de acesso à educação, exploração do trabalho infantil e violência.

Em outro momento, na seção de atividades *Os Sentidos do Texto*, a resposta da questão três, letra “b”, também se refere ao termo “pobre” como condições econômicas das crianças dos países “pobres”:

QUADRO 15
Seção *Os Sentidos do Texto*

3. Na fase final de votação, estavam concorrendo ao Prêmio das crianças do Mundo três projetos, selecionados numa votação feita pela internet.

b) De que tipo são os projetos classificados?

R: São todos projetos voltados a melhorar a vida *de crianças pobres*.

Há, portanto, uma relação entre pobreza e condições econômicas dos países das crianças, no texto e nas atividades. Foram apresentados três projetos que concorreram ao prêmio: um projeto para Educação na Etiópia, outro de combate às minas na Colômbia e um projeto de escolas noturnas na Índia. Dentre eles, nem todos buscam atender, exclusivamente, a condição econômica de crianças pobres. Por exemplo, o movimento das crianças pela paz trava uma batalha contra o problema das minas que atingem as crianças no país. No entanto, ao sugerir a resposta ao professor, o livro reduz os problemas que envolvem as crianças colombianas à pobreza.

As lexicalizações do termo “pobre” e os significados dos termos em co-ocorrência, concomitantes ao uso das imagens, no capítulo dois e na unidade quatro como um todo, relacionam a pobreza a crianças originárias de determinados países e, sobretudo, a crianças negras, invariavelmente consideradas vulneráveis e “pobres”, “objeto da ação”, em contraposição a personagens brancos atuantes e autônomos, conforme se constatou, em pesquisas, anteriores (Pinto, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000; A. Silva, 2005 *apud* P. Silva, 2007).

Em outro momento, pode-se inferir que a pobreza está relacionada somente à situação econômica dos pais da criança. O texto *Meninas Deveriam fazer Balé* (esse exemplo será retomado na discussão das imagens, logo mais, no texto) narra a rotina de uma menina que possui acesso à educação, faz balé, toca violão, brinca, enquanto que o texto contrapõe essa realidade à de outra menina que trabalha e afirma fazê-lo para ajudar a mãe. Ao propor ao aluno a reflexão sobre as diferentes oportunidades entre as meninas, a sugestão de resposta do manual do professor reduz as desigualdades entre elas à condição econômica dos pais.

QUADRO 16
Seção *Texto Puxa Texto*

04. O texto mostra como duas crianças de um mesmo país têm oportunidades diferentes na vida. Por que você acha que isso acontece?

R: Por causa da condição dos pais. Certamente os pais de Jaqueline têm emprego e salários melhores do que os de Tamy.

Professor: chame a atenção dos alunos para o fato de Tamy, embora tenha menos estímulo para estudar, só conseguirá ter uma vida melhor se estudar.

Ao estabelecer a comparação e conduzir as crianças à construção de sentidos sobre a pobreza, relacionando a condição social da criança somente à origem (colombiana, indiana) e às condições econômicas de seus pais, a abordagem isenta o Estado da promoção dos direitos sociais das crianças, responsabilizando apenas o indivíduo por sua condição de “pobre”. Além disso, tal abordagem, concomitante com as imagens do capítulo, ao apresentá-la somente como trabalhadora, em condições precárias, reforça o estereótipo da criança negra como pobre (A. Silva, 2005).

Esse termo, gerado em meio a relações de poder, conflituoso e de uso ambíguo, pode construir, reproduzir ou contestar significados construídos socialmente a seu respeito. Além de possuir diferentes significados em diferentes contextos sociais em que é usado, no livro C, tal como foi abordado, em consonância ao uso das imagens, os significados construídos pelo livro, correspondem ao que P. Silva (2008, p. 167) identificou como uma *estigmatização* da infância pobre relacionada à criança negra.

Retomando a fala das crianças da reportagem *Crianças Levantam Bandeiras*, usamos como exemplo para reflexão os trechos (4) e (5):

(4) “As crianças são vítimas das bombas. Colamos cartazes e fazemos palestras nas escolas para protegê-las” (p. 163).

(5) “Estudo é a maneira de mudar a vida” (p. 163).

A partir desses exemplos reais de práticas das crianças envolvidas em movimentos e ações sociais, a autoria propõe uma atividade do tipo “faça você também”, levando o aluno, aludindo ao texto, a “levantar uma bandeira” pela sua realidade social:

É papel de todos nós exercer a cidadania para construir um mundo melhor e mais justo. Ser cidadão significa conhecer nossos direitos e lutar para que sejam cumpridos. E, também, conhecer e cumprir os deveres que temos em relação às outras pessoas, como preservar a natureza, jogar lixo nos lugares apropriados, pagar impostos, etc. Por meio do texto “Crianças Levantam Bandeiras”, você ficou sabendo de crianças que lutam pela paz, que participam de projetos pela melhoria da educação e pelo fim da exploração da mão-de-obra infantil. Que tal você também levantar uma bandeira, fazendo uma reportagem sobre um assunto do interesse de todos? (*Agora é Sua Vez*, p. 169).

As crianças apresentadas no texto e suas ações são as referências para a realização da atividade: “você ficou sabendo de crianças que lutam pela paz, que participam de projetos pela melhoria da educação e pelo fim da exploração da mão-de-obra infantil” (p. 169). O indicativo de *prática social* pode ser identificado a partir do momento em que o livro sugere

ao aluno uma concepção de cidadania voltada para o exercício de práticas direcionadas para a execução de ações com intuito de melhoria de seu contexto social e do contexto social do outro. Essa atividade dialoga com o conceito que o livro pretende levar os alunos a construir de cidadania como exercício de ações voltadas para a execução dos “deveres” individuais na sociedade.

No texto *Crianças Levantam Bandeiras*, as crianças apresentadas nas imagens foram uma menina branca em um protesto, as crianças colombianas e uma menina indiana:



Figura 12 - Menina em protesto



Figura 13 - Crianças colombianas pedem paz

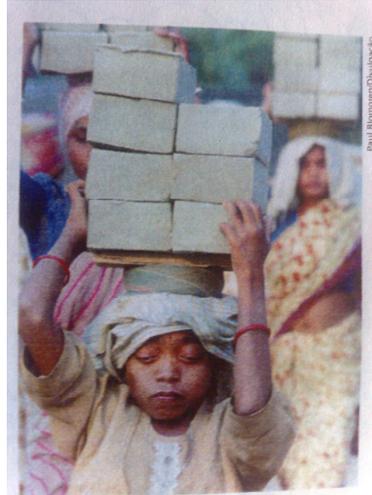


Figura 14 - Menina indiana

As legendas identificam, textualmente, a origem das crianças colombianas e da indiana. Não há, no entanto, referência à origem da menina branca no protesto. Enquanto *prática discursiva* podemos inferir que a apresentação dessa imagem dialoga com a *prática discursiva* identificada por P. Silva (2005) em livros didáticos de Português de sua pesquisa. Afirma o autor que, quando não há referência à origem etnicorracial da criança, a tendência dos livros didáticos é apresentá-la como branca.

A imagem “Crianças Colombianas Pedem Paz” parte da reportagem *Crianças Levantam Bandeiras*, aludindo ao título da mesma. No contexto do livro, texto verbal e imagem se combinam para dar sentido e incentivar o leitor para a prática da cidadania em seu contexto social, como aconteceu na página 169, na proposta de produção textual, em que a autoria demanda do aluno “levantar uma bandeira”, no sentido literal (denotativo) e no sentido figurado (conotativo).

3.3.4 - Seção *Os Sentidos do Texto*

Em relação às atividades de compreensão do texto *Crianças Levantam Bandeiras*, tendo como referência a tipologia de L. Marcuschi (2005), analisamos a seção.

QUADRO 17
Seção *Os Sentidos do Texto*

-
1. O texto informa sobre um encontro de jovens ocorrido na Suécia.
 - a. De onde eram as crianças que participaram do encontro?
 - b. Quem é o brasileiro que representou o nosso país?

 2. Dos itens que seguem, escreva em seu caderno os dois que indicam as causas do encontro.
 - a. A necessidade de discutir a situação de crianças refugiadas, escravas e vítimas de guerra em vários lugares do mundo.
 - b. A necessidade de as crianças serem conhecidas internacionalmente.
 - c. A premiação do vencedor do Prêmio das Crianças do Mundo.
 - d. As crianças foram mostrar ao mundo suas qualidades artísticas.

 3. Na fase final de votação, estavam concorrendo ao Prêmio das crianças do Mundo três projetos, selecionados numa votação feita pela internet.
 - a. Quantas pessoas participaram da indicação dos projetos pela internet?
 - b. De que tipo são os projetos classificados?
 - c. Qual foi o projeto premiado? Qual é o objetivo dele?
 - d. Em que resultou o projeto desenvolvido na Índia?
 - e. O que o projeto das crianças da Colômbia combate?

 4. Os jovens convidados para esse encontro na Suécia já deram mostras de que se preocupam com as pessoas. Entre outros jovens citados no texto – Donté Shackelford, Laura Hannant e Rebecca Gothe-, escolha dois deles e cite atividades que desenvolvem em favor da comunidade em que vivem.

 5. Além das informações sobre o encontro na Suécia, o texto também apresenta informações sobre crianças do mundo inteiro.
 - a. Segundo o texto, quantas crianças no mundo, aproximadamente, estão impossibilitadas de estudar por trabalharem o dia todo?
 - b. Quantos escravos existem no mundo, entre crianças e adultos?
 - c. Quantas crianças há no mundo vivendo nas ruas?

 6. A reportagem dá uma dica para aqueles que querem participar da próxima votação. Qual é ela?
-

As atividades promovem a compreensão do texto, levando à leitura dos dados apresentados, com as informações sobre o número de crianças escravas no mundo e o número de crianças trabalhadoras, na questão cinco. As questões dois, três e quatro situam os alunos nas práticas sociais das crianças citadas no texto. As atividades incitam os alunos a práticas relacionadas ao encontro apresentado no texto, como, por exemplo, na atividade seis, levando-os à apreciação sobre os valores éticos e sociais dessas ações. A seção apresenta, ainda, um exemplo de mudança de situação de vida do menino brasileiro mencionado no texto *Crianças Levantam Bandeiras* como participante do encontro:

QUADRO 18
Wanderson: Dando a Volta por Cima

O Brasileiro Wanderson é de uma família com sete filhos. Fugiu de casa aos 10 anos porque não suportava ver o pai, sempre bêbado, batendo na mãe e passou a receber auxílio do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, organização não-governamental [...]. Orgulhoso do papel a cumprir, Wanderson encara a viagem como uma missão: “Hoje eu sei quais são os meus direitos e procuro passar a todo mundo a importância do estudo”. Ele está feliz com o fato de o pai beber menos e ter todos os irmãos na escola.

(O Estado de São Paulo, 12/04/2001)

Pode-se inferir que esse exemplo pretende provar para as crianças que ações de ONGs, como a citada, “Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua”, realmente conduzem a mudanças na vida das crianças. Mais uma vez, através desse texto, o livro alude a um contexto de práticas sociais efetivas.

A partir da tipologia de Marcuschi (2005), classificamos a questão três como objetiva, pois requer do aluno a busca de informações objetivamente inscritas no texto, entretanto essa construção textual e discursiva proposta pelo livro parece ser um modo indutivo de trabalhar, isto é, um modo de fazer as crianças construírem reflexões, induzindo-as a práticas, a partir das informações localizadas, no texto e nas atividades.

QUADRO 19
Tipologia de perguntas de compreensão em LDP (L. MARCUSCHI, 2005)

Tipos de perguntas	Explicitação	Seção <i>os sentidos do texto</i>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, como, quando, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	1. O texto informa sobre um encontro de jovens ocorrido na Suécia. a) De onde eram as crianças que participaram do encontro? b) Quem é o brasileiro que representou o nosso país?

Além da seção de compreensão textual *Os sentidos do texto*, analisamos outras propostas de atividades, como a seção *Produção de Texto* (p. 167, 168), em que a autoria solicita do aluno a reflexão sobre o contexto de produção da reportagem *Crianças Levantam Bandeiras*, propondo questões que contextualizem essa produção textual para a produção de uma reportagem. As questões que acompanham a imagem e as respostas legitimam a representação racial das imagens que compõem a reportagem, ao afirmar que as fotos que acompanham os textos lidos servem para “mostrar como são os jovens citados no texto”:

QUADRO 20
Seção *Produção de Texto*

2. Uma reportagem normalmente é acompanhada de imagens, como fotos, ilustrações (desenhos), mapas, gráficos, etc.

a. Para que servem as **fotos** que acompanham o texto lido?

R: Para mostrar como são os jovens citados no texto.

b. O que mostra o **mapa** que há nessa reportagem?

R: Mostra de onde vieram as crianças que participaram do encontro (as que foram citadas no texto).

c. Considerando que o texto foi publicado na Folhinha, que é um caderno infantil de jornal paulista, você acha que as ilustrações são adequadas ao público? Por quê?

R: Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda que sim, pois as ilustrações são infantis e tornam o texto mais agradável para a leitura.

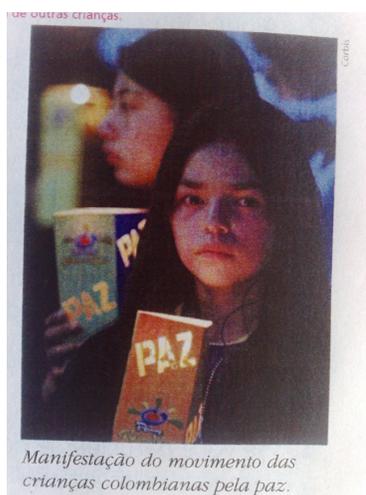


Figura 15 - Manifestação do Movimento das Crianças Colombianas pela Paz

A seção *Lendo Textos do Cotidiano*, no mesmo capítulo, *Exercícios de Cidadania*, apresenta dados estatísticos da *Folha de S. Paulo* (12/05/2001) sobre o acesso à educação em doze capitais. Os dados apresentam a informação: “crianças de 7 a 14 anos que não frequentavam a escola, em %” em dois períodos, de 1981 a 1985 e de 1995 a 1999 (p. 173). As duas capitais apresentadas, nos dois períodos, com maior número de crianças fora da escola, foram Manaus e Fortaleza. Para ilustrar as dificuldades de acesso à educação, o livro apresenta uma imagem com crianças indo à escola de canoa, indicando, textualmente, sua origem, conforme se constatou anteriormente: Crianças “amazonenses”.

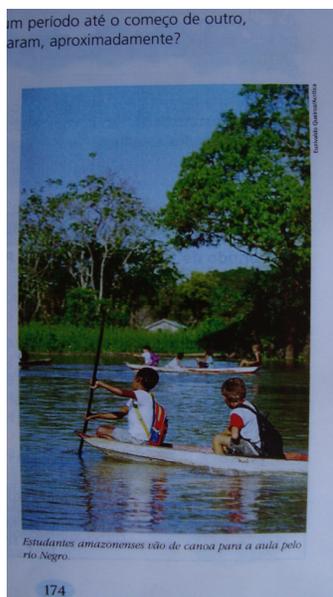


Figura 16 - Crianças amazonenses vão à escola de canoa

Para ilustrar crianças com acesso à educação, em meios urbanos, como as cidades de Curitiba, São Paulo, Brasília e Porto Alegre que, no segundo período tiveram os maiores indicadores de acesso à escola, a imagem apresenta três meninos brancos, possivelmente em uma sala de aula, bem atentos em frente a um computador.

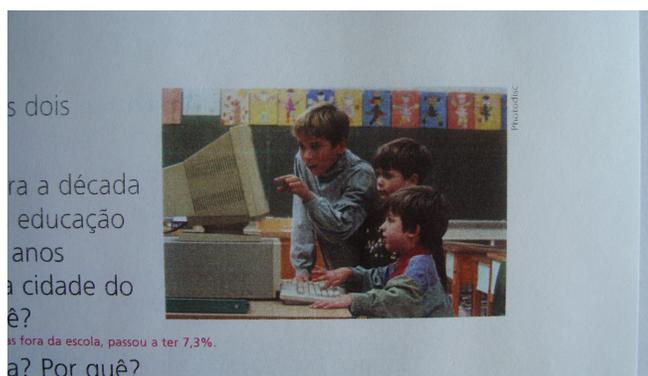


Figura 17 - Crianças com acesso à educação

3.3.5 - Outros trabalham: Crianças sem Infância



Figura 18 – Crianças sem Infância

Assim como no capítulo anterior, o capítulo três sugere uma conversa inicial, apresentando questões para introduzir o aluno na temática abordada no texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*. No uso de um *vocabulário* próximo ao do aluno, pode-se perceber a aproximação do interlocutor com o leitor, o que é favorável para iniciar a criança no contexto do capítulo: “Você ajuda seus pais? O que você faz?”. O uso do vocabulário nesse enunciado: “Ajudar em algumas tarefas domésticas não faz mal a ninguém” (p. 182), corresponde à expectativa de que essas práticas citadas de “ajuda” são comuns no cotidiano do aluno.

Como *texto*, outras questões são apresentadas e remetem o leitor para um contexto social de combate ao trabalho infantil, pedindo posicionamento diante do problema, numa lexicalização em que se opõem discursos de campos semânticos diferentes socialmente: “Na sua opinião, a criança deve principalmente trabalhar? Ou estudar e brincar?” (p. 182). Na orientação para o professor iniciar esse momento de interlocução com o aluno, a autoria demonstra preocupação com abordagem do tema, mediante a possibilidade de o livro estar num contexto em que haja crianças trabalhadoras:

Professor: sugerimos que estimule uma conversa com a classe sobre o tema. Pergunte aos alunos que tipos de atividades eles fazem em casa, se trabalham fora de casa ou se conhecem crianças que trabalham fora, o que elas fazem, etc. No caso de haver crianças trabalhadoras na classe, é preciso conduzir a discussão de modo que elas não sejam discriminadas pelos colegas (p. 182).

3.3.6 - Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil

O texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil* é, segundo a autoria do livro didático, um “painel de textos” (p. 182). Ele apresenta pequenas reportagens a respeito do trabalho infantil, sendo cinco pequenos textos, quatro da *Folhinha* e um da revista *Recreio*, ambas as publicações voltadas para o público infante-juvenil. Como *prática discursiva* análoga a uma reportagem da *Folhinha*, apresenta dados do IBGE que comprovam o problema do trabalho infantil, discurso direto de crianças entrevistadas, fotos que representam as crianças as quais a reportagem menciona, e manifesta *intertextualidade* utilizando a voz de especialistas para discorrer sobre o trabalho infantil e do ECA para falar dos direitos infantis.

Semelhante à reportagem da *Folhinha*, a autoria constrói um texto sobre o trabalho infantil com pequenos textos de fontes jornalísticas (*Folhinha e Revista Recreio*). Esse “painel de textos” faz *intertextualidade* com o ECA, apresentando alguns preceitos desse estatuto e, com isso, corresponde aos preceitos do Edital.

No texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*, as imagens juntamente com o texto verbal constroem um discurso sobre as condições de vida de crianças que trabalham e as causas do trabalho infantil. As crianças que trabalham são, em sua maioria, negras.



Figura 19 - Imagens do texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*

3.3.7 – Seção *Os Sentidos do Texto*

As atividades de compreensão textual solicitam aos alunos avaliar as situações de desigualdades apresentadas no texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*.

QUADRO 21 Seção *Os Sentidos do Texto*

(continua)

1. O texto 'Leis protegem contra o trabalho infantil' se inicia com a afirmação de que o Brasil é um país de contradições, isto é, que apresenta realidades opostas.
 - a. Por que o autor faz essa afirmação?
 - b. Quanto ao trabalho infantil, o Brasil é considerado atrasado ou desenvolvido? Por quê?
2. Para defender os direitos da criança, o Brasil tem as leis mais avançadas do mundo.
 - a. O que essas leis garantem à criança?
 - b. Essas leis permitem que menores de 14 anos trabalhem?
 - c. Os dados do IBGE sobre o trabalho infantil no Brasil mostram que a lei é obedecida? Por quê?
3. O texto 'Maioria das crianças trabalhadoras leva o trabalho a sério' fala do trabalho de Rafael e de Roseli.
 - a. Com que finalidade Rafael trabalha?
 - b. E Roseli, por que ela trabalha?
4. O texto 'Nas esquinas' retratam o trabalho de crianças que pedem esmola, limpam vidros de carro ou vendem coisas nos semáforos das ruas.
 - a. Segundo o texto, quem se aproveita do trabalho infantil?

QUADRO 21
Seção *Os Sentidos do Texto*

(conclusão)

-
- b. Por que certos adultos utilizam crianças para conseguir dinheiro?
5. O texto ‘Milhares de crianças vivem em montanhas de lixo’ mostra como é o dia-a-dia de crianças que trabalham com suas famílias em lixões. Que riscos sofrem essas crianças?
6. No último texto, dois especialistas falam a respeito do trabalho infantil.
- a. Qual é a opinião deles sobre o assunto?
b. Um dos especialistas considera que ‘acabar com o trabalho infantil seria fazer a Lei Áurea do século 21’. O que isso quer dizer?
7. De tudo o que você leu sobre o trabalho infantil, tire uma conclusão: Na maioria dos casos, que motivo leva tantas crianças brasileiras a trabalhar?
-

As atividades levam o aluno a refletir sobre o contexto de desigualdades sociais no Brasil nas questões um, três, cinco e sete. A questão dois propõe que o aluno estabeleça intertextualidade com o ECA e promove a leitura dos dados apresentados no texto sobre o trabalho infantil. A partir dos relatos das crianças trabalhadoras, as atividades propõem a reflexão sobre a finalidade e as causas do trabalho infantil, nas questões três, quatro e sete. A questão seis se refere a um dos textos apresentados na proposta de leitura, que destacamos, devido à intertextualidade com a voz de dois especialistas:

QUADRO 22
Hora de brincar é importante

Para a psicóloga Maíra Tanis, 42, as crianças devem usar suas energias para brincar, aprender e crescer. “A criança não pode e não deve trabalhar. Fora da escola, é hora de brincar”, diz Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e consultor sobre os assuntos de infância para o Unicef e a Unesco. Para ele, acabar com o trabalho infantil seria fazer a Lei Áurea do século 21. A Lei Áurea foi decretada pela princesa Isabel em 1888 e aboliu a escravidão no Brasil.

Folha de São Paulo, 13/01/2001, Folhinha.

Como *prática discursiva* o texto busca legitimar seu discurso sobre o trabalho infantil, fazendo intertextualidade com as vozes de dois “especialistas” que expõem suas conclusões a respeito do problema. Um deles compara o fim do trabalho infantil à Lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil. A questão seis sugere, a partir das conclusões dos especialistas, apreciação do aluno sobre o tema. Apresentamos as perguntas e respostas sugeridas pela autoria para o professor:

QUADRO 23
Resposta da seção *Os Sentidos do Texto*

6. No último texto, dois especialistas falam a respeito do trabalho infantil.

a. Qual é a opinião deles sobre o assunto?

R: Na opinião deles, a criança deve estudar e brincar.

b. Um dos especialistas considera que “acabar com o trabalho infantil seria fazer a Lei Áurea do século 21”. O que isso quer dizer?

R: Quer dizer que as crianças seriam libertadas, assim como os negros escravos foram libertados com a Lei Áurea em 1888.

Tal associação do trabalho infantil com a escravidão e a afirmação dessa associação na sugestão de resposta da autoria, parece querer chocar o leitor, associando o trabalho infantil a um sistema considerado o mais alto nível de exploração do trabalho: a escravidão.

Algumas lexicalizações são usadas para se referir às crianças que trabalham, presentes no texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil*, como: “Crianças trabalhadoras levam o trabalho a sério” (p. 183), “crianças pedindo esmola, limpando carros, vendendo doces” (p. 183), “acabar com o trabalho infantil seria fazer a lei Áurea do século 21” (p. 184). Ou em outras seções da unidade, como: “crianças que vendem (e não brincam), no tópico *Trocando Ideias* e “os filhos do carvão” (p. 191), na seção *Texto Puxa Texto*, ambas abordadas logo à frente, co-ocorrem exclusivamente com imagens de crianças negras. Essa forma de apresentar as crianças negras exclusivamente como trabalhadoras coexiste com a apresentação de crianças brancas que têm acesso ao lazer, à educação, às artes, como apresentados nas imagens do capítulo, que serão apresentadas logo mais.

O texto, ligado às lexicalizações e imagens do capítulo que representam as crianças trabalhadoras em sua maioria como negras, faz parte de uma *prática discursiva* identificada por P. Silva (2008), de os livros didáticos contemporâneos (década de 90 e 2000) apresentarem o negro “circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais” (P. SILVA, 2008, p. 199), como discussões a respeito do trabalho infantil e outros “problemas sociais” (P. SILVA, 2008, p. 165).

Analisamos outras propostas de atividades, como a seção *A Linguagem do Texto*, que promove “um estudo da linguagem do texto” (MP, p. 05. A atividade apresenta a imagem de um menino branco em momento de lazer com o seguinte enunciado: “Na praia, viam-se crianças que jogavam vôlei, que faziam castelos de areia e que pegavam onda com suas pequenas pranchas” (p. 186).

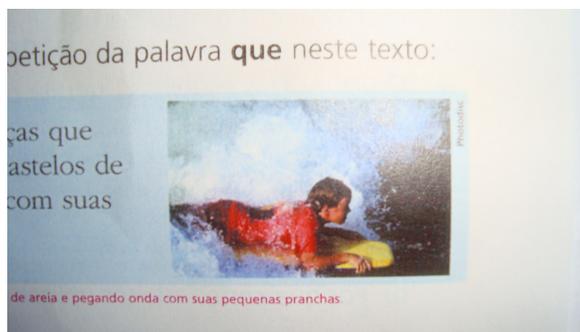


Figura 20 - Criança em momento de lazer

Na seção de *Leitura*, o tópico *Trocando Ideias*, que objetiva “desenvolver a capacidade de expressão e argumentação oral do aluno” (MP, p. 05), exibe outra imagem de crianças na praia. Apresenta, em discurso direto, a opinião de duas crianças sobre o trabalho de outras crianças na praia e pede aos alunos que se posicionem ante a questão, a favor ou contra as opiniões apresentadas.

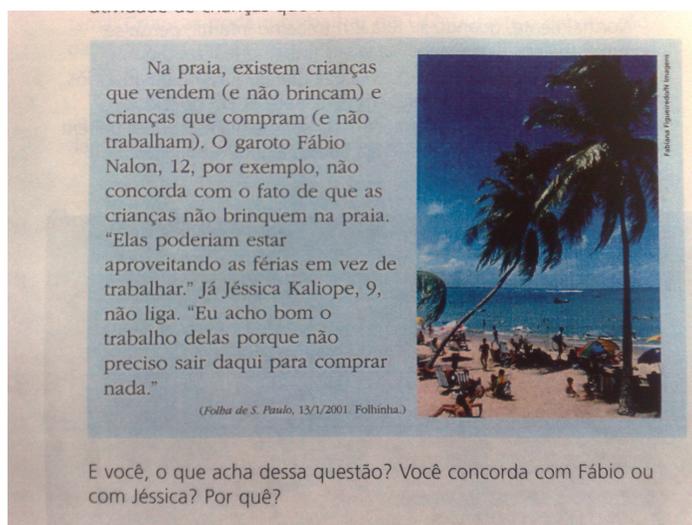


Figura 21 - Crianças em momento de lazer

Destacamos as lexicalizações das duas últimas propostas: a seção *A Linguagem do Texto* e, dentro dela, o tópico *Trocando ideias*. Ao apresentar para o aluno “crianças que pegavam onda com suas pequenas pranchas” (p. 186) ou “crianças que compram (e não trabalham)” (p. 187), as imagens apresentam crianças brancas. No tópico *Trocando ideias*, a autoria demanda do aluno a reflexão e apreciação de questão relativa a valores éticos e políticos, reportando a um contexto de discussões sociais mais amplas sobre o trabalho infantil (*prática social*) na sociedade brasileira.

No texto *Meninas Deveriam Fazer Balé* (Folhinha, 25/04/1998), na seção *Texto puxa Texto*, uma menina apresentada com nome e sobrenome “Jaqueline Freitas, 9, cursa a 4ª série” (p. 190), tem sua rotina narrada no início da reportagem: “estuda de manhã e à tarde brinca, faz lição e aprende violão, inglês e balé” (p. 190). A reportagem usa a voz da menina em discurso direto (*análise textual e prática discursiva*), para apresentar seu desejo: “queria que todas as meninas tivessem a chance de fazer balé” (p. 190), transformado, em tom normativo, no título da reportagem. O texto apresenta uma entrevista em que Jaqueline pergunta a uma menina chamada Tamy o porquê de seu trabalho e sua rotina. Tamy afirma que trabalha para ajudar sua mãe, e que gosta de trabalhar, comprando algumas coisas para ela com dinheiro que ganha: “eu compro lápis, borracha, caderno e estojo” (p. 190). A imagem que ilustra o texto apresenta duas meninas brancas em aula de balé.



Texto puxa texto

TEXTO 1

Meninas deveriam fazer balé

Jaqueline Freitas, 9, cursa a 4ª série [...] em Ribeirão Preto. Ela estuda de manhã e à tarde brinca, faz lição e aprende violão, inglês e balé. Jaqueline foi a Franca [...] entrevistar crianças que trabalham costurando sapatos. Ela gostaria que essas crianças também pudessem brincar e fazer lições. “Querida que todas as meninas tivessem a chance de fazer balé.”

Jaqueline — Há quanto tempo você costura sapatos?
Tamy — Há dois anos.

Jaqueline — Você gosta?
Tamy — Gosto, pois, assim, posso ajudar minha mãe.

Jaqueline — Quanto ganha?
Tamy — R\$ 5,00 ou R\$ 10,00, depende do mês.

Jaqueline — O que você faz com o dinheiro?
Tamy — Eu compro lápis, borracha, caderno e estojo.

Jaqueline — Quanto tempo você trabalha por dia?
Tamy — Cinco horas, mas tem dias que chega a sete.

(Folha de S. Paulo, 25/4/1998. Folhinha)

190

Figura 22 - Meninas Deveriam Fazer Balé

Em questão posterior ao texto *Meninas Deveriam Fazer Balé*, na mesma seção, *Texto puxa Texto*, a autoria demanda apreciação a respeito das condições sociais diferentes das duas meninas.

QUADRO 24
Resposta da seção *Texto Puxa Texto*

04. O texto mostra como duas crianças de um mesmo país têm oportunidades diferentes na vida. Por que você acha que isso acontece?

R: Por causa da condição dos pais. Certamente os pais de Jaqueline têm emprego e salários melhores do que os de Tamy.

Professor: chame a atenção dos alunos para o fato de Tamy, embora tenha menos estímulo para estudar, só conseguirá ter uma vida melhor se estudar.

A questão pede ao aluno para refletir e responder por que as duas crianças têm oportunidades diferentes. Ao propor tal reflexão, a autoria insere o aluno num contexto social mais amplo de desigualdades sociais de um país como ela mesma afirmou: “cheio de contradições” (p. 182). Entretanto, na sugestão de resposta ao professor, há uma redução dessa desigualdade abordada pelo livro ao longo da unidade. A resposta sugere que as diferentes oportunidades das meninas são causa das condições econômicas de seus pais, reduzindo as desigualdades de acesso aos bens produzidos socialmente à situação financeira dos pais, deixando de considerar outras causas, como as desigualdades de acesso ao emprego ou a desigualdade de acesso desses pais à educação, à falta de políticas de redistribuição de renda no país, entre outros fatores deixados de lado na abordagem da pobreza feita pelo livro.

O segundo texto, *Os filhos do Carvão*²⁴, apresentado na seção *Texto Puxa Texto*, narra a história de uma criança chamada Luciene que trabalhou numa carvoaria com seu pai. A partir da lexicalização, pode-se perceber que outra criança (narradora) inicia falando sobre o trabalho de Luciene: “aposto que você não sabia que o carvão é a lenha do eucalipto queimado em fornos chamados ‘rabos quentes’, sabia?” (p. 191). Em alguns momentos, a voz de Luciene é apresentada por meio do discurso direto para narrar sua história. Antes, entretanto, a narradora apresenta Luciene: “Quem contou e até mesmo mostrou tudo isso para a minha professora foi a Luciene, uma menina de 15 anos, que vive numa fazenda em Água Clara (no Mato Grosso do Sul). Ela tem mais dois irmãos adolescentes e duas irmãs pequenas. Todos trabalham com o pai numa carvoaria. Escute só que mais ela falou” (p. 192). Luciene tem voz no texto: “comecei fazendo a porta do forno, depois aprendi de tudo. Tem de transportar a lenha, botar fogo, esperar esfriar e retirar o carvão. Tem tanta coisa para se fazer numa carvoaria que, de noite, a gente dorme até em pé” (p. 192). A imagem apresentada com o texto verbal representa mais uma vez a criança negra como trabalhadora.

²⁴ Azevedo, Jô; Huzak, Iolanda. *Serafina e a criança que trabalha*. Histórias de Verdade. São Paulo: Ática, 1996.

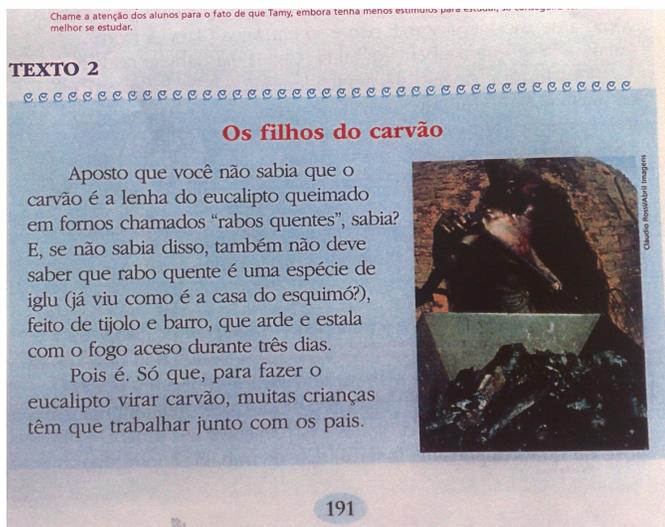


Figura 23 - Os filhos do Carvão

Algumas questões são propostas para a compreensão do texto *Os Filhos do Carvão*. Apresentamos duas questões e as respostas sugeridas para o professor, para demonstrar a abordagem pouco aprofundada do livro sobre o problema social levantado no texto:

QUADRO 25

Respostas da seção *Texto Puxa Texto*

3. Por que o pai de Luciane usa a mão-de-obra dos filhos no trabalho?

R: Porque, segundo a filha, ele não aguenta fazer as tarefas sozinho.

4. Famílias inteiras, contratadas pelos "gatos", vivem no meio das florestas para transformar o eucalipto em carvão. Que aspectos negativos há nesse isolamento das famílias?

R: As pessoas ficam longe de escolas, de hospitais, do comércio e da vida em comunidade.

Ao usar somente a fala da menina para afirmar, na sugestão de resposta para o professor, que a criança ajuda o pai porque este não consegue fazer o serviço sozinho, a autoria deixa de explorar as desigualdades e o trabalho infantil como fruto (também) do contexto do qual a criança faz parte. Na abordagem sobre a exploração do trabalho infantil, tal relação foi apresentada em outro momento do livro, na seção *Os Sentidos do Texto*, nas respostas sugeridas ao professor da questão 04-a e b:

QUADRO 26
Resposta da seção *Os Sentidos do Texto*

4. O texto 'Nas esquinas' retrata o trabalho de crianças que pedem esmola, limpam vidros de carro ou vendem coisas nos semáforos das ruas.

a. Segundo o texto, quem se aproveita do trabalho infantil?

R: Certos Adultos, às vezes os próprios pais.

b. Por que certos adultos utilizam crianças para conseguir dinheiro?

R: Porque acham que assim é mais fácil, pois os adultos costumam sentir pena das crianças.

Essa abordagem retira a responsabilidade do Estado em promover os direitos sociais das crianças expostos no ECA, que foi usado pelo livro para apresentar os direitos das crianças nas atividades da seção *Lendo Imagem* (p. 160). A perspectiva de responsabilidade estatal não foi mencionada pelo livro, a não ser na apresentação do ECA. Esse ponto de vista apresentado pelo livro responsabiliza o indivíduo e, no caso das crianças, responsabiliza exclusivamente seus pais por sua exploração.

Ao construir significados sobre o trabalho infantil e seu combate, o capítulo parece conduzir o aluno a partir de um modo indutivo de trabalhar, levando-o a construção de significados sobre o trabalho infantil.

Em síntese, considerando as análises referentes ao Livro do Aluno C, podemos concluir que a unidade analisada propõe temas complexos que transportam os alunos a questões sociais, como o combate à exploração do trabalho infantil e da escravidão infantil e adulta, a falta de acesso à educação, as desigualdades sociais e as práticas de cidadania. Os textos apresentados ao longo da unidade, em conjunto com as atividades de compreensão textual, de debate e de produção de textos, propiciam abordagens sobre diferentes questões sociais, demandam dos alunos apreciações ética e social, levando-os a se posicionarem e a formarem opinião diante de questões sociais mais amplas. Mais do que posicionamento, a autoria demanda atuação na realidade social dos alunos.

No entanto, sobre a análise do Livro C, se por um lado o livro apresenta uma abordagem que insira a criança em práticas sociais de cidadania, por outro, o universo cultural de referência apresentado nos textos, as propostas de produção textual e as imagens, remetem às culturas de classe média urbana, o que pode ser percebido nas possibilidades de lazer e consumo e de acesso à educação apresentadas nos textos. Como exemplo, citamos as propostas *A Linguagem do Texto* (p. 186), *Trocando Ideias* (p. 187) e o texto *Meninas Deveriam Fazer Balé* (p. 190), que apresentam crianças em momento de lazer na praia e meninas dançando balé.

As discussões a respeito do trabalho infantil, das diferenças sociais e da pobreza foram exploradas a partir dos textos e nas atividades. As imagens relacionadas a esse tema apresentam a criança negra exclusivamente como “pobre” em situação de trabalho, em uma abordagem textual que responsabiliza as famílias dessas crianças pelas desigualdades sociais sofridas, já que não há discussões sobre as causas da pobreza, do trabalho infantil e das diferenças sociais. A. Silva (2005, p. 29) afirma que o livro responsabiliza o indivíduo por seu estado de pobreza quando apenas o descreve e o ilustra como pobre, sem propor uma discussão sobre as causas da pobreza. Por exemplo, a seção *Os Sentidos do Texto*, na página 185, apresenta elementos que permitem estabelecer as causas do trabalho infantil exclusivamente em relação à exploração das crianças por adultos, adultos que exploram crianças, sem que haja quaisquer propostas de discussões sobre a dimensão política do problema que envolve, por exemplo, a falta de uma atuação coerente do Estado, incapaz de suprir e ampliar o acesso aos direitos sociais e civis dos cidadãos.

Relativamente à presença de imagens de crianças negras e brancas no texto, a partir de nossas análises, foi possível identificar que as crianças negras foram representadas exclusivamente em imagens relacionadas à temática de exploração do trabalho infantil. Por outro lado, as crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, o que permite inferir, a partir dessa construção textual e discursiva, que o livro opera a partir da *prática social* identificada por P. Silva (2005, 2007, 2008) como um discurso racista centrado na *branquidade normativa*, ou no branco como representante *natural* da espécie humana.

As imagens apresentadas, ao longo da unidade, de crianças negras como pedintes, como catadores no lixão e como carvoeiras, correspondem ao que A. Silva (2005) afirma sobre a representação do negro em livros didáticos como “pobre”. Segundo a pesquisadora, “de um modo geral, o negro é representado nas ilustrações e descrito como pobre” (A. SILVA, 2005, p. 29).

3.3.8 – O MP para o trabalho com as unidades

Relativamente à análise do Manual do Professor (MP), que acompanha o Livro do Aluno C, buscamos perceber como esse corresponde às demandas dos documentos oficiais mencionados no Guia de LDP (BRASIL/MEC, 2006), como os PCN e a Lei 10.639/03 ou

mesmo com o Edital do PNLD, na possível abordagem de temas capazes de contribuir para a formação ética e cidadã do aluno. O MP expõe, no anexo para o professor, sua concepção de trabalho, que seria “comprometida com uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem e com um enfoque enunciativo da linguagem” (p. 04). Além dessas informações fornecidas, o anexo do MP proporciona ao professor esclarecimentos alicerçados nas teorias, nas referências bibliográficas, assim como no embasamento das propostas de leitura, de produção textual e de ensino da gramática.

O MP, a reprodução do Livro do Aluno, na qual encontram-se as sugestões de respostas e condução das atividades, apresenta orientações para os debates iniciais dos capítulos dois e três, além de respostas e orientações para o encaminhamento das várias propostas de atividades. Analisamos as respostas das atividades nas possibilidades apresentadas quanto à abordagem do trabalho infantil, da cidadania e das desigualdades sociais.

Analisando o anexo do professor enquanto *prática discursiva*, percebe-se a *intertextualidade manifesta* com os preceitos dos PCN, quando afirma que a escolha temática dos textos leva em consideração os *temas transversais*: “Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e levam em conta tanto as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em relação aos temas transversais, quanto a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (Livro C, MP, p. 04. grifo da autoria).

Ainda no anexo, as orientações para os procedimentos voltados para as seções de produção textual no anexo não diferenciam as propostas por temáticas; elas apresentam informações gerais sobre os procedimentos para a realização das propostas. Como exemplo, no tópico *Trocando Ideias*, em que foi pedida apreciação dos alunos sobre o trabalho infantil, o anexo informa que dentre os objetivos das propostas de discussão desta seção, encontra-se:

Desenvolver certas operações, comportamentos e valores, tais como: capacidade de extrapolar, de generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar, de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão (MP, p. 05).

Percebe-se, então, que o aprofundamento de referências para a discussão e fundamentação das opiniões que serão formadas pelos alunos sobre as questões políticas e sociais é segundo plano das atividades. As respostas sugeridas ao professor deixam de abordar as causas do trabalho infantil numa perspectiva de apontar as causas desse problema social para além das condições das famílias das crianças negras apresentadas como trabalhadoras.

Para um exemplo de análise, a questão cinco propõe uma reflexão sobre o propósito real do anúncio de combate ao trabalho infantil. A resposta orienta o professor a comentar “que o anúncio foi criado para chocar o leitor, mas essas contratações existem na vida real”.

QUADRO 27
Respostas da seção *Os Sentidos do Texto*

05. Releia o texto verbal que se encontra à direita, na parte superior, e o texto verbal que está na parte de baixo do anúncio.

a. De acordo com esses textos, o anúncio classificado “Cortador de Sisal” é uma brincadeira de quem o criou ou ele reflete uma situação real vivida por um enorme número de crianças brasileiras?

R: Reflete uma situação real. Professor: comente com os alunos o fato de que o anúncio foi criado para chocar o leitor, mas essas contratações existem na vida real.

b. O texto à direita, na parte superior do anúncio, afirma que a criança, ao trabalhar, perde “a oportunidade de ser alguém na vida”. O que essa afirmação quer dizer?

R: Quer dizer que, trabalhando, a criança deixa de ir à escola e perde a oportunidade de aprender e ter uma profissão melhor.

Quando faz *intertextualidade manifesta* com texto que fala sobre o ECA (*Revista ZÁ*), a resposta sugerida simplesmente propõe a busca de informações do trecho transcrito:

QUADRO 28
Respostas da seção *Os Sentidos do Texto*

06. Leia este texto:

O Estatuto da Criança e do Adolescente diz que as crianças e os adolescente têm direito à educação para se desenvolverem integralmente e estarem preparados para exercer sua cidadania e trabalhar quando chegar a época. Isto quer dizer que todos têm de ter acesso a uma escola pública e gratuita que fique perto de sua casa e que todos têm de ter condições iguais de acesso e permanência a escola (Zá, nº 43).

a. Agora explique: Por que “trabalho infantil é crime”, segundo afirma o anúncio?

R: Porque ele desrespeita uma das leis do Estatuto da Criança e do Adolescente.

b. O que pode acontecer a um adulto que impede uma criança de estudar?

R: Ele pode ser preso.

Para a compreensão do texto *Crianças Levantam Bandeiras* (p. 165), as respostas retomam as informações propiciadas pelo texto, como se pode ver no quadro de respostas abaixo:

QUADRO 29
Respostas da seção *Os Sentidos do Texto*

-
1. O texto informa sobre um encontro de jovens ocorrido na Suécia.
- a. De onde eram as crianças que participaram do encontro?
R: Eram de vários países, entre os quais Canadá, Estados Unidos, Índia, Uganda e Brasil.
- b. Quem é o brasileiro que representou o nosso país?
R: Wanderson de Oliveira
2. Dos itens que seguem, escreva em seu caderno os dois que indicam as causas do encontro.
- R: a. A necessidade de discutir a situação de crianças refugiadas, escravas e vítimas de guerra em vários lugares do mundo.
b. A necessidade de as crianças serem conhecidas internacionalmente.
R: c. A premiação do vencedor do Prêmio das Crianças do Mundo.
d. As crianças foram mostrar ao mundo suas qualidades artísticas.
3. Na fase final de votação, estavam concorrendo ao Prêmio das crianças do Mundo três projetos, selecionados numa votação feita pela internet.
- a. Quantas pessoas participaram da indicação dos projetos pela internet?
R: 20 mil pessoas.
- b. De que tipo são os projetos classificados?
R: São todos projetos voltados a melhorar a vida de crianças pobres.
- c. Qual foi o projeto premiado? Qual é o objetivo dele?
R: O projeto premiado foi o de Asfaw Yemiru, da Etiópia, que visa melhorar a educação naquele país.
- d. Em que resultou o projeto desenvolvido na Índia?
R: Resultou na criação de escolas noturnas para crianças trabalhadoras.
- e. O que o projeto das crianças da Colômbia combate?
R: Combate as minas (bombas), que são deixadas por soldados em combate.
4. Os jovens convidados para esse encontro na Suécia já deram mostras de que se preocupam com as pessoas. Entre outros jovens citados no texto – Donté Shackelford, Laura Hannant e Rebecca Gothe-, escolha dois deles e cite atividades que desenvolvem em favor da comunidade em que vivem.
R: Donté faz canções de rap e poemas incentivando o estudo; Laura combate a exploração da mão-de-obra infantil; Rebeca fundou com seu colega uma organização que combate a escravidão em todo o mundo.
5. Além das informações sobre o encontro na Suécia, o texto também apresenta informações sobre crianças do mundo inteiro.
- a. Segundo o texto, quantas crianças no mundo, aproximadamente, estão impossibilitadas de estudar por trabalharem o dia todo?
R: Cerca de 120 milhões
- b. Quantos escravos existem no mundo, entre crianças e adultos?
R: Por volta de 20 milhões.
- c. Quantas crianças há no mundo vivendo nas ruas?
R: Aproximadamente 100 milhões.
6. A reportagem dá uma dica para aqueles que querem participar da próxima votação. Qual é ela?
R: Que votem pela internet, no endereço eletrônico www.childrensworld.org.
-

Analisando as possibilidades das respostas apresentadas para as perguntas relativas aos temas sociais presentes nos textos do livro, concluímos que, apesar de o livro tratar temas considerados apropriados para a formação ética e cidadã do aluno, as respostas

sugeridas ao professor deixam de promover possibilidades para o aprofundamento das reflexões sobre os temas abordados.

A respeito do texto *Leis Protegem Contra o Trabalho Infantil* (p. 184), há questões que solicitam apreciação do tema com base nas informações do texto e há questões que demandam reflexão sobre o contexto do problema social do trabalho infantil no Brasil. As perguntas seis e sete, apresentadas a seguir, demandam uma reflexão de contexto social, no entanto as respostas sugeridas pela autoria se pautam exclusivamente nas informações do texto, deixando oportunidade potencial para uma abordagem sobre as causas do trabalho infantil.

QUADRO 30 Respostas da seção *Os Sentidos do Texto*

6. No último texto, dois especialistas falam a respeito do trabalho infantil.

a. Qual é a opinião deles sobre o assunto?

R: Na opinião deles, a criança deve estudar e brincar.

b. Um dos especialistas considera que ‘acabar com o trabalho infantil seria fazer a Lei Áurea do século 21’. O que isso quer dizer?

R: Quer dizer que as crianças seriam libertadas, assim como os negros escravos foram libertados com a Lei Áurea em 1888.

7. De tudo o que você leu sobre o trabalho infantil, tire uma conclusão: Na maioria dos casos, que motivo leva tantas crianças brasileiras a trabalhar?

R: Geralmente, a necessidade financeira das famílias.

O MP não subsidia, para além das sugestões de respostas constantes no manual, o professor para a abordagem dos temas sociais apresentados. O livro C centra-se numa abordagem que responsabiliza o indivíduo por sua condição social, uma vez que não situa o contexto de produção das desigualdades sociais, da exploração do trabalho infantil, das condições dos diferentes acessos aos direitos sociais, como a Educação. De acordo com os sentidos construídos a partir das respostas sugeridas ao professor, em especial em relação à forma como é tratado o trabalho infantil, como foi feito no livro C, por meio da responsabilização do indivíduo, e, especialmente no caso da condição das crianças, a responsabilidade é atribuída aos adultos por elas responsáveis. Dessa forma, a falta de acesso à escola, às brincadeiras, às viagens e à educação seria responsabilidade dos pais ou dos responsáveis pelas crianças.

Neste capítulo apresentamos as análises, a partir da abordagem da ACD proposta por Fairclough (2001a), dos discursos sobre relações raciais em três livros didáticos de Português componentes do *corpus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar os discursos sobre relações raciais presentes em livros didáticos de Português para as 4ª séries do Ensino Fundamental. Os livros didáticos desta pesquisa foram analisados no contexto da Lei 10.639/03 que estabeleceu no Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Partimos do pressuposto de que os livros didáticos de língua portuguesa são *instrumentos de múltiplas facetas que carregam traços da ideologia de seu tempo* (Bittencourt, 2001), portanto, o LDP é, ao nosso ver, um lugar onde se manifestam diferentes discursos, no caso dos livros analisados, os discursos sobre relações raciais.

Para alcançar o objetivo proposto, recorreremos a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Fairclough (2001a), para a análise de discursos, considerados como *texto, prática discursiva e prática social*.

Abordar o discurso a partir da perspectiva da ACD, proposta por Fairclough (2001a), sugere considerar o discurso como modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e umas sobre as outras, o que implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social ou prática social e estrutura social. Ou seja, o discurso não estaria preso apenas à reprodução, mas as mudanças históricas o encaminham também para a transformação.

Em se tratando das análises do Livro do Aluno (LA), considerando a reflexão histórica apresentada pelo livro A, percebem-se discursos que situam os negros exclusivamente num passado das relações escravistas. A contribuição do africano à cultura brasileira é lembrada a partir da relação senhor/escravo e, como *prática discursiva*, o livro A dialoga com as concepções historiográficas *tradicionais* que mantinham o negro num passado colonial, não ultrapassando essa representação. Como *prática social*, a ideologia subjacente a esse discurso contribui para manter o negro em lugar de subalternidade, através de um discurso que o coloca no lugar de passividade/submissão.

Em relação ao imigrante, pelo ponto de vista *textual* e também *discursivo*, percebe-se que a forma como o Livro A aborda a troca da mão-de-obra escrava pela imigrante apresenta o imigrante como elemento modernizador da mão-de-obra e produção cafeeira, demarcando o lugar hierárquico superior do imigrante europeu em detrimento do “escravo negro”.

O livro B apresenta oportunidades potenciais para um trabalho com uma perspectiva a partir da diversidade cultural brasileira, apresentando o carnaval como uma das diferentes manifestações culturais, explorando as imagens, enfatizando as diferenças como construção cultural e parte enriquecedora das culturas brasileiras. No entanto, a partir das escolhas lexicais para se referir ao carnaval, inferimos uma perspectiva voltada para a não diferença entre as culturas.

O livro C, em sua abordagem temática, representou as crianças trabalhadoras em sua maioria como negras, fato indicativo de uma *prática discursiva* identificada por P. Silva (2008), de os livros didáticos contemporâneos (década de 90 e 2000) apresentarem o negro “circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais” (P. SILVA, 2008, p. 199), como discussões a respeito do trabalho infantil e outros “problemas sociais” (P. SILVA, 2008, p. 165). Por outro lado, as crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, o que permite inferir, a partir dessa construção textual e discursiva, que o livro opera a partir da *prática social* identificada por P. Silva (2005, 2007, 2008) como um discurso racista centrado na *branquidade normativa*, ou no branco como representante *natural* da espécie humana.

A presença de estereótipos e da persistência de um discurso que representa o negro preso ao passado colonial de escravidão, em determinadas contribuições culturais à sociedade, e a apresentação da criança negra exclusivamente como trabalhadora, enquanto a criança branca é apresentada em diferentes atividades de estudo e lazer, demonstram formas veladas de um racismo, fruto das representações existentes em nossa sociedade sobre o negro e as relações raciais.

Quanto ao Manual do Professor (MP), as análises permitiram perceber, nas seções do Manual do Professor destinadas à apresentação e explicitação da proposta didático-pedagógica da coleção, a preocupação dos livros em abordarem os Temas Transversais e a desenvolverem propostas temáticas voltadas para a formação ética dos alunos.

Foram utilizadas diferentes estratégias para que a preocupação revelada pelo conteúdo dos MP se materializasse nos livros analisados, a saber: a) o uso das vozes das crianças que praticam ações de cidadania, nos textos e nas atividades, ou b) o uso das vozes das crianças no trato com o trabalho infantil, que inclui a apresentação de diferentes opiniões de crianças “que brincam (e não trabalham)” (livro C), a respeito do tema e, c) o uso da voz de crianças “que trabalham (e não brincam)” (livro C).

Apesar de não abordarmos as leituras e interpretações feitas pelas próprias crianças a partir dos livros analisados, entendemos que os discursos sobre o negro e as

relações raciais, apresentados nos livros didáticos enquanto *texto, prática discursiva e prática social*, dialogam com a realidade social na qual eles são produzidos, inclusive com o contexto mais atual das relações raciais brasileiras. No caso dos livros, indagamos se há delineamento de alguma proposta para transformação de discursos a respeito dos negros ou relações raciais.

A *intertextualidade manifesta* com os Temas Transversais demonstra que os preceitos do PCN para a abordagem desses temas se fez presente nos LDP analisados. Esperávamos uma menção explícita ou intertextual de abordagem da Lei 10.639/03, uma vez que estamos, atualmente, num contexto de produção dos livros didáticos em que essa Lei é considerada como um critério eliminatório das coleções submetidas ao PNLD.

Abordamos, também, neste trabalho, o uso do termo “tolerância”, nos preceitos éticos de avaliação dos livros didáticos expostos no Guia do Livro Didático (BRASIL/MEC, 2006, p.11). Destacamos que, no campo lexical da diversidade, a adequação do termo ainda não é consenso entre pesquisadores, estudiosos, militantes, em especial aqueles que se debruçam sobre as relações étnico-raciais, sobre a imigração e sobre os direitos à cidadania. Consideramos a importância de uma discussão mais ampliada sobre a *prática discursiva e prática social* da “tolerância”, no entanto pensar o uso do termo tolerância na sociedade contemporânea e as práticas sociais às quais o termo se refere implicaria uma revisão teórica exaustiva que o tempo e o espaço não seriam suficientes para tarefa tão importante, nesta dissertação.

Quanto às perspectivas futuras de pesquisa, consideramos que tratamos os livros como materiais institucionalizados (PCN, PNLD, Lei 10.639/03), para evidenciar o contexto de produção dos livros didáticos e que para trabalhos posteriores, analisar as condições de produção dos pareceres desses materiais seria uma importante contribuição para abordar novas questões a respeito dos livros didáticos de Português.

Além disso, a análise das imagens neste trabalho procurou perceber o que elas apresentam ideologicamente no contexto dos livros analisados. Não foi possível, devido ao tempo e foco desta pesquisa no texto verbal, fazer uma análise sistemática das imagens, por isso, como perspectiva para futuros trabalhos, consideramos a possibilidade de uma leitura mais sistemática das imagens, tendo como referência trabalhos que se debruçam sobre a relação entre textos visuais e textos verbais, tal como Belmiro (2008).

Pelo ponto de vista da formação docente, diante do discurso histórico apresentado pelo livro A, podemos indagar se o professor de Português teria formação adequada para trabalhar temas históricos relacionados à escravidão e à inserção dos negros na sociedade brasileira, correspondendo aos critérios estabelecidos pela lei 10.639/03. A abordagem desses

temas requer, de acordo com o Parecer (CNE 003 04, p. 17), “professores (...) sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-raciais”.

Segundo Gomes (2004), repensar a história brasileira e o processo de formação da nação numa perspectiva racial podem ser estratégias pedagógicas interessantes, já que, para reeducar as professoras e professores para a questão racial, seria preciso repensar a história do Brasil, ter um olhar crítico sobre a formação do Estado brasileiro e dos processos de dominação, reflexo das relações de poder estabelecidos nos encontros culturais de brancos europeus e dos negros.

Gomes (2004) afirma não ser fácil sensibilizar educadores a respeito das desigualdades raciais, devido à naturalização que essas desigualdades apresentam na sociedade brasileira, uma vez que: “as desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, sendo naturalizadas” (GOMES, 2004, p. 84), sendo, por isso, necessária uma reeducação sobre a questão racial brasileira.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA DE POTENCIAL INTERESSE

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. *Literaturas Africanas e Afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 31 – 46.

ANJOS, Rafael S, A. Geografia, territórios étnicos e quilombos. In: GOMES, Nilma (org.). *Tempos de lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: MEC, SEC, 2006. p. 81 – 103.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BATISTA, Antônio A. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2003.

BATISTA, Antônio A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 285 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2008.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: Angela Paiva Dionisio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 33-45.

BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. 5ª ed.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. Lei 10.639 - de 9 de janeiro de 2003. DOU, Brasília, 10 de jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: CNE/SEPPPIR. 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007. Brasília: MEC/SEB/FNDE.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 2007*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 5ª a 8ª séries. PNLD 1999*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD*. Brasília: MEC, 2000/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos. 1ª a 4ª séries. PNLD 2004*. Vol. 1. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: Tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa*, no 111, p. 135 – 149, dezembro de 2000. Disponível em www.scielo.br.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 77, Campinas, dezembro de 2001. Disponível em www.scielo.br.

COSTA VAL, M. da G. & MARCHUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CURY, Carlos R. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, no 2, mai/jun/jul/agosto, 1996. p. 05 – 17. disponível em www.scielo.br.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DENDRINOS, Bessie. Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do inglês como língua estrangeira. In: PEDRO, Emília (org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 225 – 259.

DIONÍSIO, Ângela. Livros didáticos de Português formam professores? In: MARFAN, Marilda (org.). *CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 82 – 88, (simpósio 06).

DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Evandro; FÉLIX, Andréia. Escravos, viagens e navios negreiros: apontamentos sobre racismo e literatura. In: SILVA, Paulo; COSTA, Hilton (orgs.). *Notas de História e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 191 – 252.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Trad. Célia M. Magalhães. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso* v. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2001b. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editora Caminho, 1997, p. 77 – 103.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. p. 30.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma L. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, Ângela; SANTANA, Moisés; CORREIA, Rosa L. *Kulé-Kulé: educação e identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 08 – 17.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003, p. 167 – 182.

GOMES, Nilma L. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial*. Nilma Lino Gomes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma L. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97 – 109.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a lei 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, A.; DINIZ, J. ; LEAL, L. *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFMG, 2010. p. 694 – 712.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de Belo Horizonte*. 1985. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

IANNI, Octávio. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 17 – 30.

ĨÑIGUEZ, Lupicinio (Org.). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

IÑIGUEZ, Lupicínio. Os fundamentos da Análise do Discurso. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Org.). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 50 – 104.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, C. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. v. 2. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 15-30.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. *Linguagem em (Dis)Curso*, vol. 4, Número Especial. Tubarão, Unisul, 2004. p. 35-60.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da Avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 139 - 150.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 46-59.

MARTINS, Aracy Alves. Discursos docentes sobre a África e livros didáticos em países Lusófonos In: DALBEN, A.; DINIZ, J. ; LEAL, L. *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte : Autêntica Editora/UFMG, 2010.

MENESES, Maria P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma L. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55 – 76.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André A. (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: UFF, 2004. p. 17 - 34.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda (org.). *CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89 – 94, (simpósio 06).

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: Múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13 – 20.

ROCHA, Luiz. Política educacional e a lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: SILVA, Paulo; COSTA, Hilton (orgs.). *Notas de História e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 25 – 37.

ROJO, Luisa M. A Fronteira Interior - Análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Org.). *Manual de análise do discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 206 – 257.

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

ROUANET, S. P. *O Eros das diferenças*. Folha de São Paulo, cad. Mais, 9/2/03.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* São Paulo: Cortez, 1996.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEN, Amartya Kuman. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius B. Silva. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: SILVA, Paulo; COSTA, Hilton (orgs.). *Notas de História e cultura afro-brasileiras (orgs)*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 159 – 190.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. van. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73 – 118.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. V. 1. 224p.

SILVA, Paulo Vinicius B. da. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 228 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - PUC/SP, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Por sempre mais uma história. In: DALBEN, A.; DINIZ, J. ; LEAL, L. *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFMG, 2010. p. 713 – 737.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TAVARES, Cleidson Sorrentino. O último enforcamento no Brasil: A derrocada do escravo. In: BRITO, Ângela; SANTANA, Moisés; CORREIA, Rosa (orgs.). *Kulé Kulé: educação e identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004. p. 75 – 86.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VAN DIJK, Teun A.. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.