



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14913253>

e ISSN:2177-8183

**REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE HUMANA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**REPRESENTATION OF HUMAN DIVERSITY PROPOSED BY TEXTBOOKS FOR
STUDENTS IN THE 4TH AND 5TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL**

**REPRESENTATION DE LA DIVERSITE HUMAINE DANS LES MANUELS
SCOLAIRES DE CM1 ET CM2 DE L'ECOLE PRIMAIRE**

Éric Charles Brun

ecbrun@uefs.br

Doutor em Educação

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

Apresentamos os resultados da nossa pesquisa quanti-qualitativa acerca da representação da diversidade humana proposta pelos livros didáticos do alunado do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental que integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2019 do Ministério de Educação. Objetivamos mensurar as proporções representativas da diversidade humana nas categorias fenotípica, cultural e linguística assim como avaliar a conformidade dos livros didáticos com as prescrições do edital no que diz respeito à diversidade humana e às relações étnico-raciais. O corpus da nossa pesquisa engloba os seis componentes obrigatórios dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Artes, Ciências, Geografia, História, Matemática e Português. Este estudo configura-se como uma análise documental cuja coleta de dados foi realizada de acordo com as três categorias de análise acima referidas. Os resultados expressos sob a forma de percentuais visam delinear de forma concreta as tendências editoriais acerca da diversidade humana a partir de uma análise comparativa entre componentes e campos de saber (ciências humanas e ciências exatas). Entre os resultados mais significativos da pesquisa, destacam-se a manutenção de estereótipos da sociedade civil entre homens e mulheres e a sub-representação da cultura e língua afro-

brasileira.

Palavras-chave: Diversidade humana. Ensino fundamental. Livro didático.

ABSTRACT

We present the results of our quantitative-qualitative research on the representation of human diversity proposed by textbooks for students in the 4th and 5th year of Elementary School. These books are part of the 2019 National Textbook Plan of the Ministry of Education. We aim to measure the representative proportions of human diversity in the phenotypic, cultural and linguistic categories as well as evaluate the compliance of textbooks with the notice's prescriptions with regard to human diversity and ethnic-racial relations. The corpus of our research involves the six mandatory components of the initial years of Elementary School: Arts, Sciences, Geography, History, Mathematics and Portuguese. This study is configured as a documentary analysis whose data collection was carried out according to the following three categories of analysis: phenotypic, cultural and linguistic diversity. The results expressed in the form of percentages aim to concretely outline editorial trends regarding human diversity based on a comparative analysis between components and fields of knowledge (Human Sciences and Exact Sciences). Among the most significant results of the research, the maintenance of civil society stereotypes between men and women and the underrepresentation of Afro-Brazilian culture stands out.

Keywords: Human diversity. Elementary School. Textbook.

RÉSUMÉ

Nous exposons les résultats de notre recherche quanti-qualitative qui porte sur la représentation de la diversité humaine proposée par les manuels scolaires des élèves de CM1 et de CM2 de l'école primaire. Ces manuels intègrent le Programme national du manuel scolaire et du matériel didactique 2019 du Ministère brésilien de l'Éducation Nationale. Nous cherchons à mesurer les proportions représentatives de la diversité humaine selon des catégories phénotypique, culturelle et linguistique de ces manuels scolaires et leur conformité avec les prescriptions de l'appel d'offre en ce qui concerne la diversité humaine et les relations ethnoraciales. Le corpus de notre recherche est constitué des six disciplines obligatoires de cycle 3 : Arts, Sciences naturelles, Géographie, Histoire, Mathématiques et Portugais. Cette étude est une analyse documentaire dont les données ont été recueillies selon les trois catégories d'analyse référencées ci-dessus. Les résultats sont exprimés sous la forme de pourcentages afin de discerner, de façon concrète, les tendances éditoriales à

l'égard de la diversité humaine à partir d'une analyse comparative entre disciplines et champs de savoir (Sciences humaines et sciences exactes). Parmi les résultats les plus significatifs de la recherche, nous pouvons noter le maintien de stéréotypes de la société civiles entre hommes et femmes ainsi que la sous-représentation de la culture et de la langue afro-brésilienne.

Mots-clés : Diversité humaine. École primaire. Manuel scolaire.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa que objetiva analisar a representação da diversidade fenotípica, cultura e linguística nos livros didáticos do estudante do 4^o e do 5^o ano do Ensino Fundamental da rede pública, na Bahia, adotados pelas escolas no âmbito do Plano Nacional de Livros Didáticos 2019 (Brasil, 2019). A escolha do 4^o e do 5^o ano foi motivada pelo fato de que eles precedem a introdução do componente de língua estrangeira moderna no currículo escolar que, por definição, representa a introdução formalizada de uma diversidade cultural e linguística distante.

A premissa da nossa pesquisa considera que uma Educação para a diversidade humana pode facilitar tanto a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna quanto o convívio social e escolar a partir da construção de atitudes positivas em relação às diferenças. Analisamos, por conseguinte, o espaço concretamente dedicado pelas editoras à diversidade humana em consonância com os textos legais acerca da educação para as relações étnico-raciais. Ampliamos este conceito na medida em que a diversidade humana transpõe as relações entre grupos étnicos específicos brasileiros para incluir outros grupos não brasileiros em outras situações potencialmente discriminantes.

A análise dos livros didáticos por componente possibilita mensurar se as relações étnico-raciais preconizadas aparecem numa relação interdisciplinar como um campo de saber comum. Esta pesquisa visa auxiliar projetos editoriais educativos acerca de uma representação isonômica da diversidade humana dentro do material didático desde os primeiros anos iniciais. Nesta perspectiva, o livro didático precisaria não apenas proporcionar para o alunado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma representação equilibrada da diversidade das culturas-línguas dos diversos grupos humanos que constituem uma nação, como também dar maior visibilidade a grupos quantitativamente menores numa abordagem antidiscriminante que desconstruiria os estereótipos possivelmente enraizados no alunado. Abordaremos, portanto, o que fundamenta esta pesquisa, o seu processo metodológico e, finalmente, os resultados obtidos entre as ilustrações e os textos a partir das três categorias de diversidade, a saber: fenotípica, cultural e linguística. As considerações finais apresentam uma síntese das principais tendências editoriais em relação à diversidade humana moderna.

TRILHA PELAS ABORDAGENS PLURAIS DAS LÍNGUAS-CULTURAS E PELA SOCIODIDÁTICA

Se a diversidade humana é inerente à evolução da humanidade, a sua historiografia mostra que – paradoxalmente – os estados-nações a consideraram como um empecilho, no mínimo, ao próprio desenvolvimento; no máximo, à própria sobrevivência. A homogeneidade cultural e linguística seria, portanto, uma condição necessária e suficiente para a sua hegemonia. Ela é – consequentemente – um construto meramente político cujo objetivo é a luta contra qualquer forma societal heterogênea (sotaque, religião, ateísmo, cores de pele, de cabelo, etc.).

Ademais, a nossa característica humana antropológica de ordem tribal, oriunda da conservação primitiva do núcleo familiar ou comunitário, funda – atavicamente – nossa resiliência contra qualquer política cultural-linguística homogeneizadora. A esse respeito cabe registrar que, no período da Revolução Francesa, o deputado Henri Grégoire elaborou (França, 1794, tradução nossa) um “Relatório acerca da necessidade e dos meios para aniquilar os dialetos e universalizar o uso da língua francesa”. No caso do Brasil, Gilvan Müller de Oliveira (2008, p. 6) lembra que durante o Estado Novo: “o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano”. De acordo com Angela Limongi Alvarenga Alves (2020, p. 18-19),

Se se reconhece que para a democracia a homogeneidade é necessária, a heterogeneidade acaba sendo esmagada pela força de imposição da vontade da maioria, sentido que propõe uma complexa relação de tensão entre constitucionalismo e democracia. Mas é da constante re-negociação dessa premissa que se assenta o lócus do Estado de Direito.

Foi a partir da evolução jurídica das políticas linguísticas brasileiras, sob a pressão societal (Brasil, 1989; 1997), que a alteridade conquistou um eixo educador fundamental quando a educação nacional decretou (Brasil, 1996, p.10) que: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Mais recentemente e localmente, a Secretaria de Educação da Bahia apontou o vínculo entre a comunidade e a escola na qual ela está inserida (2018, p. 59): “os valores, atitudes e práticas que envolvem as questões étnico-raciais na sociedade brasileira e baiana não diferentemente se fazem presentes na comunidade e no contexto escolar”.

Existe – então – um consenso entre a sociedade civil e o seu programa de Educação Nacional que identifica uma disfunção societal (discriminações) e os meios

para corrigi-la através do programa escolar, conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 68): “competete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença”. A garantia deste trato, além dos textos legais e das iniciativas do corpo docente, depende essencialmente dos materiais didáticos nacionais elaborados em consequência:

Cabe, portanto, às instituições de ensino, estar preparadas para assumir tal papel frente às novas gerações e não reproduzir um modelo de sociedade excludente, discriminatória e preconceituosa em relação à população negra, pois a lei, sozinha, não é capaz de mudar este cenário (Conceição; Santos, 2020, p. 12).

A educação para a diversidade humana (cultural, fenotípica, linguística) é naturalmente subversiva para qualquer sociedade civil baseada numa ideologia monolíngue mononormativa (Blanchet; Rispaill; Clerc, 2014) que se expressa, em geral, por meio de uma única cultura-língua nacional, de uma subvalorização das culturas-línguas regionais e da oferta quase única do inglês como Língua Estrangeira Moderna por motivo mercadológico.

É preciso ressaltar que o ensino obrigatório das culturas-língua afro-brasileiras (Brasil, 2003) foi introduzido no currículo brasileiro no século XXI, anos antes da implantação do ensino obrigatório das culturas-línguas indígenas (Brasil, 2008). Isso contribui para o surgimento do conceito mais global de diversidade étnico-racial enquanto princípio fundamental do ensino (Brasil, 2013). A inclusão da diversidade se torna, portanto, uma tarefa extremamente complexa em razão de uma formação social e docente interdependente e influenciada por uma visão historicamente monolítica (monoteísmo, monocultura, monolíngua, etc.). Ela traz uma carga ansiogênica para o legislador e o corpo docente com ideia de caos gerado pela heterogeneidade que ela supõe antes mesmo de vislumbrar a sua riqueza cognitiva e social. Para a

sociodidática, a dinâmica não é caótica, mas sim “chaoïde” (Blanchet; Chardenet, 2011) no intuito de valorizar a contribuição da variedade das organizações sociais. As organizações biológicas e sociais, para Edgar Morin (1982, p. 62, tradução nossa),

[...] são complexas porque elas são no mesmo tempo acêntricas (isto é, funcionando de maneira anárquica por interações espontâneas), policêntricas (que têm vários centros de controle ou organizações) e cêntricas (que dispõem no mesmo tempo de um centro de decisão).

A escola é, paradoxal e simultaneamente, um espaço de reflexão crítica e de reprodução normativa, embora a variação seja cada vez mais presente nas orientações educativas oficiais. A Secretaria de Educação de Feira de Santana, na Bahia, publicou, neste sentido, uma proposta curricular para a rede pública (2019, p. 20):

[...] como suporte para orientar e se pensar a reeducação para as relações etnicorraciais em nosso município com ênfase na escola (gestoras, gestores, professoras, professores, estudantes e funcionários), visando (em consonância com o objetivo introdutório) à valorização e ao fortalecimento das diferentes identidades, histórias e culturas presentes em nossa escola e sociedade.

O objetivo, segundo este documento, é aprender a desconstruir: “preconceitos e ideias equivocadas sobre as populações: negra, indígena, quilombola, cigana e outros grupos étnicos” (Feira de Santana, 2019, p. 23). Apelar para mais alteridade é mostrar o quanto a educação escolar precisa modificar alguns desvios discriminantes da sociedade (Andrade; Coutinho, 2020; Danner; Dorrico; Danner, 2020; Vieira; Silva, 2020). Para alcançar tais objetivos, as diretrizes escolares precisam garantir uma

formação docente alteritária voltada tanto para o próximo quanto para o distante (internacional) capaz de:

Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e adequar a esse fim tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes (UNESCO, 2002, p. 6).

Este trabalho se fundamenta, principalmente, na sociodidática: “uma didática articulada com a variedade dos contextos nos seus aspectos políticos, institucionais, socioculturais e sociolinguísticos” (Dabène; Rispaill, 2008, p. 12, tradução nossa). A sociodidática foca a heterogeneidade didática, linguística e social tanto das famílias do alunado quanto dos corpos docente e discente através da conscientização de que as normas são: “relações de poder e de dominação que instauram as discriminações (Blanchet, 2016, p. 40). A sociodidática é então: “Uma teorização específica da didática elaborada por e para especialistas didáticos que focam as dimensões sociais nas suas atividades profissionais (Blanchet, 2012).

A diversidade cultural, nesta pesquisa, baseia-se numa ampla definição etnológica acerca de um “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade” (UNESCO, 2002, p. 1). A diversidade linguística é constituída tanto pela forma escrita quanto pela forma oral das línguas ainda utilizadas no Brasil e no mundo, sejam elas oficiais ou regionais. Ela é um patrimônio linguístico da humanidade que precisa de apoio para a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas. A diversidade fenotípica, nesta pesquisa, foca apenas alguns fenótipos humanos que correspondem “À aparência do indivíduo, ou mais precisamente, ao conjunto das características que se pode mensurar ou qualificar nele, e cujas algumas são, de fato, muito pouco aparentes” (Jacquard, 1978). Esta diversidade fenotípica, no âmbito desta pesquisa,

é constituída pela diversidade de cores de pele e pela representação da “pessoa portadora de deficiência”, como definida pelo decreto 9.494 (Brasil, 2018).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa procedendo de uma análise documental. O corpus da pesquisa é constituído por nove livros didáticos do alunado do Plano quadrienal Nacional do Livro e do Material Didático de 2019 (doravante PNLD) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um para os componentes de Ciências, Geografia e História e dois para o de Artes, de Matemática e de Português (a maiúscula visa indicar o componente curricular). A Educação Física é o único componente curricular a não disponibilizar material impresso para o corpo discente. As editoras são as três principais em termo de distribuição nas escolas brasileiras: Ática; FTD e Moderna.

A coleta de dados procede da análise documental completa de cada livro didático (incluindo capa e contracapa, mas excluindo sumário e referências bibliográficas). Ela foi realizada a partir de duas ferramentas elaboradas especificamente para esta pesquisa, sob a forma de tabela Excel, de modo a distinguir as ilustrações dos textos por indicadores de pesquisa. Cada componente dispõe; portanto, de duas tabelas para cada nível escolar (4^o e 5^o anos): uma para as ilustrações e outra para os textos. A coleta de dados acerca das ilustrações concerne apenas a ilustração com personagem (desenho) ou pessoa (foto), salvo figuras fictícias (super-heróis, fadas, etc.). O modo de coleta varia em função do indicador, seja por quantificação exata (fotos, desenhos, autor, autora), seja por forma binária 0 ou 1 (os outros indicadores) para indicar apenas presença-ausência do indicador referido. A coleta de dados acerca dos textos é realizada do mesmo

modo, mas com uma tabela própria que apresenta indicadores comuns e indicadores específicos ao texto.

Um protocolo de coleta prevê a variedade de situações tanto para as ilustrações quanto para os textos. A compilação final dos dados provém dos totais somados pela tabela Excel para cada indicador e componente. Os resultados finais distinguem as ilustrações dos textos juntando os dois níveis de escolaridade, isto é, o 4º e o 5º ano. Eles são transformados, em seguida, em percentuais para expressar de forma clara a relação entre o indicador e o componente. Os resultados e as suas análises estão apresentados em seguida com os percentuais mais significativos para delinear as tendências editoriais em função das três categorias de diversidade: fenotípica, cultural, linguística.

RESULTADOS ACERCA DA DIVERSIDADE FENOTÍPICA NO LIVRO DIDÁTICO

Se o desenho de um ser humano tem a mesma função ilustrativa que a fotografia no livro didático; ele não traz, no entanto, a mesma informação para a criança. O desenho sendo didático, gerado pela editora, apresenta, frequentemente, crianças de cores de pele diferentes trajando farda escolar e na mesma faixa etária do que o alunado. Adultos e crianças se encontram em algumas situações sociais recorrentes (zoológico, quadra de esporte ou festa escolar). Por mais que o desenho seja figurativo, a criança deve perceber que ele não é a realidade, mas sim um agregado artístico. O desenho faz parte do universo infantil enquanto imaginário lúdico tal como os inúmeros trechos de histórias em quadrinhos que constelam os livros didáticos (contabilizadas como referência autorial, já que não são concebidas pela editora).

Por sua vez, a fotografia é uma reprodução de uma certa realidade que mostra outro ser humano numa situação na qual a criança pode se imaginar protagonista (criança indígena brincando, criança deficiente em dificuldade, músico africano, etc.). Nossa premissa é a de que que a fotografia essencialmente sensitiva pode estimular mais reflexão e empatia na criança na sala de aula do que o desenho. A Tabela 1 apresenta as proporções entre desenhos e fotografias para dois componentes significativos escolhidos em ciências humanas e em ciências exatas:

Tabela 1 – Tipo de ilustrações

Componentes	Desenho (%)	Fotografia (%)
Artes	55,6	44,4
Matemática	97,0	3,0

Fonte: Autoria própria

Observamos, primeiramente, que o componente de Artes equilibra mais estes dois recursos do que o componente de Matemática em relação à quantidade total de ilustrações de seres humanos. A Matemática oferece, portanto, um distanciamento da realidade, isto é, dificulta a construção da empatia na criança. Todavia, se a referência fosse a quantidade de páginas dos livros, o componente de Artes estaria apenas em segunda posição com 62,8%. De fato, o componente de Matemática, sempre mais volumoso, oferece a maior quantidade de representações humanas (81,9%).

É, portanto – surpreendentemente – um componente de ciência exata que recorre mais à ilustração humana e quase sempre em contexto social nitidamente definido (empresa, loja, escola, festa, parque, etc.).

A representação fenotípica ilustrada acerca da cor de pele, apresentada na Tabela 2, resulta da identificação visual da diversidade cromática ostensível dos seres humanos do livro didático. Nossa premissa considera a cor semelhante como uma

atribuição comunitária etnocêntrica enquanto as cores diferentes seriam a expressão da alteridade:

Tabela 2 – Referências ilustradas da variedade de cores de pele

Componentes	Cores semelhantes (%)	Cores diferentes (%)
Artes	19,9	80,1
Ciências	28,6	71,4
Geografia	36,7	63,3
História	50,8	49,2
Matemática	30,6	69,4
Português	47,3	52,7

Fonte: Autoria própria

Destacamos a constância da predominância da diversidade cromática nas ilustrações em todos os componentes dos livros didáticos analisados. O resultado equilibrado do componente de História se explica a partir da homogeneidade das cores de pele dos grupos étnicos históricos ilustrados da Antiguidade, formando grupos etnocêntricos existentes anteriormente às grandes migrações humanas que resultaram na mesclagem fenotípica (Neolítico, Egito, Mesopotâmia, Grécia, etc.). Porém, este componente tende a mostrar uma homogeneidade em grupos humanos que, por definição, eram também mesclados. Em compensação, o componente de Geografia, mesmo com um objeto de estudo focando comunidades autárquicas (indígenas, quilombolas, de migração) com pouca diversidade cromática, apresenta cores de pele diferentes nas suas ilustrações, enquanto o componente de Português opta pelo quase equilíbrio reforçando a percepção comunitária etnocêntrica.

A Tabela 3 mostra as proporções de referências ilustradas à deficiência:

Tabela 3 – Referências ilustradas de pessoas com ou sem deficiência

Componentes	Com deficiência (%)	Sem deficiência (%)
Artes	6,3	93,7
Ciências	1,6	98,4
Geografia	7,4	92,6
História	2,4	97,6
Matemática	7,7	92,3
Português	2,6	97,4

Fonte: Autoria própria

A representação da deficiência é um elemento fundamental desta diversidade fenotípica apresentada ao alunado numa aprendizagem da inclusão. Porém, os resultados da Tabela 3 destacam a drástica discrepância entre os seres humanos ilustrados com deficiência e os outros sem deficiência

Paradoxalmente, é um componente de ciências exatas que ilustra mais a deficiência do que os componentes de ciências humanas. É preciso assinalar que a maioria das representações ilustradas foca apenas a deficiência física simbolizada por uma cadeira de rodas. Assim, a deficiência visual, simbolizada por óculos pretos, bengala branca e cão-guia, é pouco representada, e a deficiência mental ou intelectual está quase totalmente ausente nos livros didáticos referidos.

A Tabela 4 confirma a tendência à invisibilidade de referências textuais quanto à deficiência, ou seja, a falta de um espaço realmente reflexivo reservado para a compreensão da criança. Os percentuais expressam as proporções de textos acerca da deficiência em relação à quantidade total de páginas analisadas:

Tabela 4 – Referências textuais de pessoas com ou sem deficiência

Componentes	Com deficiência (%)	Sem deficiência (%)
Artes	0,2	99,8
Ciências	0	100
Geografia	0,7	99,3

História	0	100
Matemática	0,6	99,4
Português	1,1	98,9

Fonte: Autoria própria

Esta dicotomia entre ilustração (Tabela 3) e texto (Tabela 4) tende a demonstrar que a deficiência ilustrada teria uma função de normalização social, isto é, de exposição conforme à lei brasileira em vigor, contudo, sem a transposição textual adequada para a criança entender melhor ou debater (falar para entender). De acordo com Stéphanie Clerc e Marielle Rispail (2008, p. 289, nossa tradução), “Não se trata de falar, mas de fazer falar; o professor assume assim um papel de animador ou até mesmo de intermediário”. Apenas mostrar para a criança uma pessoa diferente não garante, obviamente, a inclusão desta pessoa pela criança.

A Tabela 5 permite abordar a diversidade fenotípica e social a partir da representação ilustrada dos sexos biológicos e da procedência das pessoas autoras citadas como referência legítima (autores, pesquisadores, cientistas, artistas, etc.):

Tabela 5 – Referências autorais ilustradas em relação ao sexo biológico e à procedência

Componentes	Autora brasileira (%)	Autora não brasileira (%)	Autor brasileiro (%)	Autor não brasileiro (%)
Artes	14,5	7,9	30,7	46,9
Geografia	13,3	0	26,7	60,0
História	2,1	2,1	22,9	72,9
Matemática	12,8	7,7	56,4	23,1
Português	10,3	4,1	47,6	38,0

Fonte: Autoria própria

Observamos, primeiramente, uma prepotência da representação do sexo biológico masculino, independentemente da procedência. O componente de Ciência é descartado já que ele apresenta a menor quantidade de referências (3,9% das referências de Artes) gerando resultados não representativos. Os componentes de Artes e de Português oferecem o maior número de referências autorais ilustradas em valor absoluto. É importante salientar que a procedência nacional é privilegiada pelos componentes de Matemática e Português que são os componentes de referência em termos de volume. Os resultados do sexo biológico feminino são mais estáveis já que a procedência é unanimemente nacional.

Esta preponderância do sexo biológico masculino é mantida na representação textual, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6 – Referências autorais textuais em relação ao sexo biológico e à procedência

Componentes	Autora brasileira (%)	Autora não brasileira (%)	Autor brasileiro (%)	Autor não brasileiro (%)
Artes	12,2	5,5	40,7	41,6
Ciência	27,3	12,7	18,2	41,8
Geografia	22,9	2,1	31,3	43,8
História	11,1	6,0	24,8	58,1
Matemática	6,6	11,5	34,4	47,5
Português	29,6	5,1	44,5	20,8

Fonte: Autoria própria

É possível perceber uma tentativa de reequilíbrio editorial com o aumento proporcional das referências textuais ao sexo biológico feminino, ainda que a procedência nacional continue sendo privilegiada, exceto em Matemática. No caso do sexo biológico masculino, apenas o componente de Português mantém a valorização

da procedência nacional por suas referências literárias numa abordagem, portanto, que poder ser concebida como mais etnocêntrica.

O componente de Artes propõe um quase equilíbrio entre as referências autorais masculinas e as procedências, gerando mais alteridade, porém, em detrimento da paridade entre os sexos biológicos. Os componentes de Português e de Artes, novamente (Tabela 5), fornecem a maior quantidade de referências autorais. Esta prepotência da procedência masculina internacional se baseia tanto em referências bibliográficas destacadas na unidade quanto em referências à origem de uma invenção antiga (Platão, da Vinci, Coubertin, Bell, Franklin, Picasso, etc.).

Acerca da representação do sexo biológico no seu contexto de atuação (profissional ou social), a Tabela 7 confirma a tendência editorial de representar mais o sexo biológico masculino qualquer que seja o seu contexto:

Tabela 7 – Referências ilustradas sexos biológicos em contexto profissional ou não profissional

Componentes	Sexo biológico feminino (%)		Sexo biológico masculino (%)	
	Contexto profissional	Contexto não profissional	Contexto profissional	Contexto não profissional
Artes	21,0	13,8	50,3	14,8
Geografia	17,6	19,3	37,8	25,2
História	18,3	22,2	36,5	23,0
Matemática	19,1	26,0	30,7	24,3
Português	15,5	9,4	61,1	14,0

Fonte: Autoria própria

Os resultados em Ciências foram, de novo, descartados, em razão de um número de referências não representativo (68) em relação ao número de referências dos outros componentes, como em Matemática (404), em Português (329) e em Artes

(290). Embora a prepotência do sexo biológico masculino seja, novamente, uma constância significativa nas ilustrações, o sexo biológico feminino ocupa o segundo lugar em contexto profissional nos componentes de Artes e de Português.

Em relação à representação textual deste mesmo indicador, a Tabela 8 confirma, previsivelmente, a preponderância das referências ao sexo biológico masculino:

Tabela 8 – Referências textuais sexos biológicos em contexto profissional ou não profissional

Componentes	Sexo biológico feminino (%)		Sexo biológico masculino (%)	
	Contexto profissional	Contexto não profissional	Contexto profissional	Contexto não profissional
Artes	17,6	3,2	74,4	4,8
Ciência	26,0	11,0	52,1	11,0
Geografia	16,3	14,6	52,8	16,3
História	20,7	13,8	52,4	13,1
Matemática	17,5	25,0	36,3	21,2
Português	28,6	6,4	52,6	12,5

Fonte: Autoria própria

Como nas referências ilustradas (Tabela 7), os três componentes que se referem textualmente mais ao ser humano no seu contexto profissional ou social são o Português (753 referências), a Matemática (372) e as Artes (250).

Os resultados indicam, também, uma representação quase equilibrada entre os dois sexos biológicos em contexto não profissional, isto é, social, em todos os componentes, tanto em ilustração quanto em texto. Este resultado indicaria uma maior participação masculina dentro do espaço familiar (tarefas domésticas) e de lazer (parque, zoológico).

Se um certo paradoxo surge na representação inconstante dos sexos biológicos entre as ilustrações e os textos dentro de um mesmo componente, é importante enfatizar que o componente de Matemática oferece a menor diferencial entre ilustrações e textos, ou seja, o maior equilíbrio entre representações. Esta onipresença do referencial masculino é oriunda, principalmente, de referências antigas a invenções ou obras das nossas sociedades patriarcais. A referência focada na origem histórica se submete, inevitavelmente, à estrutura social da dominação masculina da época.

No intuito de reverter uma situação social desigual, herdada por este modelo de sociedade, o livro didático precisaria repensar o uso do dado histórico bruto de primazia acerca do inventor e apontar a informação socialmente pertinente acerca da invenção. A invenção seria mostrada em contexto atual de uso a partir das inúmeras reelaborações, reformatações e ramificações contemporâneas nas quais os sexos biológicos colaboraram com eficiência e igualdade.

RESULTADOS ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL NO LIVRO DIDÁTICO

É preciso salientar que os componentes de Ciências e Matemáticas apresentam um número de referências culturais significativamente abaixo dos outros componentes tanto nas ilustrações quanto nos textos.

O primeiro resultado de destaque é o desequilíbrio proporcional das três culturas nacionais brasileiras constitutivas em relação a uma supra identidade nacional tanto nas ilustrações (Tabela 9) quanto nos textos (Tabela 10):

Tabela 9 – Representação ilustrada das culturas brasileiras

Componentes	Indígenas (%)	(l)migração (%)	Afro-brasileiras (%)	Nacional (%)
Artes	7,1	0	15,5	77,4
Ciência	50,0	0	0	50,0
Geografia	4,9	11,1	4,9	79,1
História	8,8	17,5	12,5	61,2
Matemática	20,0	0	0	80,0
Português	37,0	0	3,7	59,3

Fonte: Autoria própria

Tabela 10 – Representação textual das culturas brasileiras

Componentes	Indígenas (%)	(l)migração (%)	Afro-brasileiras (%)	Nacional (%)
Artes	6,7	2,0	8,7	82,6
Ciência	13,5	0	1,9	84,6
Geografia	4,4	8,5	4,8	82,2
História	16,8	14,2	8,9	60,0
Matemática	5,6	0	1,1	93,3
Português	12,0	3,3	2,7	82,1

Fonte: Autoria própria

O indicador nacional abrange todas as referências vinculadas ao Brasil (localização geográfica, festa nacional ou regional, etc.) que não pertencem às três culturas minoritárias referidas. Ele simboliza, portanto, a onipresença de uma referência cultural nacional que visa – consciente ou inconscientemente – a valorização de uma identidade comum. Esta referência cultural nacional, não comunitária, por corolário, tem uma tendência a isolar, ou até mesmo apagar, a diversidade étnico-racial inerente à constituição de qualquer estado-nação. Se esta cultura nacional perpassa todas as unidades do livro didático, as três culturas

minoritárias são – geralmente – circunscritas a uma seção de uma unidade determinada a partir de uma temática histórica específica: organização social indígena, necessidades econômicas da cafeicultura (migrações) e características culinárias afro-brasileiras.

A primeira observação é que a cultura indígena é a única abordada em todos os componentes, tanto nas ilustrações quanto nos textos. Focalizando os resultados dos componentes de Artes, de Geografia, de História e de Português que propõem o maior número de referências culturais ilustradas e textuais, podemos observar a ausência de padrão. Todavia, podemos relevar que a ausência de ilustrações da cultura minoritária de (i)migração em Artes e Português está corrigida por meio dos textos: pela abordagem reflexiva com a criança. Se o componente de Português ilustra significativamente as culturas indígenas, em compensação, ele suscita pouca reflexão textual. A ilustração se torna, neste caso, um mero enfeite didático.

A análise comparativa destas duas tabelas indica uma situação de desequilíbrio que apela para um consenso programático e didático interdisciplinar de forma a equilibrar as referências culturais revertendo a situação insólita, principalmente em Matemática e Português que geralmente ilustram o ser humano desprovido de identificação cultural. Sem identidade cultural específica (que poderia incluir zona rural e zona urbana), a ilustração não permite ao alunado se identificar com outra pessoa semelhante ou descobrir outra pessoa diferente. Podemos salientar também uma divergência significativa no componente de Português na medida em que os resultados obtidos em ilustrações, isto é, sem referências culturais, divergem radicalmente nos textos.

Para alcançar um equilíbrio entre ilustrações e textos, seria necessário mesclar o lúdico ilustrado com o reflexivo textual; afinal, os livros didáticos analisados abordam as culturas regionais e/ou comunitárias de forma pincelada longe de uma abordagem igualitária e formadora visando a aprendizagem de uma competência alteritária global.

Percebe-se, portanto, um desequilíbrio entre as culturas nacionais tradicionalmente autárquicas, as culturas nacionais regionais (sertaneja, gaúcha, etc.) e as culturas não brasileiras de proximidade (indígena fronteiriças, hispanófono argentina, etc.).

No que diz respeito às culturas do mundo, os resultados das Tabelas 11 e 12 expressam as proporções em relação à quantidade total dentro do próprio indicador:

Tabela 11 – Representação ilustrada das culturas não brasileiras

Componentes	África (%)	América Norte (%)	América Central (%)	América Sul (%)	Ásia (%)	Europa (%)	Oceania (%)
Artes	5,0	45,0	5,0	5,0	20,0	20,0	0
Ciência	0	0	0	0	0	0	0
Geografia	15,4	23,1	7,7	0	30,8	23,1	0
História	28,1	3,1	0	3,1	28,1	37,5	0
Matemática	0	0	0	0	75,0	25,0	0
Português	29,4	5,9	0	0	29,4	35,3	0

Fonte: Autoria própria

Tabela 12 – Representação textual das culturas não brasileiras

Componentes	África (%)	América Norte (%)	América Central (%)	América Sul (%)	Ásia (%)	Europa (%)	Oceania (%)
Artes	15,6	19,7	1,6	3,3	13,9	44,3	1,6
Ciência	12,7	10,9	9,1	10,9	18,2	29,1	9,1
Geografia	14,4	15,3	9,3	16,1	17,8	22,9	4,2
História	25,4	6,5	8,8	7,1	22,9	27,2	2,0
Matemática	19,0	8,6	3,4	6,9	27,6	29,3	5,2
Português	19,8	13,2	6,0	9,0	19,8	27,5	4,8

Fonte: Autoria própria

Notamos que se nem todos os componentes ilustram as culturas internacionais; em compensação, todos oferecem uma abordagem reflexiva através dos textos mesmo que seja, frequentemente, de forma superficial (apenas nome de país, cidades, etc.). O maior desequilíbrio entre as diferentes culturas internacionais se encontra na ausência de referência ilustrada às culturas oceânicas. Esta situação não é fortuita já que ela se prolonga na sub-representação dos textos, embora a Oceania ofereça uma grande variedade cultural representada pelos povos aborígenes australianos, maoris da Nova Zelândia, da Polinésia, dos rituais, dos instrumentos de música tão particular como o *Didgeridoo* australiano, das danças de Taiti, etc. O segundo desequilíbrio significativo provém das raras referências às culturas da América Central e da América do Sul tanto nas ilustrações quanto nos textos, à exceção do Brasil, já contabilizado num indicador específico. Estas culturas vizinhas – próximas do alunado brasileiro – deveriam ocupar um espaço privilegiado no livro didático que permitisse introduzir a diversidade humana a partir da relativização da noção antiquada de distância para descobrir semelhanças e diferenças.

No que tange ao grande número de referências culturais internacionais nos componentes de História e de Geografia, ele é oriundo do próprio programa curricular através do estudo do Egito Antigo (África), da colonização do Brasil e da circunavegação portuguesa (Europa) e, enfim, da Mesopotâmia (Ásia). Se este indicador contabilizasse apenas as referências contemporâneas neste componente de História, os resultados seriam quase nulos.

Outro destaque significativo é o grande número de referências textuais às culturas europeias. O componente de matemática apresenta um quase equilíbrio entre Europa e Ásia a partir do estudo dos números de origens romana e árabe. As referências textuais africanas no componente de Português são realizadas no estudo de contos e lendas que recorrem, frequentemente, à ilustração (Tabela 11).

Todavia, se os textos abordam as culturas do mundo, eles não destacam o ser humano, mas sim, na grande maioria, o elemento cultural inanimado como receitas culinárias, instrumentos folclóricos ou celebrações festivas. Os textos não abordam nem o modo de viver, nem os valores e as crenças mais complexas e universais como a morte, os comportamentos coletivos, a educação, o estatuto da criança, das pessoas idosas ou das pessoas com deficiência, etc.

Para que esta distribuição intercontinental e subcontinental (América Central) seja reequilibrada, será preciso reavaliar não apenas o peso do tema Antiguidade no componente História, como passar a valorizar as outras culturas a partir de objetivos educativos globais e não a partir da soma de invenções ou tecnologias alheias. Por sua vez, a Ásia que representa um vasto conjunto cultural-linguístico poderia ser subdividida em três partes geográficas entre o Sudeste asiático, o subcontinente indiano e o Extremo Oriente.

Finalmente, se o componente de Ciências parece apresentar a maior alteridade através da menor diferencial entre os resultados, ele oferece também, seguido pelo componente de Matemática, o menor número absoluto de referências.

RESULTADOS ACERCA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

As referências às línguas escritas e orais do Brasil são coletadas em textos já que não há ilustração que as evoque, salvo no caso de Libras que é contabilizada como representação da deficiência. Os resultados das Tabelas 13 e 14 expressam as proporções textuais em relação à quantidade total de referências coletadas dentro do componente. No entanto, se o referencial fosse a quantidade total de páginas analisadas, os resultados mostrariam a invisibilidade das línguas nos livros didáticos:

Tabela 13 – Representação textual das línguas brasileiras

Componentes	Indígena (%)	(l)migrante (%)	Afro-brasileira (%)	Nacional (%)
Artes	50,0	0	4,5	45,5
Ciência	100	0	0	0
Geografia	30,8	15,4	15,4	38,4
História	51,5	6,1	21,2	21,2
Matemática	50,0	0	0	50,0
Português	36,4	0	4,5	59,1

Fonte: Autoria própria

Notamos, primeiramente, a preeminência das referências às línguas indígenas e à língua nacional em todos os componentes. É preciso salientar que a quase totalidade das referências linguísticas provém de empréstimos linguísticos constituídos por topônimos, nomes de comunidade, nomes próprios, nomes comuns de ingredientes ou de artefatos (Tupi, piodudu, bororós, muié, etc.). São vocábulos isolados nos textos e sempre realçados em itálico para destacar a sua característica de agregado ao texto escolar na língua oficial do Brasil. Este destaque tipográfico atribui à palavra uma estraneidade significativa. Nenhum texto aborda as línguas no intuito de explicar a formação, a variedade e a origem das línguas, nem dos diversos sotaques em função da localização geográfica. No entanto, seria o período propício de preparo da criança para (re)produzir sons diferentes de forma lúdica.

O equilíbrio alteritário apresentado pelos componentes de História e Geografia provém, novamente, do próprio programa curricular. Trata-se – então – de aplicar este programa aos outros componentes no intuito de alcançar um equilíbrio transdisciplinar, revertendo, assim, a situação de Matemática e de Ciências na qual não há nenhuma referência às línguas afro-brasileiras e de (i)migração.

No que diz respeito às línguas não brasileiras, reencontramos o mesmo uso do empréstimo linguístico isolado em itálico. O empréstimo em inglês é demasiadamente predominante em todos os componentes, como mostram os resultados da Tabela 14:

Tabela 14 – Representação textual das línguas não brasileiras

Componentes	África (%)	Inglês (%)	América Central (%)	América Sul (%)	Ásia (%)	Europa (%)	Oceania (%)
Artes	1,0	65,3	2,0	1,0	5,0	25,7	0
Ciência	0	52,9	0	5,9	11,8	29,4	0
Geografia	12,0	48,0	4,0	4,0	8,0	20,0	4,0
História	28,4	8,0	5,7	2,3	38,6	15,9	1,1
Matemática	4,7	60,5	0	0	7,0	27,8	0
Português	2,7	66,0	0	0	2,7	27,9	0,7

Fonte: Autoria própria

Este empréstimo linguístico em inglês está, persistentemente, vinculado à tecnologia de comunicação moderna: *smartphone, site, tablet, on-line, blog*, etc. Este destaque do empréstimo linguístico lhe confere um valor ambíguo, seja pela valorização de uma procedência não nacional que seria sinônima de louvor, seja pela hipotética ausência de equivalência lexical em português.

Reencontramos a mesma sub-representação das línguas Oceânicas, da América do Sul e da América Central que encontramos acerca das culturas correspondentes (Tabela 11 e 12). Só os componentes de Matemática e de Português invertem drasticamente a tendência observada nas referências ilustradas às culturas internacionais (Tabela 11) ao não fazer mais referência linguística nem às línguas da América do Sul nem às línguas da América Central e quase nenhuma às línguas africanas.

Afinal, identificamos uma ausência de didatização específica das línguas, sejam elas nacionais ou não nacionais. No entanto, algumas atividades linguísticas poderiam estimular a curiosidade da criança de escola pública a fim de melhor prepará-la para a introdução de uma Língua Estrangeira Moderna no 6º ano. O empréstimo linguístico poderia representar uma premissa pertinente para a introdução da diversidade linguística nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, anteriores ao 4º e 5º anos. Neste caso, seria necessário não apenas vincular o empréstimo a uma pessoa locutora, concreta, ou seja, ilustrada, como também prever atividades didáticas específicas pela (re)produção oral e escrita lúdica; caso contrário, o empréstimo se torna um simples elemento lexical desconectado da aprendizagem e sem nenhum valor agregado e, portanto, rapidamente esquecido pelas crianças.

CONCLUSÃO SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA NO LIVRO DIDÁTICO

O primeiro resultado positivo a ser destacado é a ilustração da diversidade fenotípica pela variedade das cores de pele dos seres humanos apresentados em grupos (acima de duas pessoas). Esta mesclagem indicaria uma intenção pedagógica de representar a variedade do mundo afora, mesmo que ela não seja a realidade da comunidade escolar da criança brasileira de escola pública. O papel educador consistiria, então, em mostrar o que existe além das fronteiras comunitárias exíguas da criança. Porém, é preciso salientar que esta diversidade de cores de pele ilustrada não é abordada pelo texto de forma científica, ou seja, ela não é abordada com o objetivo de estimular a reflexão acerca da história da Humanidade, das migrações humanas, das mesclagens contínuas dos seres humanos e da sua evolução física, biológica e social.

A pesquisa revela, também, uma representação exclusivamente ilustrada da deficiência a partir, principalmente, do desenho (ficção), da felicidade da pessoa (sorriso) e do objeto emblemático (cadeira de roda). A presença apenas ilustrada da pessoa portadora de deficiência não garante, portanto, nem a compreensão da realidade da deficiência e do seu impacto no dia a dia, nem uma maior empatia para a inclusão da pessoa referida.

Descobre-se também um profundo desequilíbrio dentro da diversidade das culturas-línguas do Brasil onde predominam as referências a uma identidade nacional homogênea (Brasil, brasileiro, nossa língua, etc.) tanto nas ilustrações quanto nos textos. Dentro deste desequilíbrio constatado, a representação das culturas-línguas indígenas autóctones é significativamente maior do que as afro-brasileiras e de migração. As referências linguísticas são empréstimos linguísticos isolados e vinculados à uma designação toponímica, tribal, culinária ou objetal (instrumentos de música). Este empréstimo linguístico, sendo desvinculado de um locutor, ou seja, de uma intenção de comunicação (frase completa), pode reforçar um preconceito a partir da estranheza da escrita ou da pronúncia da palavra. Uma atividade pedagógica formalizada de (re)produção oral (diversidade fonética) e escrita (diversidade gráfica) poderia transformar o estranho natural em alteridade construída na sala de aula com as crianças.

Esta diversidade pode ser – num primeiro momento – de proximidade, em relação à comunidade escolar e mais distante, depois. Ela abordaria as outras línguas do Brasil (pataxó, iorubá, de migração alemã, coreana, etc.), os diferentes sotaques (nordestinos, gaúchos, sul-americanos hispanófonos, etc.) e as variações linguísticas a partir, sempre, de uma criança locutora real a fim de estimular a intenção de comunicação. Esta intenção depende da empatia da criança, baseada, principalmente, na sua curiosidade inata, e de orientações pedagógicas e didáticas específicas.

Em relação às línguas do mundo, observa-se a onipresença do inglês, novamente, pelo empréstimo linguístico isolado destacado (itálico) e de cunho comercial (jogos, informática, músicas, filmes, etc.). As culturas-línguas sul-americanas, as mais próximas do alunado brasileiro, são sub-representadas.

Nota-se – igualmente –, uma carência transdisciplinar acerca da abordagem da diversidade humana pelo livro didático, na dicotomia entre ciências humanas e ciências exatas. Se as primeiras recorrem ao ser humano para abordar a sua diversidade e inclusão, as ciências exatas o utilizam como simples figurino nas suas atividades para sustentar um enunciado.

O uso maioritário do desenho em relação à fotografia procederia de uma intenção editorial de recorrer a um suporte lúdico característico do mundo infantil. Em contrapartida, esta abordagem gráfica do ser humano tende a minimizar o impacto da realidade inerente à fotografia, suporte propício de conscientização, ainda mais nesta faixa etária de finalização de um ciclo do Ensino Fundamental.

A preponderância do sexo biológico masculino no contexto profissional e o do sexo biológico feminino no contexto não profissional, em todos os componentes, reforça os estereótipos ainda vivos. Todavia, é preciso salientar que existe um quase equilíbrio entre os dois sexos biológicos no contexto não profissional, o que indicaria uma maior participação masculina na vida familiar e associativa. Essas mesmas discrepâncias são observadas nas referências autorais entre sexos biológicos, onde o autor brasileiro e não brasileiro é duas vezes mais referenciado do que a autora brasileira e não brasileira, sendo esta última a menos referenciada de todas as referências.

Considerando que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm como papel educador primordial preparar a criança para a diversidade do mundo, dos pensamentos, dos comportamentos e das atitudes, a aprendizagem da alteridade poderia tornar-se um eixo pedagógico comum a todos os componentes curriculares

desenvolvido de forma equilibrada. De acordo com os textos educativos legais, o livro didático necessitaria reequilibrar, explicitamente, os seus conteúdos e seus modos de abordá-los tanto pelas ilustrações quanto pelos textos evitando a reprodução das desigualdades e imperfeições da sociedade civil. Ele precisa ser uma representação do ideal social alcançável no cerne de uma educação crítica envolvendo todos os parceiros neste processo: corpo docente, crianças e familiares (pela participação concreta na sala de aula).

Este estudo objetiva, finalmente, contribuir tanto na elaboração de Edital do PNLD dos anos iniciais quanto no processo avaliativo do livro didático no intuito de adequar a apresentação dos conteúdos programáticos aos objetivos sociais, filosóficos e pedagógicos de uma educação alteritária voltada para a diversidade humana e as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosineide Brazilino de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Análise da representação de negros em livros didáticos de história do 1 ao 5 ano. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 9570-9575, 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria de Educação, 2018. 468 p.

BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick (org.) **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris, France: Editions des archives contemporaines 2011.

BLANCHET, Philippe. La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques. **Revue Socles, Reconfiguration des concepts**, Alger, n.1, p.13-22, déc.2012.

BLANCHET, Philippe ; RISPAIL, Marielle ; CLERC, Stéphanie. Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb, **ELA. Études de linguistique appliquée**, Paris, v. 3, n.175, p. 283-302, mar. 2014.

BLANCHET, Philippe. **Discriminations** : combattre la glottophobie. Paris : Éditions Textuel, Petite encyclopédie critique, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19209, 25 out. 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9901, 14 mai. 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD 2019). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018 dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do programa nacional do livro e do material didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 31-33, 27 jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 9.494, de 6 de setembro de 2018. Altera o Decreto n. 5.109, de 17 de junho de 2004, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso, e o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia PNLD 2019**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11986-escolha-pnld-2019>> Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de educação básica. Secretaria de alfabetização. Secretaria de modalidades especializadas de educação. Edital de convocação nº 01/2021-CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2023. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, p. 62, 13 dez. 2019.

CLERC, Stéphanie; RISPAIL, Marielle. Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? **Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**, v. 3, n.151, p.277-292. 2008.

CONCEIÇÃO, Silvano da; SANTOS, Sara Jesus de. A implementação da lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 81, 2020.

DABÈNE, Michel; RISPAIL, Marielle. La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. **La Lettre de l'AIRDF**, v. 42, n. 1, p. 10-13, 2008.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-práxis estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **Alea-Estudos neolatinos**, v. 22, n.1, p. 59-74, 2020.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana-Educação para as Relações Etnorraciais: Diálogos em construção**. Feira de Santana: Secretaria Municipal de Educação, 2019, 119 p.

GRÉGOIRE, Henri. **Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois et d'universaliser l'usage de la langue française**. Convention Nationale. Instruction Publique. Paris, 1794. p.1-19.

JACQUARD, Albert. **Éloge de la différence** : La génétique et les hommes. Paris: Éditions du Seuil, 1978. 218 p.

LIMONGI, Angela Alves Alvarenga. Diversidade e desigualdade: questões de gênero e a necessária (re) interpretação do direito fundamental de igualdade das mulheres. **Libertas: Revista de Pesquisa em Direito**, Ouro Preto, v. 6, n. 01, 2020.

MORIN, Edgar. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1982.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)**, Brasília, 2008, pp. 3-11.

VIEIRA, Isabela Rodrigues; SILVA, Ana Paula da. "Ele é um ET": quadrinhos, variação linguística e ensino. **Web Revista SOCIODIALETO**, v. 11, n. 31, p. 189-207, 2020.



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14913253>

e ISSN:2177-8183

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Paris: UNESCO, 2002.