



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes Santos**

**DISCURSOS E IMAGENS: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNL D 2020**

**TRÊS LAGOAS-MS**

**2025**

**Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes Santos**

**DISCURSOS E IMAGENS: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPG Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *Câmpus* de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

**TRÊS LAGOAS-MS  
2025**

# **Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes Santos**

## **Discursos e Imagens: A Representação do Negro nos Livros Didáticos do PNLD 2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPG Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – *Câmpus* de Três Lagoas – como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Resultado: \_\_\_\_\_

Três Lagoas, MS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira - Presidente  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Titular: Vanessa Hagemeyer Burgo  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Titular: Sheyla Cristina Araujo Matoso  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Titular: Leonardo Antonio Soares  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Titular: Marcelo Saporas  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

*Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem*

*Guimarães Rosa*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento em que há muito para ser dito, busco auxílio em outros discursos para a construção do meu próprio dizer, porque “palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução” (Machado de Assis).

E, porque não dizer: e assim se faz uma tese.

Isto posto, passo aos agradecimentos:

A Deus, por me sustentar ao longo desta jornada, pois “com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve” (Guimarães Rosa).

Ao professor Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira, que apontou os caminhos para a realização deste trabalho nos muitos momentos de orientação com muita dedicação e paciência, porque “a vida é a arte do encontro” (Vinícius de Moraes). Encontrá-lo foi, sem dúvida, uma dádiva de Deus.

Aos professores e colegas doutorandos e mestrandos da UFMS-CPTL (2021-2024), pelas interações e valiosas contribuições durante o trajeto compartilhado, porque “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (João Cabral de Melo Neto).

A Secretaria de Educação de Araçatuba-SP, nas figuras de seus diretores, supervisores e demais autoridades que possibilitaram minha ausência, colaborando, assim, para o desenvolvimento deste trabalho: “nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas” (Carlos Drummond de Andrade).

Aos colegas de trabalho da EMEB Cristiano Olsen e da FATEB, pelo incentivo e compreensão, sobretudo nos momentos de ausência para a construção desta tese, porque “a vida, a vida, a vida; a vida só é possível reinventada” (Cecília Meireles).

Aos amigos de curso, Cintia Cinti; Magno Pinheiro; Patricia Cunha e Sandra Demamann, apoio na mesma luta, pois “amigo é coisa para se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração” (Milton Nascimento).

Às amigas, Luciane Pavan; Mariane Savioli; Marcia Alves; Karina Fávaro; Simone Fávaro e Vanessa Vicente; amigas sempre presentes no coração, porque “a amizade é um amor que nunca morre” (Mario Quintana).

Aos primos Cristhian e Gislaine, pela amizade e incentivo constante, pois “a amizade é um meio de nos isolarmos da humanidade cultivando algumas pessoas” (Carlos Drummond de Andrade).

A Ana Silvia Andrade e Antonio Vechi, “fiéis escudeiros”, porque “uma andorinha só não faz primavera” (Miguel Cervantes).

A meus pais, Agnelo e Corina (*in memoriam*), pelo dom da vida e por me ensinarem o sentido da palavra dever, meus “protetores, meus guias que iluminam o meu caminho, que pra sempre junto vou levar, razões da minha vida” (Jair Silveira).

A minha irmã, Heloise; cunhado, Wagner; e sobrinho Mateus; presenças animadoras ao longo desta pesquisa: “toda essa gente que convive com a gente, leva da gente o que a gente tem e passa a ser gente dentro da gente” (Fernando Sabino).

A André, companheiro, esposo, amigo, pelos anos de relacionamento vividos juntos, que soube apoiar minhas decisões com compreensão e estar junto nos momentos difíceis, porque “amar é mudar a alma de casa” (Mario Quintana).

A Davi, filho amado, porque sua chegada trouxe um novo significado a minha vida, tornando tudo mais aceitável, compreensível, suportável, e, muitas vezes, até (re)estabilizado: “eu tenho tanto pra lhe falar; Mas com palavras não sei dizer; Como é grande o meu amor por você” (Roberto Carlos)

SANTOS, Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes. **Discursos e Imagens: A Representação do Negro nos Livros Didáticos do PNLD 2020**. 2025. 198 f. Tese. (PPG-Letras). - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

## RESUMO

A presente tese tem como tema de pesquisa a representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, investiga, nos textos multimodais veiculados nesse material, o uso de elementos verbais e visuais que contribuem para a construção de significados que remetem à imagem do negro. Os fundamentos teóricos estão pautados nos estudos sobre relações étnico-raciais (Wieviorka, 1995; Fernandes, 2007; Munanga, 2020; Pinsky, 2022); na natureza do livro didático e seu papel no contexto escolar (Coracini, 1999; Batista, 2009; Coracini e Cavallari, 2016; Oliveira, 2017; Emediato, 2009); e na teoria da multimodalidade, com enfoque nos elementos verbais a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) e da Teoria da Avaliatividade (Martin, 1992), e nos elementos visuais por meio da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006). Quanto à metodologia, a pesquisa analisa os elementos linguísticos e visuais que compõem os textos multimodais do corpus, contribuindo para a construção da representação do negro. As análises linguísticas seguem as etapas da Gramática Sistêmico-Funcional, com foco nas metafunções ideacional, interpessoal e textual; a Teoria da Avaliatividade, pelos subsistemas de Atitude e Graduação; e, a Gramática do Design Visual no exame das funções representacional, interacional e composicional das imagens. O objetivo do estudo é descrever e analisar como os elementos linguísticos e visuais articulam-se nos textos multimodais para construir sentidos que fundamentam o discurso sobre a representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático de 2020 para o nono ano do ensino fundamental. Para isso, busca-se identificar como os elementos linguísticos nos textos escritos contribuem para a construção de significados que representam o negro como participante em relação aos processos previstos na Gramática Sistêmico-Funcional; analisar, a partir das funções da Gramática do Design Visual, como as imagens representam os negros e quais significados e/ou estereótipos são comunicados; e identificar a presença de avaliações e julgamentos sobre o negro expressos nos textos multimodais, com base nos parâmetros analíticos da Teoria da Avaliatividade. Os resultados do estudo indicam que, predominantemente nos textos multimodais analisados, tanto os elementos linguísticos quanto os visuais corroboram para a construção positiva de elementos de representação do negro nos LDs/LP. A análise dos enunciados escritos identificou que 80% dos termos léxico-gramaticais agregam valor positivo no discurso sobre o negro. Quanto aos elementos visuais, a pesquisa apontou uma predominância de registros positivos da imagem do negro no corpus analisado.

**Palavras-chave:** Representação do Negro; Livros Didáticos; Multimodalidade; Gramática Sistêmico Funcional; Teoria da Avaliatividade; Gramática do Design Visual.

SANTOS, Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes. **Discourses and Images: The Representation of Black People in the PNLD 2020 Textbooks**. 2025. 198 s. Tesis. (Postgraduate Program in Letters) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

### **ABSTRACT**

This dissertation focuses on the representation of Black individuals in Portuguese language textbooks. It investigates the use of verbal and visual elements in the multimodal texts found in these materials, analyzing how such elements contribute to the construction of meanings related to the image of Black people. The theoretical framework is grounded in studies on ethnic-racial relations (Wieviorka, 1995; Fernandes, 2007; Munanga, 2020; Pinsky, 2022); on the nature and role of textbooks in the educational context (Coracini, 1999; Batista, 2009; Coracini & Cavallari, 2016; Oliveira, 2017; Emediato, 2009); and on multimodality theory, with emphasis on verbal elements through the lens of Systemic Functional Grammar (Halliday & Matthiessen, 2004) and the Appraisal Theory (Martin, 1992), and on visual elements through the Visual Grammar framework (Kress & van Leeuwen, 2006). As for methodology, the research analyzing the linguistic and visual elements that make up the multimodal texts in the corpus, contributing to the construction of Black representation. The linguistic analyses follow the stages of Systemic Functional Grammar, focusing on the ideational, interpersonal, and textual metafunctions; and draw on Appraisal Theory, by the Attitude and Graduation subsystems, and, the Grammar of Visual Design to examine the representational, interactive, and compositional functions of images. The main objective is to describe and analyze how linguistic and visual elements articulate within multimodal texts to build meanings that underpin the discourse surrounding the representation of Black individuals in Portuguese language textbooks from the 2020 edition of the Brazilian National Textbook Program for the ninth grade of elementary school. Specifically, the study aims to identify how the linguistic elements in written texts contribute to constructing meanings that depict Black individuals as participants in the processes defined by Systemic Functional Grammar; to analyze how the images represent Black individuals and what meanings and/or stereotypes these representations convey, based on Visual Grammar functions; and to identify the presence of evaluations and judgments regarding Black individuals expressed in the multimodal texts, through the analytical lens of Appraisal Theory. The study's results indicate that, predominantly in detailed multimodal texts, both linguistic and visual elements corroborate the positive construction of Black representations in textbooks/texts. The analysis of the texts revealed that 80% of the lexicogrammatical terms add positive meaning to discourse about Black people. Regarding visual elements, the study revealed a predominance of positive representations of Black people in the corpus analyzed.

**Keywords:** Black person representation; Textbooks; Multimodality; Systemic-Functional Grammar; Appraisal Theory; Visual Design Grammar.

## LISTA DE SIGLAS

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

B – Branca

BA – Branca e Amarela

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDV – Gramática do Design Visual

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LI – Leitor Interativo

GSF – Gramática Sistêmico-Funcional

LD/LP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MN – Movimento Negro

ONU – Organização das Nações Unidas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

Pnate – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Preta e Parda

PPI – Preta, Parda e Indígena

PR – Participante Representado

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

TA – Teoria da Avaliatividade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “A Redenção de Cam”, Modesto Brocos (1895) .....	30
Figura 2 - Modos semióticos .....	61
Figura 3 - Processos da Transitividade .....	66
Figura 4 - Imagem de ação não transacional .....	79
Figura 5 - Imagem de ação transacional .....	80
Figura 6 - Imagem de ação bidirecional .....	80
Figura 7 - Imagem de reação transacional .....	81
Figura 8 - Imagem de reação não transacional .....	81
Figura 9 - Imagem de processo mental e verbal .....	82
Figura 10 - Processo verbal e mental representados na expressividade .....	82
Figura 11 - Imagem de Processo Classificatório .....	83
Figura 12 - Imagem de processo analítico .....	83
Figura 13 - Imagem de processo simbólico.....	84
Figura 14 - Esquema da Estrutura Representacional.....	84
Figura 15 - PR em posição de Demanda .....	85
Figura 16 - PR em posição de Oferta.....	86
Figura 17 - Plano fechado, plano médio e plano aberto.....	86
Figura 18 - Ângulo frontal, oblíquo e vertical .....	87
Figura 19 - Ângulo alto, médio e baixo.....	88
Figura 20 - Categorias da Função Interacional .....	88
Figura 21 - Informação Dada / Informação Nova .....	89
Figura 22 - Informação Ideal / Informação Real .....	90
Figura 23 - Valor Dado/Novo e Valor Ideal/Real .....	91
Figura 24 - Imagem com Saliência.....	91
Figura 25 - Imagem com moldura .....	92
Figura 26 - Professor Kabengele Munanga.....	102
Figura 27 - Cuti.....	106
Figura 28 - O Espetáculo Tim Maia: Vale Tudo.....	110
Figura 29 - Participantes representados na imagem do espetáculo Tim Maia: Vale Tudo.....	112
Figura 30 - Grande Otelo.....	115
Figura 31 - Carlos Myrrla.....	118

Figura 32 - Índice de Vacinação de Crianças.....	121
Figura 33 - Conceição Evaristo .....	125
Figura 34 - Entrevista de Conceição Evaristo .....	129
Figura 35 - Sacolinha .....	133
Figura 36 - Atletas do Brasil .....	137
Figura 37 - Estilista trabalhando.....	141
Figura 38 - Martinho da Vila .....	143
Figura 39 - Na Minha Pele.....	146
Figura 40 - Viver em um Mundo sem Pobreza .....	150
Figura 41 - Jovens não Estudam nem Trabalham.....	153

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da Classificação Racial no Brasil (1991-2022).....	34
Gráfico 2 - Índice de Analfabetismo – 15 anos ou mais (2016-2022).....	42
Gráfico 3 - Índice de Analfabetismo – 60 anos ou mais (2016-2022).....	42
Gráfico 4 - Nível Médio de Instrução de Pessoas de 25 anos ou mais (2016-2022).	43
Gráfico 5 - Índice de Pessoas fora da Escola sem Nível Médio Completo (14 a 29 anos) .....	44
Gráfico 6 - Índice de Textos Multimodais .....	158
Gráfico 7 - Índice de Distribuição dos Processos .....	159
Gráfico 8 - Índice das Avaliações .....	161

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Componentes da Oração.....	65
Quadro 2 - Processos e Participantes no Sistema da Transitividade da Metafunção Ideacional.....	69
Quadro 3 - Funções da Fala.....	70
Quadro 4 - Recursos lexicais do subsistema atitudinal.....	75
Quadro 5 - Estrutura Básica da GDV.....	92
Quadro 6 - Figuras com as capas das obras analisadas.....	97
Quadro 7 - Descrição das obras analisadas.....	97
Quadro 8 - Descrição dos procedimentos de análise.....	98
Quadro 9 - Orações do enunciado escrito da imagem 1 (Figura 26).....	103
Quadro 10 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 1 (Figura 26).....	105
Quadro 11 - Orações do enunciado escrito da imagem 2 (Figura 27).....	107
Quadro 12 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 2 (Figura 27).....	109
Quadro 13 - Orações do enunciado escrito da imagem 3 (Figura 28).....	110
Quadro 14 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 3 (Figura 29).....	113
Quadro 15 - Orações do enunciado escrito da imagem 4 (Figura 30).....	116
Quadro 16 - Orações do enunciado escrito da imagem 5 (Figura 31).....	118
Quadro 17 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 5 (Figura 31).....	120
Quadro 18 - Orações do enunciado escrito da imagem 6 (Figura 32).....	121
Quadro 19 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 6 (Figura 32).....	123
Quadro 20 - Orações do enunciado escrito da imagem 7 (Figura 33).....	125
Quadro 21 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 7 (Figura 33).....	127
Quadro 22 - Orações do enunciado escrito da imagem 8 (Figura 34).....	129
Quadro 23 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 8 (Figura 34).....	132
Quadro 24 - Orações do enunciado escrito da imagem 9 (Figura 35).....	134
Quadro 25 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 9 (Figura 35).....	136
Quadro 26 - Orações do enunciado escrito da imagem 10 (Figura 36).....	137
Quadro 27 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 10 (Figura 36).....	140
Quadro 28 - Oração do enunciado escrito da imagem 11 (Figura 37).....	141
Quadro 29 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 11 (Figura 37).....	143
Quadro 30 - Orações do enunciado escrito da imagem 12 (Figura 38).....	143
Quadro 31 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 12 (Figura 38).....	145

Quadro 32 - Orações do enunciado escrito da imagem 13 (Figura 39).....	146
Quadro 33 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 13 (Figura 39) .....	148
Quadro 34 - Orações do enunciado escrito da imagem 14 (Figura 40).....	150
Quadro 35 – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 14 (Figura 40) .....	152
Quadro 36 - Orações do enunciado escrito da imagem 15 (Figura 41).....	153
Quadro 37 - Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 15 (Figura 41) .....	156

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Estimativas de desembarque de africanos no Brasil – 1531-1850 .....	178
Anexo II - Leis Antirracistas.....	179
Anexo III - Cronologia das políticas públicas em relação ao livro didático .....	180
Anexo IV - Cronologia das ações do MEC em relação ao PNLD .....	181
Anexo V - DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017.....	182
Anexo VI - Relação de Teses, Dissertações e Artigos .....	189

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
1. A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	27
1.1 Aspectos estruturantes das relações étnico-raciais .....	27
1.2 As relações étnico-raciais no contexto escolar .....	35
2. LIVRO DIDÁTICO: AFINAL, QUE MATERIAL É ESSE?.....	46
2.1 A construção sócio-histórica do livro didático .....	46
2.2 O programa nacional do livro didático.....	49
2.3 O livro didático como instrumento de poder.....	52
3. O ESTUDO DO TEXTO MULTIMODAL PELA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL .....	60
3.1 Multimodalidade .....	60
3.2 Gramática Sistêmico-Funcional .....	62
3.2.1 Estrutura e Organização do Sistema Linguístico .....	64
3.2.2 A Metafunção Ideacional .....	64
3.2.3 A Metafunção Interpessoal .....	70
3.2.4 A Metafunção Textual.....	71
3.3 Teoria da Avaliatividade.....	72
3.4 Gramática do Design Visual.....	76
3.4.1 Função Representacional .....	78
3.4.2 Função Interacional .....	85
3.4.3 Função Composicional .....	88
4. METODOLOGIA.....	94
4.1 Abordagem e tipologia da pesquisa .....	94
4.2 Dados.....	96
4.3 Procedimentos de Análise .....	98
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	102
5.1 Análise das imagens do negro no livro Singular e Plural (2018) .....	102
5.1.1 Análise da Imagem 1.....	102
5.1.2 Análise da Imagem 2.....	106
5.2 Análise das imagens do negro no livro Se Liga na Língua (2018) .....	110
5.2.1 Análise da Imagem 3.....	110
5.2.2 Análise da Imagem 4.....	115

5.2.3 Análise da Imagem 5.....	118
5.2.4 Análise da Imagem 6.....	121
5.3 Análise da imagem do negro no livro Conexão e Uso (2018) .....	124
5.3.1 Análise da Imagem 7.....	125
5.3.2 Análise da Imagem 8.....	129
5.3.3 Análise da Imagem 9.....	133
5.3.4 Análise da Imagem 10.....	137
5.3.5 Análise da Imagem 11.....	141
5.3.6 Análise da Imagem 12.....	143
5.4 Análise da imagem do negro no livro Tecendo Linguagens (2018).....	146
5.4.1 Análise da Imagem 13.....	146
5.4.2 Análise da Imagem 14.....	150
5.4.3 Análise da Imagem 15.....	153
5.5 Integração das análises: sentidos ideacionais, visuais e avaliativos das representações étnico-raciais em foco.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	163
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS .....	178

## INTRODUÇÃO

Quando iniciamos nossos estudos sobre o livro didático, no início dos anos 2000, era recente a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e havia uma efervescência científica quanto ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. O processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciado no final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988) e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tornaram urgente um novo paradigma educacional que fosse capaz de atender as novas demandas educativas imposta pela sociedade.

Nesse contexto, a compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa necessitava de um novo formato impulsionou pesquisadores como Ataliba Teixeira de Castilho (1988), Carlos Franchi (1991), Evanildo Bechara (1991), João Wanderley Geraldi (1997), Luiz Carlos Travaglia (1998), Marcos Bagno (2000), Maria Helena de Moura Neves (1991), Rodolfo Ilari (1985), Roxane Rojo (2001), Sirio Possenti (1996), entre outros, que produziram, no decorrer das próximas duas décadas, um expressivo volume de pesquisas que embasaram as reformas educacionais posteriores.

Duas décadas após, podemos constatar mudanças significativas no *modus operandi* do ensino de Língua Portuguesa, partindo de um ensino estanque para um mais contextualizado. Esse processo também alcançou o livro didático, adequando-o às perspectivas vigentes da educação. Se, em anos anteriores, constatamos que o livro didático oferecia um ensino de língua materna fragmentado e descontextualizado, hoje encontramos uma realidade mais condizente com as demandas educacionais contemporâneas: centrado no ensino mais atualizado e contextualizado.

Ademais, no decurso de nossa caminhada como docente de Língua Portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental e médio, observamos, ao longo dos anos, a dependência de professores e alunos ao livro didático (doravante LD). Institucionalizado oficialmente a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático<sup>1</sup> (PNLD), o LD consolidou-se como um recurso *sui generis* para o ofício

---

1 O PNLD consiste em uma política pública implementada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no intuito de avaliar e disponibilizar gratuitamente obras didáticas, pedagógicas e literárias aos alunos de ensino fundamental e médio de escolas públicas participantes do projeto. Instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD passou a vigorar em 1986, visando alcançar os propósitos contidos no Programa Educação para Todos de universalização da educação

docente, tornando sua presença praticamente obrigatória no espaço da sala de aula. O que se constata é que este material “constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e, às vezes, única) de referência” (Souza, 1999, p. 27).

Hoje, revisitar este objeto de ensino nos impõe uma nova perspectiva, visto que novos desafios estão postos para a sociedade contemporânea, que, de acordo com Morin (2000), passam pela necessidade de aprender a conviver melhor com a diversidade humana que se externa por uma pluralidade de indivíduos e de culturas. Então, se o objeto é o mesmo, as demandas são outras. Contudo, dizer que o objeto permanece o mesmo é relacioná-lo ao que tudo indica ser o objetivo que o acompanha desde sempre: o de fornecer subsídios para o trabalho docente em sala de aula. Assim, se o objetivo primeiro permanece neste material, sua essência busca amoldar-se às necessidades sociais vigentes.

É, pois, nesse contexto, que revisitamos esse material como instrumento de pesquisa científica. A presente pesquisa está justificada na necessidade de discutir o papel do LD de Língua Portuguesa (doravante LD/LP), principal fonte de mediação do ensino na instituição escolar, com um olhar analítico para o conteúdo que o compõe e que ele veicula. Em se tratando de uma sociedade marcada por uma multiplicidade étnica<sup>2</sup>, como a brasileira, torna-se de extrema relevância que a seleção do conteúdo a ser veiculado pelo LD também aborde a diversidade étnico-racial, cuja temática entrou na agenda das políticas públicas após a promulgação da Lei 10.639/2003 que prevê a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial do país<sup>3</sup>.

---

melhoria na qualidade do ensino de 1º grau; a promoção da valorização do magistério e a necessidade de reduzir os gastos da família com educação, tornando-se um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo (Brasil, 1985).

<sup>2</sup> Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, programa de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 42,7% dos brasileiros declararam-se brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas, totalizando 56,2% de pessoas que se declararam pertencentes etnia negra. Os resultados não apenas validam a multiplicidade étnica do povo brasileiro, mas também evidenciam que os negros constituem a maioria no percentual étnico da população. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

<sup>3</sup> Convém esclarecer, que, outras minorias, não atingidas pela Lei 10.639/2003, ainda lutam por maior consideração dos agentes públicos e da sociedade. A história e a cultura Africana e Afro-brasileira, entretanto, tem grande importância no Brasil, ao considerarmos o passado histórico do país e as profundas marcas do regime escravocrata (Mamigonian, 2017), razão pela qual é o grupo social em foco no presente projeto de pesquisa.

A partir desta ação legislativa, tornaram-se necessárias algumas alterações nos LDs, os quais, de certa forma, à época, corroboravam a permanência de uma representação estereotipada do negro neste material. Negrão (1988) identificou uma abordagem discriminatória contra os negros no LD pelo modo como eram retratados. Segundo a autora, as principais formas de discriminação registradas no LD eram:

a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através da História do Brasil. (Negrão, 1988, p. 53).

Considerando que o LD alcança todas as faixas da sociedade, crianças, jovens e adultos, é fundamental que aborde a diversidade das culturas dos distintos grupos étnicos que as integram, de modo a não estimular nenhum modo de preconceito e promover a inclusão. Assim, a transmissão do saber veiculado pelo LD mantém uma correlação direta com as relações de poder hegemônicas, as quais, de certa forma, incidem na forma de representação do negro neste material. Essa é, pois, a premissa que deu início a este estudo.

Além disso, outra justificativa desta pesquisa considera o prestígio que o LD/LP adquiriu no ensino de língua materna e as significativas mudanças ocorridas em sua estrutura e organização devido as alterações no modo de uso da linguagem pela sociedade. O LD/LP contemporâneo apresenta uma abordagem mais voltada para a diversidade de textos, deixando de restringir-se apenas ao texto escrito e passou a incluir os elementos não-verbais que se integram ao texto escrito para comporem, juntos, os sentidos da trama textual. Assim, os textos retratados no LD/LP passaram a apresentar mais de um modo semiótico, como os textos multimodais.

Tornou-se, então, necessário à escola redirecionar o olhar para o texto, considerando-o, também, em sua natureza multimodal e suas relações com o ensino. De certa forma, esse fato acarretou uma adequação no material didático utilizado em sala de aula, pois, a combinação de várias linguagens, principalmente por meio de textos verbo-visuais, se faz necessário na composição do LD a fim de garantir aos alunos, principalmente os de escolas públicas, a competência leitora para a compreensão de textos multissemióticos, como os que circulam na sociedade contemporânea.

Visto que o LD/LP ancora elementos verbais e visuais nos textos multimodais que o compõe e, considerando, ainda, que este material passou por algumas alterações para adequar seu conteúdo às demandas que a educação para as relações étnico-raciais necessita é estabelecido o objetivo geral deste estudo: descrever e analisar como elementos linguísticos e visuais se articulam em textos multimodais para construir sentidos que fundamentam o discurso sobre a representação do negro em LDs/LP do PNLD 2020 para o nono ano do ensino fundamental.

Investigamos, portanto, a forma como elementos verbais e visuais articulam-se entre si nos textos multimodais de forma a concorrer para a construção de determinados sentidos que alicerçam o discurso veiculado na representação do negro nos LDs/LP supracitados. É nessa perspectiva que a pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A opção por LD/LP do nono ano do ensino fundamental decorreu por ser previsto que os LDs desta etapa contenham um maior percentual de textos multissemióticos uma vez que esta etapa prevê como conhecimento prévio dos alunos a aquisição das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre as quais, a leitura, interpretação e produção de textos que utilizem diferentes tipos de linguagem, como os multimodais compostos pela linguagem verbal e visual.

Quanto a escolha por LDs do componente curricular de Língua Portuguesa ocorreu devido à adequação do *corpus* à linha de pesquisa a que o estudo se vincula (Estudos Linguísticos), no contexto brasileiro, visto que o ensino de Língua Portuguesa engloba o estudo das diferentes tipologias e o LD/LP traz em sua composição uma multiplicidade de gêneros textuais e de textos multimodais.

Antes, porém, de prosseguir no detalhamento da pesquisa, faz-se pertinente esclarecer sobre o uso da nomenclatura utilizada para referência ao sujeito deste estudo: o uso do termo “negro”. Para a escolha deste vocábulo, embasamo-nos nos dados do IBGE (2022) e nos estudos de Rosemberg (1987); Santos (2001); Osorio (2003); Munanga (2004); Oliveira (2004); Soares (2008); Rocha (2010), os quais já pontuavam o termo “negro” como um conjunto da população formada por brasileiros

que se identificam como pretos e pardos, os quais, de acordo com censo do IBGE<sup>4</sup> 2022, representam 55,5% do conjunto da população brasileira.

Rocha (2010) ressalta que, embora os portugueses escravocratas tenham adotado o termo “negro” de forma pejorativa para designar as pessoas de pele escura originárias do continente africano, esse sentido depreciativo perdurou até o surgimento das lutas dos movimentos sociais negros. Foi nesse contexto que o termo passou por um processo de desconstrução e ressignificação terminológica, adquirindo um novo valor simbólico e sustentando a (re)construção da identidade negra no Brasil, agora associada às origens africanas com um toque de brasilidade.

Soares (2008), em seu estudo sobre demografia da cor no Brasil, nomeia este fenômeno de “escurecimento da população brasileira”. Segundo o autor, esse movimento ocorre em algum momento, entre 1996 e 2001, devido ao início de um processo de alteração no modo das pessoas autoidenticarem-se e isso, conseqüentemente, fortaleceu a identidade negra. Munanga (2004) ressalta que o conceito de negro tem um fundamento etno-semântico, político e ideológico. De acordo com o autor, os movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (Munanga, 2004, p. 52).

Importante também ressaltar que, para fins de estudos demográficos, a classificação racial pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é tomada por coleta de dados baseada na autodeclaração, que tem como diretriz um rol de cinco itens: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Para os estudos demográficos, a população negra consiste no somatório de preto e pardo. Assim, para a convenção do IBGE, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. No Brasil, essa autodeclaração é determinada não apenas pela ancestralidade, mas principalmente por toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica (Oliveira, 2004).

Diante dessas considerações, neste estudo, utilizamos o termo “negro” em referência aos indivíduos em destaque na pesquisa, em concordância aos esclarecimentos pontuados pelos autores. Nesse sentido, ao nos referirmos ao termo “negro”, fazemos alusão as pessoas classificadas como pretas e pardas nas categorias de cor ou raça conjuntamente, visto que a situação destes dois grupos é,

---

<sup>4</sup> De acordo com os dados do IBGE 2022, a proporção da população residente no Brasil por cor ou raça é: 55,5% negros (10,2% pretos + 45,3% pardos); 43,5% brancos; 0,6% indígenas e 0,4% amarelos. Fonte: Censo demográfico 2022.

por um lado, bem semelhante entre si, e, por outro, bem “desigual quando comparada com a do grupo racial branco” (Santos, 2002, p. 13).

As perguntas de investigação que orientaram esta pesquisa são:

- a) como as representações do negro são construídas, nos LDs/LP analisados, pelos elementos linguísticos e visuais que compõem os textos multimodais? e;
- b) quais são os padrões dessas representações de acordo com as (meta)funções da linguagem (LSF/GDV)?

Partindo destas indagações, apesar de haver alguns estudos voltados para a análise da imagem do negro nos LDs/LP, como os de Batista (2003); Cassiano (2013); Oliveira (2017); Schneiders e Silva (2017) e Silva (2015), entre outros, a originalidade e relevância deste estudo consiste justamente pelo fato de inserir a pesquisa em uma perspectiva teórico-metodológica voltada para a análise dos elementos linguísticos e visuais que compõem o discurso que fundamentam as representações do negro neste material e pelo foco específico nesta comunidade discursiva.

A fim de atingir o objetivo principal do estudo, delineamos como objetivos específicos norteadores da pesquisa: (1) identificar como o uso dos elementos linguísticos nos textos escritos corroboram a construção de significados que representam o negro como participante em relação aos processos previstos na Gramática Sistêmico-Funcional; (2) analisar, pelas funções da Gramática do Design Visual, como as imagens dos negros os representa e quais significados e/ou estereótipos essa representação comunica; e (3) identificar a avaliação e os julgamentos em relação ao negro expressos nos textos multimodais pelo parâmetro de análise da Teoria da Avaliatividade.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa está embasada nas representações acerca do negro construídas pelo discurso emanado nos LDs/LP na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (Halliday, Matthiessen, 2004); da Teoria da Avaliatividade (TA) (Martin, 1997, 2000; Martin e White, 2003); e, da Gramática do Design Visual (GDV) (Kress, van Leeuwen, 2006) que constituirão o fundamento teórico basilar deste estudo.

A GSF, desenvolvida por Michael Halliday (1994), é uma abordagem da linguagem que enfatiza a função e o uso da linguagem no contexto social. Considerando a natureza sociocultural que orienta a temática da presente tese, a GSF surge com um arcabouço teórico relevante para o estudo. A GSF propõe que a

linguagem tem três funções metafuncionais principais: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional refere-se à construção de significados sobre o mundo; a função interpessoal trata das interações sociais e das relações entre os interlocutores; e a função textual diz respeito à organização da informação no discurso. A GSF considera a linguagem como um sistema de escolhas, onde cada escolha contribui para a construção de determinados significados em contextos específicos (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004).

Adicionalmente, no escopo da metafunção interpessoal da GSF, aplicaremos conceitos da Teoria da Avaliatividade, proposta por J.R. Martin (1992), na análise do significado atitudinal dos textos. Esta abordagem se concentra em como os falantes e escritores expressam valores, atitudes e julgamentos em suas comunicações. Nesta tese, enfocaremos o sistema de Atitude desta teoria, pelo qual três subsistemas são principais: (1) Afeto (expressão de emoções, sentimentos e estados de espírito); (2) Julgamento (avaliação de comportamento humano, julgando-o como moral ou imoral, competente ou incompetente, socialmente aceitável ou inaceitável); e (3) Apreciação (avaliação de objetos, processos e estados de coisas em termos de valor estético ou social).

Já a GDV, proposta por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), é uma abordagem teórica que analisa como os elementos visuais comunicam significados de maneira semelhante à linguagem verbal. Esta gramática visual identifica e descreve os recursos visuais, como cor, composição, perspectiva e saliência, e como esses recursos são usados para criar significados em diferentes contextos culturais e sociais. No presente estudo, a GDV é empregada na análise dos textos multimodais, isto é, a combinação de elementos visuais e verbais construindo significados complexos e interrelacionados, oferecendo uma melhor compreensão de como as imagens e os textos trabalham juntos para comunicar mensagens (Kress; van Leeuwen, 2006).

A pesquisa tem caráter qualitativo, bibliográfico e documental, tendo como *corpus* os LDs/LP do PNLD 2020 para o nono ano do ensino fundamental. No total, serão quatro as obras (LDs/LP) elencadas para o desenvolvimento do estudo. Especificamente, a fim de delimitar o *corpus* para a pesquisa, dentre o conjunto de textos multimodais presentes nos LDs/LP, serão selecionados para a pesquisa apenas os textos que apresentarem elementos verbais e visuais que remetam a figura do negro.

Acerca dos procedimentos de análise adotados, a pesquisa voltar-se-á para a análise da composição dos textos multimodais em seus elementos verbais e visuais pela proposta da Gramática Sistêmico-Funcional, a partir da Metafunção Ideacional; pela Teoria da Avaliatividade, pelo sistema da Atitude; para análise dos elementos linguísticas e pela Gramática do Design Visual para a “leitura” das imagens no que tange às funções linguísticas, a saber, função representacional (referente à Ideacional da GSF), função interativa (referente à Interpessoal da GSF) e função organizacional (referente à Textual da GSF).

Esta tese encontra-se organizada em cinco sessões. Nas primeiras três seções, há a construção dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. A primeira seção apresenta um levantamento histórico que busca, em sua essência, contextualizar a dimensão das relações étnico-raciais que fundamentam as estruturas da sociedade contemporânea brasileira e que perpassam pelo espaço escolar. Para tanto, o estudo abrange os aspectos históricos (Suchanek, 2012; Pinsky, 2022); ideológicos (Munanga, 2020; Skidmore, 1991; Fernandes, 2007); os fundamentos legais e os aspectos sociais das relações étnico-raciais no Brasil.

Na segunda seção foi realizada uma caracterização pormenorizada do LD como material pedagógico, seu percurso sócio-histórico (Soares, 1996; Souza, 1999; Batista, 2009; Coracini e Cavallari, 2016), sua relevância no contexto educacional brasileiro (Batista, 2003; Simões, 2006; Cury, 2009) e a composição do LD em um instrumento linguístico de poder (Oliveira, 1984; Grigoletto, 1999; Foucault, 1993), em especial o LD/LP (Coracini, 1999, 2016; Emediato, 2009).

A terceira seção apresenta a Fundamentação Teórica que embasa a pesquisa: um estudo da multimodalidade pela perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, Matthiessen, 2004) em sua Metafunção Ideacional; a Teoria da Avaliatividade (Martin, 1997, 2000; Martin e White, 2003) no subsistema da Atitude, em regiões de Afeto, Julgamento e Apreciação; e da Gramática do Design Visual (Kress, van Leeuwen, 2006) por meio das funções Representacional, Interacional e Composicional.

A quarta seção apresenta a Metodologia da Pesquisa, onde são apontados os procedimentos de investigação que nortearam a construção dos mecanismos de levantamento e análise dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa a partir de análise documental (Lücke; Andre, 1986); análise dos elementos linguísticos, pela Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) e pela Teoria da

Avaliatividade (Martin, 1997, 2000; Martin e White, 2003); bem como a análise dos elementos visuais a partir da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006).

Na quinta seção estão registrados a apresentação e discussão dos dados com análise dos elementos verbais e visuais que constituem os textos multimodais do *corpus* da pesquisa. Como anteriormente exposto, será realizado o estudo da estrutura da linguagem utilizada no *corpus* pelo viés proposto por Halliday e Matthiessen (2004) na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) pela Metafunção Ideacional; pela Teoria da Avaliatividade (TA) em seu sistema de Atitude; e, para a análise das imagens a análise seguirá os parâmetros das funções (Representacional; Interacional e Composicional) propostas por Kress e van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual (GDV).

Por fim, convém, ainda, ressaltar que os resultados produzidos pela pesquisa poderão, ainda, ser aplicados em cursos de formação de professores, de modo a promover uma conscientização sobre o discurso a respeito do negro veiculado no LD. Nossa expectativa é a de contribuir para uma mudança de práticas discursivas sobre o negro, especialmente, na sala de aula. Essa é, pois, uma forma de contribuição que os conhecimentos e experiências deste estudo poderão oportunizar para a sociedade a fim de sensibilizar os profissionais da educação e, conseqüentemente, colaborar para a construção de valores e princípios que corroborem para a educação étnico-racial.

## 1. A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

*É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar as condições de existência ideais em um mundo humano.  
Superioridade? Inferioridade?  
Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?*

*Frantz Fanon*

### 1.1 Aspectos estruturantes das relações étnico-raciais

Tratar sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro implica necessariamente considerar os aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos que envolvem a construção étnica da população, como afirma Jango (2017): “para desvelar as relações raciais no Brasil, se faz necessário, portanto, compreender a construção dos mitos e ideologias que configuram, em parte, as representações sociais acerca dos negros” (Jango, 2017, p. 15).

As pesquisas realizadas sobre as primeiras relações étnico-raciais no território brasileiro remontam ao período do Brasil Colônia e demonstram que, desde o início da colonização, o governo português manteve um sistema jurídico-administrativo propenso à prática da escravização<sup>5</sup>, primeiro, com a população indígena nativa, e, após, com a etnia africana, como afirmam Chiavenato (2012), Leite (2017), Suchanek (2012) e muitos outros. Nesse processo, milhões de negros<sup>6</sup> foram submetidos a uma prática de desumanização, coisificação e comercialização de pessoas ao serem capturados e transformados em mercadoria comercial por meio do tráfico negreiro<sup>7</sup> (Leite, 2017).

---

<sup>5</sup> Em pesquisa sobre a escravidão no Brasil, Pinsky (2022) observa que essa prática “decorre da ‘descoberta’ do país pelos portugueses. Antes de sua vinda, não há registro de relações escravistas de produção nas sociedades indígenas. Os casos esporádicos de cativos feitos após lutas entre tribos não afetavam a estrutura econômica nem as relações de produção no grupo vencedor” Pinsky (2022, p. 12).

<sup>6</sup> Para melhor compreensão quanto ao número de negros africanos que desembarcaram no Brasil entre 1531 e 1850, observar a tabela 1 representada no Anexo I.

<sup>7</sup> De acordo com dados do IBGE (1990), foram trazidos para o Brasil cerca de 4 milhões de negros (homens, mulheres e crianças). Os dados demonstram o número de negros escravizados no Brasil entre os anos de 1531 e 1850, pois após esse período ocorre o fechamento das rotas marítimas do Atlântico para o tráfico de escravos.

A escravidão do negro e sua exploração como força de trabalho foi “legitimada” pela sociedade colonial com o pretexto de tirar os negros da “condição de selvagens”. Segundo Munanga (2020a), para o *homo occidentalis*, a África Negra era vista como um mundo habitado por bárbaros. Os negros eram tidos como seres sem alma, sem humanidade, um ser inferior que tinha na escravidão a oportunidade de humanizar-se, isto é, de inserir-se no processo civilizatório do europeu ao ser submetido à cultura, aos costumes e à religião do ocidente

Essa concepção está fundamentada no racismo<sup>8</sup> científico que consiste na ideia da existência de uma diferença essencial entre os distintos grupos humanos, embasada nas especificidades naturais próprias de cada grupo, como menciona Wieviorka (2007). Essa perspectiva associa a ideia de raça aos atributos biológicos, naturais e culturais de cada povo, como menciona Wieviorka (2007):

O racismo científico é claramente uma ideologia na qual está afirmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças (Wieviorka, 2007, p. 24).

O autor ainda afirma que o apogeu das ideias que fundamentam o racismo científico foi marcado pelo movimento nazista, recorrendo largamente a essas ideias para assegurar o tratamento “científico” às populações em termos de raça e afirmar a superioridade da raça ariana em detrimento das demais. O fim da Segunda Guerra Mundial e a conseqüente conscientização daquilo que significou a barbárie nazista acarretaram a deslegitimação do racismo científico. Todavia, a semente da discriminação já tinha sido semeada no inconsciente do negro e em muitas sociedades, como ressalta Wieviorka (2007).

No Brasil, o fim do sistema escravocrata (1888) e a posterior Proclamação da República (1889) elevou os ex-escravos a categoria de cidadãos livres. Esta situação revelou-se problemática na medida em que brancos e negros passaram a compor a mesma sociedade e muitas perseguições e violências foram registradas. Apoiada nas ideias do racismo científico, a elite preocupava-se com a participação e influência dos negros no processo de formação da identidade étnica do país, como demonstram as

---

<sup>8</sup> Wieviorka (2007) afirma que, embora o termo “racismo” tenha sido cunhado no período compreendido entre as duas grandes guerras mundiais, o fenômeno é muito anterior ao surgimento do seu conceito, sendo, nesse caso, identificado como proto-racismo.

pesquisas de Carone (2014), Munanga (2020b) e Skidmore (1991) sobre a construção da sociedade brasileira.

Todos estavam interessados na formulação de uma teoria tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil com nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (Munanga, 2020b, p. 55).

A miscigenação, tão enfaticamente refutada num primeiro momento, tornou-se a solução para o problema étnico do país e fundamentou a teoria do branqueamento<sup>9</sup>. Para a elite intelectual, o processo da miscigenação seria capaz de, por um lado, reduzir a superioridade numérica do negro e, assim, evitar conflitos raciais, como o dos Estados Unidos e da África do Sul; e, por outro lado, manter o comando do país com o segmento branco (Munanga, 2020b).

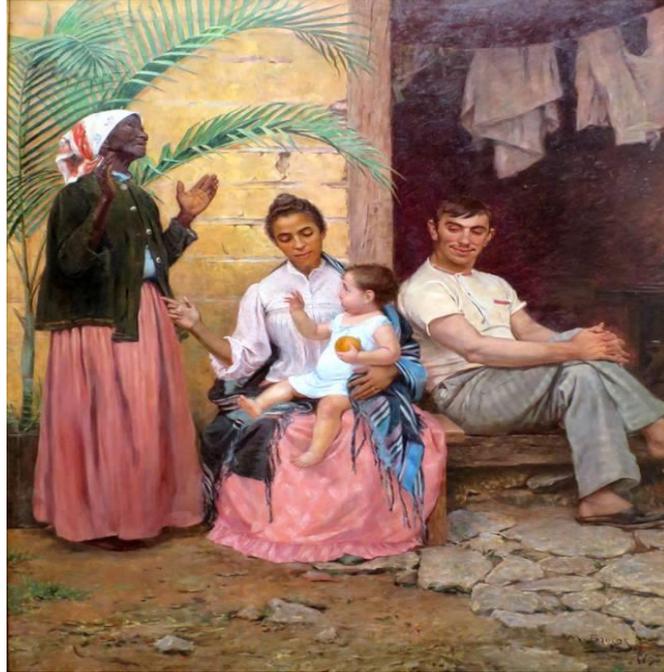
Skidmore (1991) ressalta que essa ideologia encontrou campo fértil no país, justamente pelo modo em que a sociedade brasileira foi estruturada: uma sociedade multiracial em que não havia nenhuma linha racial demarcatória, nem no aspecto legal nem na própria prática social, pois as categorias raciais não são definidas exclusivamente pela ancestralidade, mas, segundo o autor, por uma “combinação de fatores, inclusive aparência física, *status* aparente na vida e, a um grau limitado, ancestralidade” (Skidmore, 1991, p. 7).

A ideologia do branqueamento, era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras. Se ela aliviava o espírito dos brancos diante da questão dos negros, após a resolução da questão do escravo com a mudança do regime econômico de produção, também deixava a desejar pelo próprio fato de ser mero discurso ideológico (Carone, 2014, p. 16-17).

---

<sup>9</sup> A doutrina do branqueamento buscou a manutenção da hierarquia dos valores eurocêntricos, apontados como ideais, considerando que a miscigenação tornaria possível abrandar os traços fenótipos do negro, considerado uma raça inferior. Essa concepção influenciou diretamente o alto grau de importância dado a cor da pele no processo de hierarquização dos indivíduos no contexto brasileiro, refletindo inclusive nos discursos veiculados na sociedade que remetem a uma interpretação político-ideológica da classe social dominante (Nogueira, 1985). De acordo com Silva (2015), “a **doutrina do branqueamento** pendeu para uma explicação inversa ao racismo científico. Mantendo a hierarquia em relação ao branco e apontando-o como ideal, considerou que a inferioridade da raça negra seria abrandada com a miscigenação, à medida que os traços fenótipos deixassem de ser tão marcados” (Silva, 2015, p. 68, grifos do autor).

**Figura 1** - “A Redenção de Cam”, Modesto Brocos (1895)



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes<sup>10</sup>.

A Figura 1 é uma representação da ideologia do branqueamento. A tela do artista Modesto Brocos<sup>11</sup>, pintada em 1895, retrata uma família tipicamente brasileira do final do século XIX. No centro, a figura de uma mãe (parda) com seu filho no colo (de pele mais clara). Ao lado direito, um homem branco, retratado como o pai da criança, olha para o filho com um olhar de satisfação. Ao lado esquerdo, em pé, uma senhora negra, representando a avó materna da criança, com as mãos levantadas para o céu, num gesto de gratidão pelo embranquecimento da pele na segunda e terceira geração.

A noção de branqueamento alicerçou a (falsa) concepção de democracia racial que consiste no ideário de que as relações raciais são harmoniosas e cordiais no Brasil, não existindo demarcações sociais baseadas nos critérios de raça. Essa perspectiva, contribuiu para a construção de uma imagem mítica do país como um

<sup>10</sup>Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 10/06/2023.

<sup>11</sup> Modesto Brocos (1852-1936), renomado artista espanhol, radicou-se no Brasil por mais de 40 anos. A tela *A Redenção de Cam*, pintada pouco tempo após a abolição da escravidão e a Proclamação da República no Brasil, representa a chamada teoria do branqueamento, vista pelos cientistas do início do século XIX como uma solução para embranquecer o povo brasileiro (Roncolato, 2018).

modelo de sociedade com relações raciais harmoniosas, sem preconceitos ou discriminações, e acarretou a negação do racismo pela sociedade brasileira, retardando sua devida discussão e luta por superação, como demonstram os estudos de Guimarães (2012) e Munanga (2020b):

A ideia fundamental da nova nação é a de que não existem raças humanas, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas. O Brasil passa a se pensar em si mesmo como uma civilização híbrida, miscigenada, não apenas europeia, mas produto do cruzamento entre brancos, negros e índios. O “caldeirão étnico” brasileiro seria capaz de absorver e abraçar as tradições e manifestações culturais de diferentes povos que para aqui migraram em diferentes épocas (Guimarães, 2012, p. 117).

Tal fenômeno social deu origem ao que Munanga (2020b, p. 83) define como o “mito da democracia racial”:

[...] baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria.

Nesse contexto, a partir de 1930, começou a ser difundida a ideia de que o Brasil era um país sem barreiras raciais, em que indivíduos de distintos grupos étnicos conviviam harmoniosamente, sendo, inclusive, possível a ascensão social de pessoas de outras etnias além da branca. De acordo com Silva (2015), a publicação da obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, foi o elemento chave para a difusão destas ideias. A obra teve boa aceitação pela elite intelectual e, posteriormente, foi amplamente aceita na sociedade brasileira.

A partir de então, o “país esforçou-se para divulgar essa imagem no exterior, o ideário de que no Brasil as relações raciais eram cordiais, e que não existiam demarcações sociais baseadas em critérios de raça” (Silva, 2015, p. 72). Tal concepção, acarretou a ideia mítica de uma sociedade sem preconceito e discriminações raciais, que, na idade moderna, correspondia ao anseio das

populações ante os conflitos raciais instaurados nos demais países, em especial nos Estados Unidos e na África do Sul.

Contudo, essa imagem de democracia racial começou a ruir a partir de 1940, quando um grupo de estudiosos, composto por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Roger Batisde, desenvolveu significativos estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil voltados para o “Projeto UNESCO<sup>12</sup>”. Os resultados trouxeram contribuições muito relevantes sobre as relações raciais no país, apontando grandes desigualdades entre brancos e negros, ressaltando, ainda, a continuidade de subalternidade dos negros após a abolição da escravatura.

A ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial começaram a ser questionados em algumas pesquisas. Por exemplo, Batisde e Fernandes (2008) revelam que o processo de transição da sociedade escravocrata para a de classes não acrescentou nenhuma mudança significativa para os negros. Os autores apontaram a permanência dos estereótipos contra os negros, impedindo sua ascensão social, e dos ideais de hierarquia racial predominante no escravismo, submetendo os negros a permanência de uma condição inferior e uma integração tardia na sociedade de classes.

A ideia de que existiria uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das ‘grandes famílias’ – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do ‘mulato’. [...] ao longo do tempo e do espaço, tornou-se a miscigenação como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais. Ora, as investigações antropológicas, sociológicas e históricas mostraram, em toda parte, que a miscigenação só produz tais efeitos quando ela não se combina a nenhuma estratificação racial. No Brasil, a própria escravidão e as limitações que pesavam sobre o *status* do liberto, convertiam a ordem escravista e a dominação senhorial em fatores de estratificação racial. Em consequência, a miscigenação, durante séculos, antes contribuiu para aumentar a massa da população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial (Fernandes, 2007, p. 43-44).

Esse quadro evidencia a posição de muitos pesquisadores, a de que a existência de uma “democracia racial” não teria nenhum fundamento. Após a Abolição da Escravatura, o que se viu foi o surgimento de uma nova ordem social cujas funções

---

<sup>12</sup> As atrocidades cometidas pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial, levaram a UNESCO a patrocinar diversos estudos sobre as relações étnico-raciais em distintas nações e o Brasil, até então detentor do *status* de modelo de democracia racial, foi selecionado para o desenvolvimento do estudo por representar a imagem de país em que predominava as relações raciais harmônicas (Silva, 2015).

mais relevantes permaneceram no domínio da raça dominante, dando, assim, continuidade a estratificação racial promovida pela escravidão. Nesse contexto, a miscigenação e a mobilidade social vertical do negro “operavam-se dentro dos limites e segundo as conveniências daquela ordem social” (Fernandes, 2007, p. 45).

Nesse cenário, a construção tardia de uma legislação específica<sup>13</sup> que dispõe sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro permitiu a disseminação e fortalecimento dessa ideologia, bem como de “práticas de discriminação contra os negros que eram praticadas abertamente sem que o Poder Público adotasse qualquer providência para combatê-lo”, conforme ressalta Jango (2017, p. 28). Ademais, o fato do arcabouço legislativo que compõe o corpus jurídico brasileiro constituir-se de um conjunto limitado de mecanismos judiciais, acarretou uma política de silenciamento da população negra.

Assim, percebemos que além de toda crueldade e desumanização que o negro sofreu enquanto escravo houve, também, o descaso com o qual foi tratado após ser “liberto” e muito depois de isso ocorrer. Esse silêncio permitiu, de muitas maneiras, que o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento continuassem sendo transmitidos e inculcados na população brasileira, bem como veiculado para fora do país enquanto bandeira nacional (Jango, 2017, p. 28).

A cultura de desvalorização do negro, infelizmente, ainda permanece na estratificação social do país, empurrando-o para os patamares mais baixos da sociedade. Para exemplificarmos a evolução das desigualdades étnico-raciais no Brasil, valemos dos dados apresentados no Relatório das Desigualdades Raciais (2022), do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), elaborado a partir de pesquisas domiciliares do IBGE realizadas no período de 1987 (ano em que o quesito cor/raça passa a compor a pesquisa) até o período mais recente da coleta de dados, em 2021.

O relatório, embasado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), fornece uma descrição relevante acerca da evolução das desigualdades étnico-raciais no país. A ênfase da pesquisa foi dada em quatro temas principais: “(1)

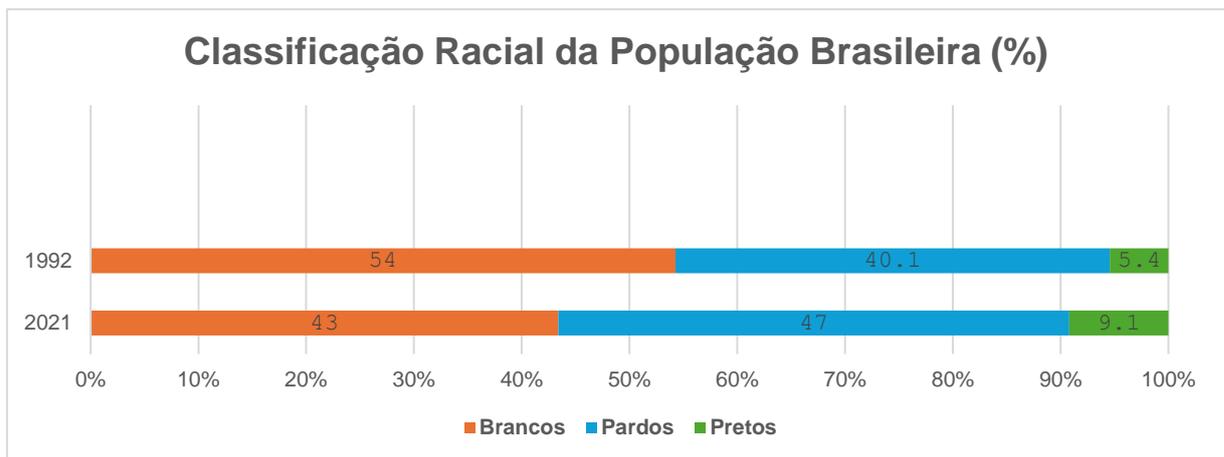
---

<sup>13</sup> A primeira lei antirracista data da década de 1950, oportunizando pela primeira vez à população negra o direito de acionar o Poder Judiciário para denunciar conflitos étnico-raciais. Segue no Anexo II síntese do conjunto de leis que regem a legislação antirracista brasileira.

as mudanças na composição e auto-classificação racial, (2) desigualdades de oportunidades e resultados educacionais, (3) desigualdades no mercado de trabalho e (4) desigualdades de renda” (Campos; Barbosa; Ribeiro; Feres Junior, 2022, p. 5).

Quanto a classificação racial, o relatório do GEMAA registra um decréscimo da população autodeclarada branca (de 54% em 1992 para 43% em 2021). Por outro lado, houve um aumento no índice da população autodeclarada parda (de 40,1% em 1992 para 47% em 2021) e preta (de 5,4% em 1992 para 9,1% em 2021), conforme representamos no Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1 - Evolução da Classificação Racial no Brasil (1991-2022)**



Fonte: Autora, com base nos dados do Relatório do GEMAA (2021)

O relatório do GEMAA destaca a evolução das categorias de autodeclaração racial, agrupando as populações preta, parda e indígena (PPI) de um lado, e branca e amarela (BA) do outro. Até 2005, os BA compunham a maior parte da população, mas foram ultrapassados pelos PPI, indicando um crescimento significativo dessa categoria. Esse aumento está associado à introdução de políticas de ações afirmativas<sup>14</sup> que promoveram o acesso dos PPIs a reparações e valorização cultural. No âmbito educacional, houve uma redução das desigualdades raciais, com um

<sup>14</sup> Ações afirmativas correspondem a todo programa que tem por objetivo conceder “recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Junior, 2018, p. 13). Segundo o autor, estas ações podem atuar tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como meio de reparação dos efeitos de discriminação passada. As categorias mais comuns abrangidas nestas ações são etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas. Os recursos e oportunidades contemplados incluem “participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico” (Feres junior, 2018, p. 14).

aumento da escolaridade entre os PPIs, especialmente na educação básica, embora os BA ainda predominem nos níveis mais altos de escolaridade.

A desigualdade também se reflete no mercado de trabalho e na renda. O relatório mostra que os BA são maioria nos empregos formais, enquanto os PPIs ocupam mais frequentemente empregos informais, devido ao menor nível de escolaridade deste grupo. Em termos de renda, os BA recebem, em média, o dobro dos PPIs, evidenciando uma persistente desigualdade social e racial. Estes dados ressaltam a manutenção histórica das desigualdades que favorecem os brancos e amarelos em detrimento dos pretos, pardos e indígenas, perpetuando as disparidades em escolarização, emprego e renda.

A seguir, destaco as relações étnico-raciais no contexto desta pesquisa.

## **1.2 As relações étnico-raciais no contexto escolar**

Pensar sobre a escola brasileira requer necessariamente oportunizar a todos condições de acesso e permanência no sistema escolar, conforme proposto na Constituição Federal, art. 205 (Brasil, 1988). Essa tarefa tem se tornado muito árdua para a sociedade brasileira por não conseguir efetivar uma educação para as relações étnico-raciais como meio para a valorização da diversidade, a fim de eliminar discriminações e promover a inclusão social de todos, inclusive dos dos sujeitos historicamente invisibilizados, como no caso dos negros.

Importante considerar que, conforme ressalta Lia Rosenberg (1984) em sua pesquisa sobre educação e desigualdade social, as desigualdades não são geradas pela escola, elas têm sua origem fora do espaço escolar, no entanto, essa instituição não tem conseguido atuar no sentido de atender as especificidades de uma parte de sua clientela – a dos menos favorecidos.

Este é um dos desafios mais complexos da educação, pois, conforme apontado em pesquisas sobre etnias e escolarização, os negros são os que mais sofrem exclusão no sistema escolar (Cavalleiro, 2001, 2020; Hasenbalg, 1987; Jango, 2017; Lia Rosenberg, 1984; Pinto, 1993; Rosemberg, 1987; Santos, 2002; Silva, 2002; Souza, 2001, 2023;). As pesquisas indicavam uma desigualdade para o alunado negro que era direcionado a frequentar escolas que ofertavam uma menor carga horária de atendimento aos alunos e, conseqüentemente, apresentavam menor qualidade de ensino.

Rosemberg (1987), embasada nos dados de um estudo desenvolvido pelo IBGE/PNAD em 1982, quanto ao diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo, ressalta que a escola interpunha ao aluno negro uma trajetória escolar mais acidentada que a do aluno branco. De acordo com a autora, dois fatores, apontados nos dados do PNAD 82, foram cruciais para esta constatação: o índice de exclusão e o de repetência do alunado negro é superior ao do branco.

Para todas as séries do 1º grau, o alunado negro representa índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco: enquanto 59,4% das crianças negras frequentando a 1ª série do 1º grau conseguiram ser aprovadas no final do ano, esta proporção sobe para 71,4% entre as crianças brancas. Porém, as crianças negras não só tendem a repetir de ano com maior frequência que as brancas, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. A passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau parece determinar o destino escolar das crianças negras: uma em cada dez crianças negras que frequentavam a 3ª série em 1981, deixou de frequentar a escola em 1982, entre as crianças brancas a proporção é de uma para vinte (Rosemberg, 1987, p. 19).

Nesse sentido, Hasenbalg (1987), em estudo sobre as desigualdades sociais e oportunidade educacional, explica que a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, e brancos e negros, ocorre porque as escolas primárias públicas selecionavam clientela socialmente homogêneas, por meio de um mecanismo, que o autor chama de “mecanismo de recrutamento”. Ou seja, a escola recrutava sua clientela a partir das características sociais. Assim sendo, alunos pobres eram selecionados para as escolas de menor rendimento, enquanto alunos da classe média eram recrutados para escolas com maior rendimento.

O autor explica que a constituição de clientela escolares relativamente homogêneas do ponto de vista da origem social ocorria por uma questão de geolocalização, pois, nas cidades, as classes sociais encontravam-se segregadas espacialmente. Nesse contexto, os alunos negros apresentavam desempenho baixo porque eram comumente recrutados para as escolas que atendiam alunos mais pobres. Nestas instituições, ocorria o que o autor chama de “ideologia da impotência”, concepção em que “os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis” (Hasenbalg, 1987, p. 26).

Há toda uma série de mecanismos discriminatórios de admissão, de forma que a escola de classe média, que tem que defender o seu status, que tem que defender o seu desempenho recusa a criança pobre. Esta é, então,

encaminhada para outra escola, que vai ser tipicamente de criança pobre ou de criança favelada. (...) Este mecanismo ocorre mesmo em escolas do sistema público que, supostamente, deveriam oferecer educação igual para todos (Hasenbalg, 1987, p. 25-26)

Pinto (1993), em pesquisa sobre a educação do negro, ressalta que, mesmo controlando-se a influência dos fatores que comprometem a trajetória escolar do alunado negro, como nível de renda e local de residência, estes alunos continuam a apresentar um perfil educacional inferior. De acordo com a autora, essa situação permanece porque o ambiente escolar tem se revelado hostil ou, em determinadas circunstâncias, até mesmo indiferente, e, portanto, discriminador, quanto aos problemas enfrentados pelos alunos negros, tanto na sociedade como na instituição escolar.

Pesquisas realizadas no âmbito da própria escola vêm demonstrando a presença do preconceito racial tanto por parte do corpo docente com discente. O negro é visto de modo negativo, em função dos atributos que lhe são imputados, das suas possibilidades profissionais, da receptividade negativa à sua miscigenação com o branco. A reunião e a consistência desses atributos negativos encontrados pela autora num mesmo sujeito sugerem que o preconceito racial forma um sistema ideológico concatenado e sequencial. O preconceito também se manifesta nas brincadeiras, nos apelidos alusivos à cor, na seleção do colega de estudo ou de banco escolar (Pinto, 1993, p. 27).

Apesar dos esforços do poder público, a escola não tem sido capaz de lidar com as tensões resultantes das interações sociais entre os distintos sujeitos que nela se encontram. De certa forma, torna-se até paradoxal pensar na escola como um *locus* privilegiado de disseminação do conhecimento e da cultura e, concomitantemente, constituir-se em um espaço de conflitos entre alunos oriundos de distintos grupos fenóticos (Souza, 2001).

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 14).

Nos últimos anos, pesquisadores de diversas áreas ainda identificam o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar, como, por exemplo, as pesquisas de Cavalleiro (2020) e de Gonçalves (1985) que evidenciam a presença de situações de discriminação na instituição escolar que atingem diretamente alunos negros, inclusive com xingamentos e ofensas, até mesmo sendo atribuído caráter negativo à cor da pele. Nestas ocasiões, segundo os autores, professores e funcionários da escola tendem a não interferir nas situações de conflito, optando por permanecer em silêncio.

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, me que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seu cotidiano. De qualquer modo, minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais (Cavalleiro, 2020, p. 10).

De acordo com Gonçalves (1985), na instituição escolar prevalece um “ritual pedagógico do silêncio” que reproduz a exclusão, física e intelectual, de alunos negros. Quebrar este silêncio é uma tarefa muito difícil à medida que se impõe a todos os sujeitos que se encontram na escola, sem exceção, pois, segundo o autor, “o ato de ‘silenciar a discriminação racial’ tenha para cada um, razões diferentes” (Gonçalves, 1985, p.318). O autor ressalta, ainda, que permeia por este silêncio toda uma linguagem não verbal “cuja leitura só pode ser captada no interior da escola. Ou seja, há uma linguagem que fala pelo silêncio, mas expressa-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento...” (Gonçalves, 1985, p. 319).

Nesse sentido, a pesquisa de Orlandi (2007) sobre as formas do silêncio demonstra que ele é signicante. Não é apenas um complemento da linguagem, ele tem significância própria, expressa sentidos, pois sempre se diz algo a partir do silêncio. De acordo com a autora, o silêncio é signicante: “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história” (Orlandi, 2007, p. 23). Sendo assim, estar em silêncio é estar construindo sentido pelo não uso de palavras. A autora identifica uma “política do silêncio” que se apresenta como:

[...] o silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente outras palavras); e o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isso faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas (Orlandi, 2007, p. 24).

E é justamente a presença deste silêncio na escola quanto as complexas relações étnico-raciais que tem atuado como agente propagador de uma pretensa superioridade branca transmitida aos alunos. Ao silenciarem-se diante desta situação, os profissionais que assim o fazem, corroboram a presença de práticas prejudiciais ao grupo negro. Por outro lado, esse silenciar-se também não apaga as diferenças, ao contrário, dá ocasião para que cada um construa um entendimento do outro, muitas vezes até estereotipado, do outro, do diferente. Por fim, esse “entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (Brasil, 2006, p. 23).

A falta de formação adequada dos docentes para lidar com conflitos que envolvem as diferenças étnico-raciais dos alunos na escola é outro fator a se considerar. De acordo com Gomes e Santos (2021) a formação de professores não tem contemplado de forma adequada a devida educação para as relações étnico-raciais. Essa falta de formação interfere na prática pedagógica dos docentes, comprometendo a atuação destes profissionais e, por outro lado, contribui para a permanência de atitudes de preconceito no interior da instituição escolar.

Ademais, o aluno negro que chega aos bancos escolares ainda tem de lidar com um sistema educativo fundamentado no modelo eurocêntrico, cujo *modus operandi* segue a cultura da colonização que subalterniza os grupos étnicos distintos do fenótipo europeu. Isso porque, como ressalta Kreutz (1999), a escola foi criada para afirmação e legitimação de uma determinada etnia, ligada a uma perspectiva cultural tradicional, ocidental, em detrimento das demais, embora essa perspectiva tenha sido refutada por pesquisas (Kreutz, 1999; Gomes, 2017; Silva, 2002):

Todo um conjunto de pesquisas apontam, como vimos, que a função da escola tem sido predominantemente a afirmação de uma etnia, de uma perspectiva cultural, em detrimento das demais. Se foi uma prática histórica, não é, no entanto, um destino. Numa nova compreensão da dinâmica social, em que se entende que a sociedade é culturalmente múltipla, em que ocorrem interações e contradições, é possível refazer-se a referência de compreensão, propiciar espaço para impregnação recíproca de grupos diferenciados no processo escolar (Kreutz, 1999, p. 92).

Ora, talvez a tarefa mais desafiadora da escola seja justamente a de efetivar a inclusão, ou seja, a de trazer para dentro aquele que está fora, aquele que se encontra à margem da sociedade. Afinal, visto que a escola tem inviabilizado o aluno negro como sujeito histórico, social e de direitos, deixa de cumprir seu papel fundamental na formação dos princípios de cidadania plena nos educandos, comprometendo o desenvolvimento de hábitos e comportamentos voltados para o respeito às características dos distintos grupos étnico-raciais, pois, como ressalta Coracini (2007), cidadania pressupõe:

Direito de ser o que se é, de dizer e, ao dizer, se dizer à sua maneira, com suas especificidades, com sua singularidade. Para isso, é preciso ouvir – à maneira da escuta ficialítica – calar-se, para que o outro fale, e, assim, compreender o outro mundo, o mundo do outro, diferente do nosso, nele penetrar para nos transformarmos e não apenas para transformar o outro” (Coracini, 2007, p. 111).

Neste cenário, o conjunto de pesquisas sobre os negros no sistema de ensino e as movimentações do Movimento Negro (doravante MN)<sup>15</sup> impulsionaram a publicação de um aparato de documentos normativos e orientadores que tratam sobre a organização do trabalho pedagógico na educação básica e leis sobre a educação das relações étnico-raciais a serem desenvolvidas nas escolas, tais como:

- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Parecer nº 3, de 12 de março de 1997, que aprova a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, em especial, o documento “Pluralidade Cultural”;
- Parecer nº 4, de 29 de janeiro de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

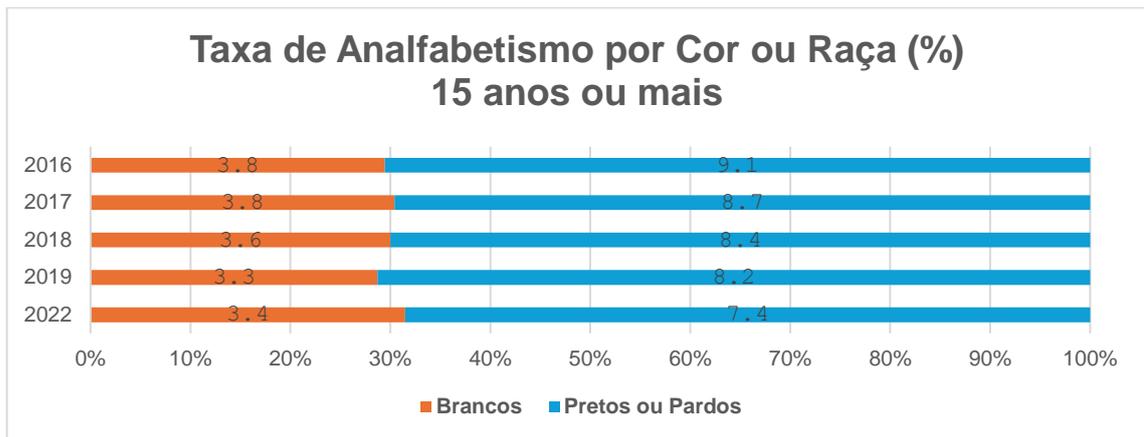
---

<sup>15</sup> De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro (MN) emergiu na década de 1970, no cenário político nacional, como um sujeito coletivo e político. Enquanto sujeito coletivo, o movimento é visto como “uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades [...]. Enquanto sujeito político, produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula” (Gomes, 2017, p. 47). Na luta em prol da superação do racismo, o MN tem reivindicado da escola “práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar” (Gomes, 2017, p. 48).

- Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Resolução 01/2004/CNE, de 17 de julho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Resolução CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

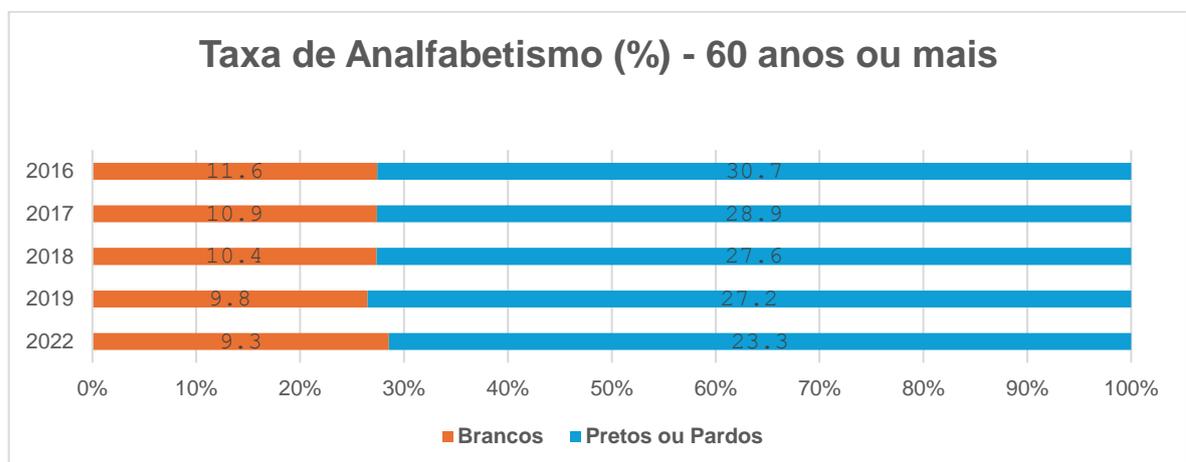
Como observamos, as discussões sobre a busca por promoção à igualdade étnico-racial acarretaram, por parte do Estado, um conjunto de políticas de legislação antirracista e de ações afirmativas, visando que a população afrodescendente tivesse acesso a políticas de reparações e de valorização de sua cultura e identidade. Contudo, apesar disto, não foram suficientes para acabar, ou, pelo menos, erradicar as desigualdades étnico-raciais no sistema educacional brasileiro.

As diferenças de oportunidades entre os segmentos étnico-raciais perceptíveis no sistema escolar, apontadas em estudos anteriores, novamente se repetem nas pesquisas do PNAD Contínua 2022, cujos resultados são de extrema relevância para compreensão quanto ao atual cenário do sistema educacional brasileiro, pois são as primeiras informações após o período de pandemia de Covid-19. Para este estudo, foram selecionados apenas os dados que apresentam as categorias de cor. Estas categorias foram reunidas em dois grupos: Branca (B) e Preta ou Parda (PP), conforme ilustra o Gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2 - Índice de Analfabetismo – 15 anos ou mais (2016-2022)**

Fonte: Autora, com base nos dados do IBGE, PNAD Contínua (2016-2022)

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, percebemos que o índice de analfabetismo se manteve em queda, mesmo durante o período da pandemia. No entanto, quando comparamos o mesmo índice entre as categorias B e PP, no segmento de 15 anos ou mais, percebemos uma diferença perceptível entre os percentuais, sendo o índice de PP analfabetos mais que o dobro do percentual de B nesta condição.

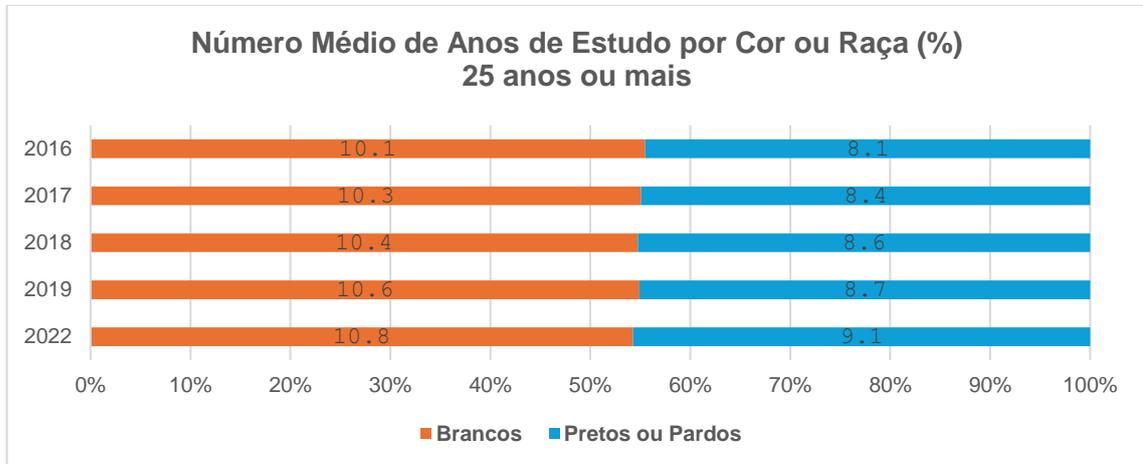
**Gráfico 3 - Índice de Analfabetismo – 60 anos ou mais (2016-2022)**

Fonte: Autora, com base nos dados do IBGE, PNAD Contínua (2016-2022)

Ao compararmos as mesmas categorias no segmento de 60 anos ou mais de idade, observamos que o índice de PP analfabetos é 150% a mais que o índice de B analfabetos. Também é possível observar que o índice de pessoas analfabetas de 60 anos ou mais é o triplo do percentual de pessoas analfabetas de 15 ou mais anos.

Esses dados demonstram que as políticas públicas voltadas para a alfabetização da população têm, de certa forma, contribuído para uma queda no índice de jovens analfabetos, embora ainda apresente resultados menores quanto a população negra.

**Gráfico 4** - Nível Médio de Instrução de Pessoas de 25 anos ou mais (2016-2022)



Fonte: Autora, com base nos dados do IBGE, PNAD Contínua (2016-2022)

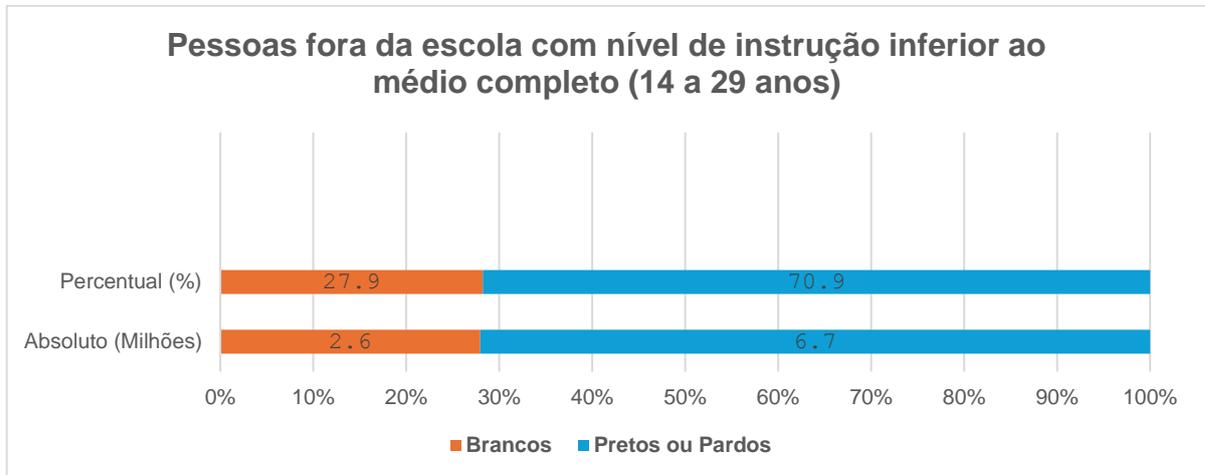
Os dados registrados no Gráfico 4 registram que o número médio de estudos entre a população a partir de 25 anos também apresenta uma diferença entre as categorias B e PP. A categoria B mantém uma média superior a categoria PP de dois pontos percentuais. O índice da categoria B ultrapassa a média prevista em um ponto, enquanto o índice da categoria PP fica abaixo da média nacional em todos os anos da pesquisa.

Esses dados revelam que, apesar das políticas públicas de ações afirmativas, a categoria PP permanece com menor nível de escolarização. Contudo, um dado se destaca dos demais: na média entre as categorias no ano de 2022, em comparação com as demais (2016-2019), há um aumento significativo no índice de média de estudo da população PP, reduzindo consideravelmente a diferença com a categoria B.

Quanto ao índice de abandono escolar por pessoas entre 14 e 29 anos, os dados revelam uma diferença muito significativa entre as categorias B e PP. São 4,1 milhões de pessoas da população PP a mais que as da categoria B que abandonaram a escola por algum motivo, compondo um índice percentual de 43% acima do percentual dos indivíduos da categoria B. Os números são alarmantes e revelam que, apesar das políticas públicas de universalização do ensino, das ações afirmativas e

das políticas de frequência escolar, a população PP continua sendo mantida nos patamares mais baixos de escolarização.

**Gráfico 5 - Índice de Pessoas fora da Escola sem Nível Médio Completo (14 a 29 anos)**



Fonte: Autora, com base nos dados do IBGE, PNAD Contínua (2016-2022)

Conforme observamos, embora os estudos e as políticas étnico-raciais tenham trazido contribuições para a compreensão do assunto, o cenário atual não é nada otimista. O alunado negro encontra-se mais vulnerável ao fracasso escolar; sofre uma representação negativa por parte dos docentes; enfrenta a prática do silêncio no espaço escolar, que, de certa forma, oculta práticas de discriminação sofrida por estes alunos no ambiente escolar; além de ter que lidar com a falta de preparo dos professores para lidar com as situações de conflito étnico-racial na escola. As mudanças ocorridas não foram suficientes para efetivar a acessibilidade e permanência do alunado negro no sistema educacional.

Muito ainda deve ser feito para que crianças e jovens negros acessem e permaneçam na escola com igualdade de condições e, mais que isso, encontrem na escola um espaço que valorize sua origem étnico-racial e as permita se apropriar de sua história e cultura sem que esta seja relegada à representação de cultura inferior (Jango, 2017, p. 60)

Neste contexto, emerge também certa inquietude com a qualidade dos materiais didáticos produzidos e distribuídos no país e alguns pesquisadores direcionam seus trabalhos para esta área. Busca-se, naquele momento, identificar a presença do racismo nos LDs, mesmo que de forma velada e sutil, analisar as condições de produção destes materiais e a capacitação dos profissionais que os utilizam.

Na próxima seção, abordaremos em detalhe a história e utilização do livro didático como material de ensino no ambiente educacional brasileiro.

## 2. LIVRO DIDÁTICO: AFINAL, QUE MATERIAL É ESSE?

*Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalie a qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda?*

*Magda Becker Soares*

### 2.1 A construção sócio-histórica do livro didático

No que se refere à origem do LD, alguns autores como Batista (2009); Coracini e Cavallari (2016), Lajolo e Zilberman (2019); Soares (1996); compreendem que este tipo de material já era organizado mesmo antes da invenção da imprensa. As pesquisas revelam que, desde a Antiguidade, havia uma busca por um material para utilização com fins de estudo. A organização de livros de leitura com seleção dos melhores textos disponíveis à época compunha, então, coletâneas de textos os quais correspondem ao primeiro material didático de que se tem notícia.

De acordo com Batista (2009), a utilização deste tipo de material para o ensino de leitura persistiu até mesmo após a invenção da imprensa, principalmente em países não europeus, como no caso do Brasil, em que até o século XIX parte do material utilizado para o ensino de leitura consistia em textos manuscritos. Segundo o autor, ler e manusear esses tipos de textos “era algo necessário num mundo em que o impresso pedagógico era ainda relativamente raro e, sobretudo, em que dominava a cultura do manuscrito” (Batista, 2009, p. 45).

Coracini e Cavalari (2016) ressaltam que essa organização de um conjunto de textos para fins didáticos, persistiu até os dias atuais porque este material foi significativamente sendo moldado de modo a adequar-se às “diferenças definidas por cada momento histórico-social” (Coracini e Cavalari, 2016, p. 11). Nesta perspectiva, Lajolo e Zilberman (2019) observam ainda que este tipo de material se consagrou como uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, justamente por exercer papel primordial para o funcionamento da escola.

Soares (1996) descreve alguns tipos de livros que, ao longo da História, foram utilizados como texto escolar: “livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura” (Soares, 1996, p. 54). Segundo a autora, este material estabeleceu-se, historicamente, como instrumento didático para assegurar a aquisição dos saberes escolares, antes mesmo da instituição de programas e currículos mínimos, isto é, “daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar” (Soares, 1996, p. 55).

Lajolo (1996) ressalta que o LD consiste em uma ferramenta pedagógica muito relevante para a *práxis* educativa, pois, tradicionalmente, é o instrumento utilizado nas distintas disciplinas da educação básica para transmissão de conhecimento, tornando-se um paradigma no contexto escolar. O LD é, pois, um material destinado a um público-alvo específico: a escola. E é justamente esta particularidade que torna possível definir um livro como didático.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (Lajolo, 1996, p. 4-5, grifos da autora).

De modo geral, os autores definem o LD como material impresso<sup>16</sup>, que contém lições e/ou unidades centradas em determinada área do conhecimento, destinado a função específica de auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Batista (2009) afirma tratar-se de um tipo de livro que faz parte do cotidiano escolar, sendo utilizado à medida que avança o ano letivo, podendo, ainda, ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria, pois, “aquele *livro ou impresso empregado pela*

---

<sup>16</sup> Batista (2009) observa que a utilização do termo “impresso” remete também a certos fenômenos de natureza histórica que consistiram em formas de reprodução gráfica mais simples, como o mimeógrafo a tinta e a álcool; o xerox e o computador. De acordo com o autor, a relevância desses processos de reprodução gráfica mais simples é tal que possibilitou o desenvolvimento de material didático elaborado por professores por meio de uma “imprensa escolar” que, segundo o autor, compreende o período da “pré-história” dos LDs.

escola, para o desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*” (Batista, 2009, p. 41 – grifos do autor).

Ao analisar a definição de LD, Munakata (2016) afirma que muitos pesquisadores enunciam que o LD consiste em qualquer livro “produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”, independente do suporte em que seja editado, tanto impresso em papel quanto em gravado em mídia eletrônica. Em se tratando de diferentes suportes para o LD, Batista (2009) também observa ter ocorrido um aumento significativo de editoras interessadas pela produção de *softwares* educativos e pela utilização de computadores como recurso utilizado pela escola para o ensino, funcionando como um tipo de LD tecnológico.

A introdução do LD em larga escala no sistema educacional brasileiro<sup>17</sup> ocorre concomitante ao processo de expansão do ensino público e a grande demanda de inserção de uma nova clientela, oriunda das classes populares e com poder aquisitivo menor que impulsionou significativas transformações na instituição escolar (Silva, 2012). Nessa perspectiva, Ota (2009) faz a seguinte afirmação sobre o LD:

Instituído oficialmente, esse recurso didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo na medida que ia atendendo a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes.

Mas é com o advento da expansão da educação no Brasil que o Livro Didático passa a assumir um papel preponderante na sala de aula em virtude das significativas transformações por que passa o sistema educacional, em função da nova clientela que adentra a escola (Ota, 2009, p. 213).

Assim, este material gradativamente foi conquistando um espaço cada vez mais amplo na sala de aula, ao ponto de exercer papel significativo, quando não o de protagonista, para o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Coracini (1999, p. 17): “cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos”. Nessa mesma ótica, a pesquisa de Galvão e Batista (2009) aponta que, tendo em vista as diferentes localizações geográficas do território brasileiro e as distintas realidades pedagógicas, em muitos casos, o LD irá configurar-se como o único material escrito acessível aos estudantes.

Os manuais escolares - num país em que até a segunda metade do século XX contava com uma proporção maior de analfabetos do que de

---

<sup>17</sup> Para uma visão global do percurso histórico do LD no Brasil, ver Anexos II, III e IV.

alfabetizados – consistiram (e ainda consistem) a principal fonte de informação utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e essa utilização é tão mais intensiva quanto mais as populações escolares têm menos acesso a bens econômicos e culturais. Os textos e impressos escolares parecem vir sendo, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal meio em torno do qual sua escolarização e acesso à cultura escrita são organizados e constituídos (Galvão; Batista, 2009, p. 17).

Diante de uma inegável presença do LD na sala de aula, este material foi institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, dando origem a um conjunto de políticas que centralizaram as ações de planejamento, compra e distribuição, de forma gratuita, do livro escolar aos alunos da escola pública, em nível de ensino fundamental, em consonância com a política de redemocratização do país.

## **2.2 O programa nacional do livro didático**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consiste no programa do governo federal responsável pela política nacional de aquisição e distribuição, universal e gratuita, de LDs para alunos das escolas públicas de educação básica do país. Mantido por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>18</sup> (FNDE), o PNLD, como assevera Batista (2003), é o resultado de sucessivas e distintas propostas e ações no intuito de definir as relações do Estado com o LD que passaram por várias modificações desde a criação do Ministério da Educação<sup>19</sup>.

Instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD passou a vigorar em 1986, com a finalidade de “distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (Brasil, 1985, Art. 1º), visando alcançar os propósitos contidos no Programa Educação para Todos de universalização da

---

<sup>18</sup> Criado pela Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, o FNDE consiste em uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela execução de ações e programas voltados para a Educação Básica por meio de auxílio financeiro e técnico aos municípios. Dentre os programas mantidos pelo FNDE estão: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Salário-Educação; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate); o Proinfância e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

<sup>19</sup> Para uma visão mais ampla da cronologia de ações do MEC em relação ao PNLD, conferir o Anexo II.

educação e melhoria na qualidade do ensino de 1º grau; a promoção da valorização do magistério e a necessidade de reduzir os gastos da família com educação.

A pesquisa de Cury (2009) analisa a relevância do desenvolvimento do programa como uma política pública social, cujos princípios buscam uma maior democratização e distribuição de benefício social aos alunos das escolas públicas de educação básica. O autor ressalta que a criação do PNLD se tornou um marco significativo para o sistema educacional brasileiro, uma vez que ocorreu no “contexto da definição de políticas de assistência ao estudante, unificadas na recém-criada Fundação de Assistência ao Estudante. A FAE procurou consolidar essas políticas em programas próprios segundo as diferentes áreas de atuação” (Cury, 2009, p. 126).

De acordo com Höfling (2000), o PNLD consiste em uma estratégia de apoio à política educacional brasileira implementada pelo Estado, a partir da promulgação da Constituição de 1988, tendo em vista suprir uma demanda que adquiriu caráter obrigatório:

Com a Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Assim fornecer material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde é uma forma obrigatória e cumprir com o dever do Estado em matéria de educação. O Estado deve assumir o compromisso de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório e, ao mesmo tempo, o atendimento ao educando, através de programas suplementares (art. 208) (Höfling, 2000, p. 159-160).

Em estudo sobre a qualidade do PNLD, Batista (2003) aponta como principais características do programa a adoção de livros reutilizáveis, o processo de escolha dos LDs pelos professores, a aquisição dos livros com recursos do Governo Federal e sua distribuição gratuita a todas as escolas inscritas no PNLD. Segundo o autor, ao assumir essas características o desenvolvimento do programa manteve-se condicionado aos fatores da “questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (Batista, 2003, p. 27).

Quanto aos avanços e dificuldades do PNLD, o estudo de Simões (2006) afirma que, embora o processo de compra dos LDs sempre envolveu grande montante

de volumes e de cifras<sup>20</sup>, somente a partir da década de 90, o MEC demonstrou maior preocupação com a qualidade deste material devido à “presença constante de erros conceituais, à ausência de informações essenciais à formação dos alunos, a qualquer tipo de preconceito, à falta de qualidade gráfica, entre outros problemas relativos ao conteúdo dos livros” (Simões, 2006, p. 80).

O MEC assume, então, dentre outras funções, a de capacitar adequadamente os professores para avaliação e seleção do LD a fim de melhorar a qualidade deste material, sendo, então, instituída uma comissão de especialistas encarregada pela avaliação dos LDs adquiridos pelo MEC e pelo estabelecimento de critérios para a avaliação das próximas aquisições, cujos resultados foram divulgados com a publicação da obra *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (MEC/FAE/UNESCO, 1994).

Assim, a fim de sanar as principais inadequações dos LDs, foram estabelecidos requisitos mínimos a serem observados para a escolha do material didático, ficando, então, instituídos dois tipos de critérios:

Definiram-se *critérios comuns de análise*, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente. Definiu-se, ainda, então, como *critérios eliminatórios* que os livros:

- Não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- Não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (Batista, 2003, p. 30 – grifos do autor).

Desta forma, passa a ocorrer efetivamente a implementação de políticas públicas de avaliação para os LDs e o PNLD toma novos rumos, ampliando também as ações do governo ao incluir a de avaliar os livros a serem adquiridos ao invés de apenas comprar e distribuir. Por meio destes critérios, foram, então, analisados livros inscritos, pelas editoras ou pelos detentores do direito autoral, para o PNLD, que passaram a ser classificados em quatro grandes categorias:

- excluídos – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

---

<sup>20</sup> Segundo dados estatísticos do FNDE, entre o final de 2019 e início de 2020 foram distribuídos cerca de 173 milhões de livros didáticos para atendimento aos alunos, conforme informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

- não-recomendados – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- recomendados com ressalvas – categoria composta por aqueles livros que possíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretando, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- recomendados – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área (Batista, 2003, p. 31).

Tendo em vista melhorar a divulgação dos resultados de avaliação dos materiais didáticos entre os docentes e oportunizar a estes profissionais condições mais adequadas para o processo de escolha do LD, o PNLD passou a publicar um Guia de Livros Didáticos<sup>21</sup>, no qual passaram a ser relacionados somente os livros que apresentavam qualidades suficientes para serem recomendados – aqueles previamente classificados em recomendados com ou sem ressalvas (Batista, 2003).

Quanto ao processo de execução do PNLD, Cury (2009) observa que requer um rigoroso planejamento logístico, por meio das seguintes etapas: 1) avaliação física e de conteúdo das obras apresentadas pelos autores e editoras; 2) elaboração e distribuição do Guia do LD; 3) escolha das obras constantes no Guia do LD pelos professores das escolas participantes do programa; 4) negociação das obras selecionadas com as editoras; 5) distribuição dos livros pelos Correios<sup>22</sup> (Cury, 2009).

### 2.3 O livro didático como instrumento de poder

Pesquisas como as de Coracini e Cavallari (2016); Coracini (1999); Lajolo e Zilberman (2019); Oliveira (2017); Souza (1999, 2010); têm demonstrado que o LD se tornou um recurso praticamente obrigatório no sistema de ensino, aliás, único espaço

---

<sup>21</sup> O Guia de Livros Didáticos é um documento oficial do MEC que contém resenhas dos LDs aprovados na avaliação pedagógica do PNLD para orientar os professores no processo de escolha dos livros. Visa garantir o padrão de qualidade dos materiais didáticos distribuídos às escolas públicas. Nele são observados os critérios listados anteriormente em editais específicos para cada processo de escolha do PNLD. Em especial quanto ao PNLD/2020, cujos livros fazem parte do rol de obras selecionadas para esta pesquisa, foi observado os critérios listados no Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 (Anexo III) bem como adequação à Base Nacional Comum Curricular.

<sup>22</sup> A distribuição dos livros ocorre pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) que, por meio de um contrato com o FNDE, encaminha os livros diretamente das editoras para as respectivas instituições escolares.

por onde circula, assumindo papel de muita relevância na política educacional e na sala de aula como instrumento de ensino voltado para a aprendizagem dos alunos.

Esse recurso pedagógico é tão emblemático quanto indispensável para a otimização do tempo de trabalho pedagógico e para a sistematização dos conteúdos a serem apropriados pelos estudantes. Além disso, ele marca de forma singular a vida de todas as crianças, adolescentes e jovens que o utilizam em suas trajetórias escolares (Oliveira, 2017, p. 27).

Em estudo sobre a relevância do LD, Souza (1999) observa que, independente do livro adotado ou da disciplina abordada, este material constitui um “elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência” (Souza, 1999, p. 27).

A pesquisa de Emediato (2009) destaca que o LD serve não apenas para difundir a competência enciclopédica, isto é, os saberes e conteúdos referentes à disciplina de que trata, mas serve também de suporte para o desenvolvimento de habilidades (competência procedural) e para a formação de condutas e atitudes nos educandos (competência axiológica-atitudinal). Desse modo, para o autor, “o objetivo dessas estratégias didáticas está voltado para a formação de certos valores e condutas no aluno” (Emediato, 2009, p. 218).

Jovino (2014), por sua vez, aponta que muito mais do que simples transmissor de conteúdo e orientador das práticas pedagógicas em sala de aula, as estratégias didáticas que integram o LD estão voltadas para a formação de determinados valores nos educandos. Por isso, o autor ressalta que o contato com o livro e “com o que ele veicula é de suma importância para a difusão e a construção de valores, de discursos e de imagens. É, portanto, uma ferramenta que contribui para quebrar paradigmas ou manter estereótipos e estigmas (Jovino, 2014, p. 122).

Assim, o LD não se resume apenas a um meio de transmissão de conteúdos e facilitador do ensino, serve também como suporte de conhecimentos considerados essenciais a uma determinada sociedade em um dado momento histórico, ou seja, é capaz de transmitir a visão de mundo transmite e o pensamento da sociedade na qual está inserido. Podemos, então, dizer, que o LD, de certa forma, é portador de uma ideologia que se expressa por meio de um sistema de valores sociais, como mencionado por Oliveira (1984):

O LD é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É frequente a referência à ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que, por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias (Oliveira, 1984, p. 28).

Coracini e Cavallari (2016) ressaltam que o LD é mais que apenas um material essencial de ensino-aprendizagem, também consiste em um poderoso mecanismo de produção de um saber-poder, porém não perceptível pelo usuário justamente pelo fato de não abordar os aspectos sociais e ideológicos da sociedade. Assim sendo, as autoras advertem que o LD funciona “como um portador de verdades absolutas, que devem ser praticadas e ratificadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (Coracini; Cavallari, 2016, p. 14).

Grigoletto (1999) pontua que o LD funciona como um discurso de verdade, que se constitui no espaço discursivo da escola, como “um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)” (Grigoletto, 1999, p. 68). O autor observa que este material se impõe como um espaço fechado de sentidos e normalmente acaba sendo acatado pelo professor que o utiliza diariamente na sala de aula porque tem o programa para ser cumprido. Para o autor, essa produção, circulação e acatamento dos discursos, produzidos pelo LD, na esfera escolar consiste em uma forma de disseminação de poder.

Este material configura-se em um dispositivo de poder, porém não um poder que se manifesta de modo ostensivo, mas o tipo de poder expresso de forma velada, insidiosa, uma vez que ele se torna mais influente e incisivo quanto mais camuflado for seu mecanismo de controle (Foucault, 1993). Nessa perspectiva, Grigoletto (1999) ainda afirma que no LD os sentidos se fecham, se completam, criando uma ilusão de cerceamento de sentidos, mas tudo isso de forma massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno.

Nesse viés, Faria (2005), em sua pesquisa sobre a ideologia no LD, pontua que este material constitui em um instrumento de sistematização ideológica do Estado, visto que é esta instituição que dirige e controla o sistema educacional, o LD, então, patrocinado pelo próprio Estado, contribui para a manutenção de uma ideologia dominante. Freitag (1989) afirma que a ideologia no LD também se expressa na forma

planejada e organizada de apresentação do livro: seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação, a forma de programação do texto, etc.

Visto que o conceito de ideologia consiste em um fenômeno muito complexo, importante explicar, neste momento, que nesta pesquisa estamos abordando o termo ideologia, como o proposto por van Dijk (2015), uma espécie de “sistemas de crenças compartilhadas por grupos com a finalidade de promover seus interesses e orientar suas práticas sociais e políticas” (van Dijk, 2015, p. 54). Desse modo, segundo o autor, uma ideologia representa a identidade, ações, objetivos, normas e valores, recursos e interesses de um grupo social.

Van Dijk (2015) ainda observa que as ideologias não são inatas, elas podem ser adquiridas e apresentam-se relativamente estáveis, pois podem alterar-se, de forma lenta, para adaptar-se a novas situações sociais e políticas. O autor ressalta que as ideologias são, pois, aprendidas gradualmente por pessoas como membros de grupos sociais, mediadas por experiências pessoais exemplificadas por, ou generalizadas como atitudes socialmente compartilhadas em relação a assuntos políticos ou sociais relevantes (van Dijk, 2015, p. 56).

Barros e Matsudo (2016) ressaltam que o fato de o LD não ser produzido nem escolhido de modo aleatório, evidencia que este material está envolto em uma dimensão político-ideológica. Segundo os autores, a criação de diferentes programas voltados para o LD e a presença de conteúdos pré-definidos nas propostas curriculares apontam para a utilização, pelo governo, de mecanismos de controle no uso deste material.

Nesse sentido, Fernandes (2016) afirma que os vários programas voltados para a produção e avaliação do LD<sup>23</sup> também apontam para a utilização da educação como um campo estratégico pelo Estado que sempre está atuando de “modo massivo na manipulação do povo, ou em termos discursivos, impor *seu assujeitamento ideológico* sob a aparência de uma “ação neutra” (Fernandes, 2016, p. 205 – grifos da autora).

Souza (1999), em sua pesquisa sobre a autoria do LD, observa que, embora a autoria deste material esteja associada ao sujeito escritor, esta somente será legitimada após ser validada pelo editor, ou seja, o autor do LD sempre estará submetido ao crivo editorial. É, pois, nesse sentido essencialmente institucional que

---

<sup>23</sup> Para um melhor entendimento quanto aos programas que envolvem o LD, consultar o Anexo II.

este material será forjado. Segundo a autora, trata-se da “força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico do estado” (Souza, 1999, p. 28).

A autora ainda observa que:

O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares.

As razões ideológicas estão associadas à questão da configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola. Diz respeito ao que “pode” e “deve” ser dito-escrito-veiculado (Souza, 1999, p. 28-29 – grifos da autora).

Encontramos em Althusser (2023) as bases que fundamentam este pensamento ao que ele denomina como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que compõem-se de uma diversidade de instituições que funcionam através da ideologia da classe dominante que detém o poder do Estado. Os AIE estão presentes nas chamadas “formações sociais capitalistas contemporâneas” as quais remetem a certas instituições do domínio privado, como a escola, igreja, família, política, sindicatos, sistema de informação e cultural, etc.

Entretanto, Althusser (2023) ressalta a necessidade de não se confundir os AIE com o chamado Aparelho (repressivo) de Estado (AE) que utiliza de diferentes formas de violência, como a física, psicológica, repressão administrativa etc. O AE compreende o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc, ou seja, a instituições do domínio público. O autor adverte que a distinção entre os AIE e o AE se dá pelo uso que fazem tanto da ideologia quanto da repressão: enquanto o AE funciona predominantemente através da repressão e, em segundo plano, por meio da ideologia; os AIE funcionam de maneira prevalente por meio da ideologia e secundariamente pela repressão, mesmo que de forma bastante atenuada ou dissimulada (Althusser, 2023).

Dentre as distintas instituições de AIE, a escola foi instituída pela burguesia como o principal aparelho ideológico nas formações sociais capitalistas, em substituição a Igreja: “o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família” (Althusser, 2023, p. 86). O autor observa que a escola consiste no AIE ideal, pois se encarrega de inculcar nas crianças de todas as classes sociais, ao longo de anos de escolaridade, “os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a

história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia)” (Althusser, 2023, p. 87).

Nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e, por menos que isso signifique, gratuita...), cinco a seis dias em cada sete, numa média de oito horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista (Althusser, 2023, p. 88).

Ora, se a escola consiste em um AIE, o LD é, por sua natureza, o instrumento por meio do qual essa ideologia é transmitida (e porque não dizer ‘inculcada’?) nos educandos. Assim, torna-se importante compreender o papel do LD no *modus operandi* do sistema escolar, cujo processo de “ensino” é pautado nos valores ideológicos de uma sociedade, o que aqui chamamos de “ideologização”. Dessa forma, o LD é um material produzido para ser “adotado/utilizado” tanto pela escola pública quanto pela privada, sendo indicado para atender as duas demandas.

Em se tratando de uma sociedade como a brasileira, com uma grande diversidade étnica, interessa-nos compreender quais valores ideológicos da categoria de raça estão intrínsecos aos LDs disponíveis para as escolas. Visto que esta pesquisa tem a intenção de analisar as imagens de pessoas negras no LD/LP, torna-se importante compreender como o negro atualmente está representado neste material.

A pesquisa de Ferreira (2014) revela que, os LDs privilegiam um perfil hegemônico de uma parcela menor da sociedade (branco, heterossexual, de classe média) em detrimento de uma maioria predominantemente negra. Jovino (2014) salienta que o LD apresenta de forma muito reduzida alguns segmentos sociais, dentre os quais, o negro, falseando o processo histórico-cultural desta etnia. Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), por sua vez, ressaltam que o negro tem sido apagado dos textos escritos e visuais nas páginas do LD, contrariando até mesmo as estimativas do IBGE, que tem apontado para a existência de maioria que se identifica como negra no país.

Vale destacar que as pesquisas apontam que há um percentual menor de representações da imagem do negro perante um maior de imagens de pessoas de etnia branca nos LDs. Elas sugerem que, neste material, ocorre o chamado “fenômeno da branquitude”, terminologia proposta por Bento (2022) em seu estudo sobre dominação de raça. Por outro lado, não encontramos estudos que analisem a

construção da imagem do negro pelo viés da GSF, GDV e Teoria da Avaliatividade, como este estudo se propõe<sup>24</sup>.

Ainda é relevante mencionar as políticas linguísticas e educacionais, pautadas por documentos oficiais, os quais, cada um de forma específica, apontaram para a necessidade de ampliar o foco do currículo e incluir novos conteúdos que abordassem as contribuições histórico-culturais do povo africano e sua importância para a construção da nação brasileira, tornando, então, necessário adequar o LD. Dessa forma, cabe mencionar:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Brasil, 2001);
- Lei nº 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo;
- Resolução nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2010).

As alterações promovidas pelas políticas públicas inclusivas tornaram necessárias algumas adequações na composição do material didático utilizado em sala de aula, visto que o uso das diferentes formas de linguagem tem sido cada vez mais retratado pelos autores de livros didáticos em suas obras. Em se tratando de LD/LP, a combinação de várias linguagens, principalmente por meio de textos verbo-visuais, se fez necessária na composição deste material, a fim de garantir aos alunos a competência leitora para a compreensão de textos multissemióticos, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, o LD passou por mudanças significativas em sua estrutura e organização devido as alterações no modo de uso da linguagem pela sociedade contemporânea que refletiram no currículo do ensino, principalmente na área de língua portuguesa, passando, assim, a propor uma abordagem mais voltada para a

---

<sup>24</sup> Os procedimentos da pesquisa bibliográfica bem como a descrição das bases de dados consultadas para a tessitura deste trabalho encontram-se relacionados na Seção 4 que trata sobre a Metodologia.

diversidade de textos, inclusive para os que apresentam mais de um modo semiótico, como os textos multimodais.

Assim, para a análise da representação do negro nos LDs/LP, serão empregados os pressupostos teóricos discutidos nas seções a seguir: o estudo do texto multimodal e marcas linguísticas nos textos, a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, Matthiessen, 2004) e a Gramática do Design Visual (Kress, van Leeuwen, 2006).

### 3. O ESTUDO DO TEXTO MULTIMODAL PELA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

*Vivemos numa geração na qual os modos de comunicação são muitos.*

*Ires Figueredo de Souza*

#### 3.1 Multimodalidade

O mundo contemporâneo proporcionou ao homem o acesso a um vasto repertório de recursos para uso da linguagem, inserindo mudanças significativas no modo de comunicação humana. Os textos produzidos atualmente estão imersos em uma variedade de recursos, oportunizados principalmente pelas tecnologias, que se combinam de tal forma a construir sentidos. A essa tendência, Kress e van Leeuwen (1996, 2001) denominaram de multimodalidade (*Multimodality*), e, embora não seja um fenômeno novo, tem se tornado mais relevante, tornando-se, inclusive, objeto de estudo e análise em áreas distintas, inclusive nos estudos da linguagem.

Kress e van Leeuwen (2006) definem a multimodalidade como o “uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados<sup>25</sup> (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 28 – tradução própria). A comunicação humana não ocorre apenas por um único modo semiótico nem se realiza apenas por um meio, mas pela presença conjunta de diferentes modos e recursos. Assim, a produção de sentidos se realiza justamente pela combinação de todos os modos semióticos utilizados em um determinado evento comunicativo.

De acordo com os autores, o conceito de modo semiótico diz respeito ao meio material utilizado na composição de um texto para produzir sentido, podendo ser não apenas a escrita ou a fala, mas também a imagem, os gestos, as expressões faciais, as cores, o *layout*, dentre outros. Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) partem do princípio de que a multimodalidade é uma característica constituinte de todo texto. Sendo assim, todo texto é multimodal, tanto os que se compõem por imagens e palavras quanto os que aparentemente são apenas escritos, pois, além do elemento

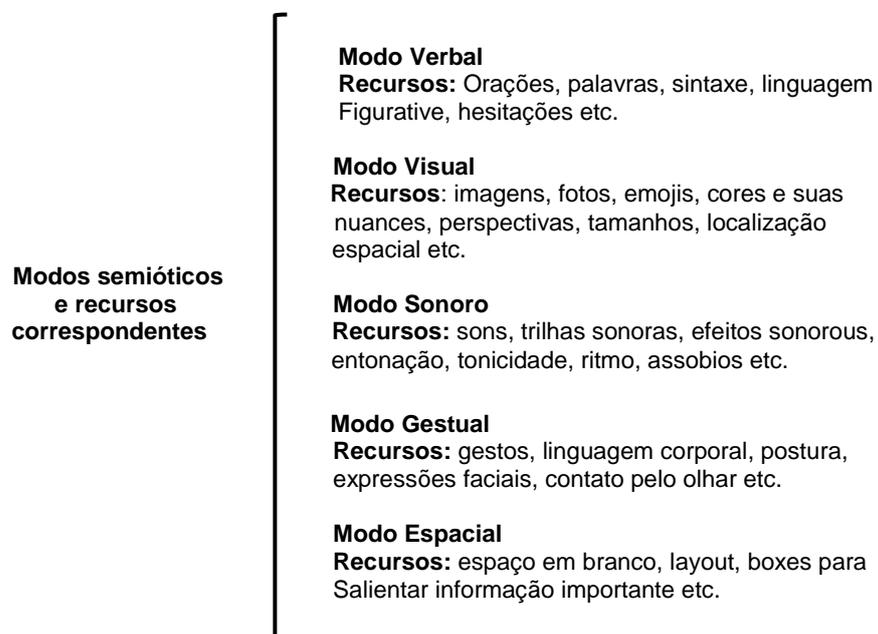
---

<sup>25</sup> Texto original: “We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 28).

linguístico, são constituídos por outros elementos, como o *layout*, o espaçamento, a tipografia, as cores etc., que contribuem para a construção do sentido (Gualberto, Pimenta e Santos, 2018).

Isso significa que, ao fazer uso da linguagem para se comunicar ou para representar a si próprio ou ao mundo, o homem pode utilizar diferentes modos semióticos conjuntamente e não apenas o modo linguístico, pois o uso da linguagem não se restringe exclusivamente ao verbal, falado ou escrito, mas abre-se para outras formas de expressão, como: “imagens (estáticas ou em movimento), cores, sons, fala, escrita, espaço, gestos, tipografia” (Silva, 2021, p. 28). Segue, na Figura 2 abaixo, uma representação do repertório de modos e recursos possíveis de serem utilizados:

**Figura 2 - Modos semióticos**



Fonte: Organizado com base em Dias (2018, p. 104)

Nesse viés, Vecchio (2021) observa que um mesmo sentido pode ser expresso por diferentes modos semióticos, como, por exemplo, uma informação publicada em um jornal impresso pode ser expressa em formato de texto verbal, acrescido de uma fotografia com legenda ou até mesmo por um infográfico, porém “se essa mesma informação fosse publicada em um jornal online, poderia ser expressa por um infográfico interativo ou por um vídeo” (Vecchio, 2021, p. 57). Murta (2019), por sua vez, ressalta que a ideia principal do discurso multimodal é a de que todos os

modos podem ser utilizados para a produção de sentidos, desde que estejam adequados ao interesse do produtor, ao contexto de comunicação e ao público-alvo.

Adami (2016), em seu estudo sobre a presença da multimodalidade em textos digitais, pontua a relevância dos avanços tecnológicos contemporâneos para que “os textos tradicionalmente concebidos sejam cada vez mais multimodais<sup>26</sup>” (Adami, 2016, p. 114, tradução própria). Isso porque atualmente há muitos recursos significativos produzidos por “uma variedade de modos semióticos que consistem em conjuntos organizados de recursos com distintas possibilidades historicamente desenvolvidos para gerar significado<sup>27</sup>” (Adami, 2016, p. 114, tradução própria).

Assim, a multimodalidade não pode ser ignorada, visto que o mundo contemporâneo inseridos em um “universo multimodal em que imagens, sons, palavras e outros modos de significação imiscuem-se para construir os sentidos de nossas experiências por meio de textos que trocamos em nossas interações cotidianas” (Vian Jr., 2018, p. 10). Nesse contexto, a noção de texto também passou por uma ampliação, deixando de restringir-se apenas ao texto escrito e passou a incluir os elementos não-verbais que se integram ao texto escrito para compor os sentidos da trama textual.

### 3.2 Gramática Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é uma teoria linguística que emergiu no século XX, principalmente através das contribuições do linguista britânico Michael Halliday e seus colaboradores. Seu desenvolvimento foi uma resposta crítica às abordagens estruturalistas predominantes, que priorizavam aspectos formais e sintáticos da linguagem, negligenciando o contexto e a função comunicativa (Halliday; Hasan, 1989).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a GSF compreende a linguagem como um meio de comunicação, onde cada escolha linguística do falante visa uma função comunicativa específica que responde às exigências do contexto. Forma e significado são indissociáveis e estão intrinsecamente conectados; a forma linguística é

---

<sup>26</sup> Texto original: “[...] *texts traditionally conceived as written are increasingly multimodal*” (Adami, 2016, p. 114).

<sup>27</sup> Texto original: “[...] *in a variety of semiotic modes, i.e., organized sets of resources having distinct affordances, historically developed to make meaning*” (Adami, 2016, p. 114).

empregada para construir significado em um determinado contexto, e o significado, por sua vez, depende da forma como é expresso.

[...] de acordo com essa teoria, o significado é determinante da forma. Conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados. Componentes fundamentais do significado na linguagem são, portanto, componentes funcionais (Barbara e Macedo, 2009, p. 91)

De acordo com as autoras, ao propor as bases para a GSF, Halliday estabelece uma interação entre língua, linguagem e sociedade, de tal modo que conduz a um contexto muito diverso do que tradicionalmente é dado à linguística, inserindo, assim, essa teoria num contexto pós-moderno. Fuzer e Cabral (2014,) observam que a GSF trata com os usos da língua no contexto social ao reconhecer que a linguagem é viva, presente nas mais distintas “situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 13).

Barbara e Macedo (2009) ressaltam que, ao criar sua gramática, Halliday propôs uma classificação da linguagem em metafunções, de acordo com os tipos de significados e dos contextos em que a interação ocorre. Assim, a abordagem sistêmico-funcional identifica três metafunções da linguagem, as quais ocorrem de modo concomitante e descrevem como a linguagem é utilizada para criar significado.

- A metafunção ideacional trata da representação do mundo real, incluindo processos, ações, eventos e estados. Subdivide-se em duas funções distintas: experiencial, que trata do conteúdo interno de uma oração, sua estrutura e transitividade; e lógica, que diz respeito às combinações de grupos lexicais e oracionais (Barbara e Macedo, 2009).
- A metafunção interpessoal está relacionada à interação social entre os participantes da situação e deles com a sociedade, envolvendo funções como dar comandos, fazer perguntas e expressar desejos.
- A metafunção textual diz respeito à organização e coesão do discurso, garantindo que a linguagem seja coesa e coerente para o ouvinte ou leitor (Halliday; Matthiessen, 2004).

A teoria de Halliday influenciou o surgimento de outras, as quais, embasadas nos princípios da GSF, utilizam a descrição gramatical sistematizada por este autor, tais como: a Teoria da Avaliatividade (Martin, 2000; Martin e White, 2005) e a Gramática do Design Visual (Kress e van Leeuwen, 1996), as quais também serão, posteriormente tratadas neste estudo.

Nesta tese, para atingir os objetivos delineados, serão enfocadas a metafunção ideacional e interpessoal da língua na identificação e descrição de diferenças na representação do negro nos livros didáticos analisados. Além disso, a Teoria da Avaliatividade (Martin, 2000), no escopo da metafunção interpessoal, será empregada para analisar significados atitudinais construídos nos textos.

Para a GSF, é muito importante a noção de “escolha linguística”, motivo pelo qual empregaremos na análise para a caracterização simbólica escolhida por cada LD/LP na representação do negro. Tais escolhas, segundo Halliday (1994), ocorrem dentro de variáveis contextuais, ou seja, podem variar conforme o gênero textual, o nível de formalidade, a situação de comunicação e outros fatores socioculturais (Halliday; Matthiessen, 2004).

Portanto, a contextualização social e cultural é essencial para a compreensão completa da linguagem. A mesma expressão linguística pode ter significados diversos em contextos diferentes, e o significado é co-construído pelos participantes da comunicação.

### **3.2.1 Estrutura e Organização do Sistema Linguístico**

A estrutura e organização do sistema linguístico são aspectos fundamentais da GSF. Essa teoria reconhece que a linguagem é composta por diferentes sistemas interconectados, cada um desempenhando um papel específico na construção do significado.

### **3.2.2 A Metafunção Ideacional**

De acordo com Halliday (1994), a metafunção ideacional refere-se à função da linguagem que está relacionada à representação do mundo, material ou de seu mundo interior, ou seja, como a linguagem é usada para construir e transmitir significados sobre experiências, eventos, objetos e relações no mundo real. A metafunção

ideacional lida com a maneira como o significado é organizado e expresso nas estruturas gramaticais e lexicais da linguagem, e seu principal sistema é o sistema da transitividade.

Barbara e De Macêdo (2009) descrevem a transitividade como relacionada à maneira como os processos são representados na linguagem em relação a seus participantes. Ela envolve a noção de transição de energia ou informação de um participante para outro. Dentro desse sistema, os elementos gramaticais, como verbos e complementos, são analisados em termos de sua capacidade de expressar diferentes tipos de processos e relações entre os participantes envolvidos.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), na GSF a transitividade diz respeito a um sistema de descrição de toda a oração, a qual, por sua vez, é composta de processos, participantes e, eventualmente, de circunstâncias. As autoras explicam, ainda, que esses componentes “são categorias semânticas que explicam de modo mais geral como fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 41). O Quadro 1, a seguir, demonstra a representação destes componentes pelas autoras:

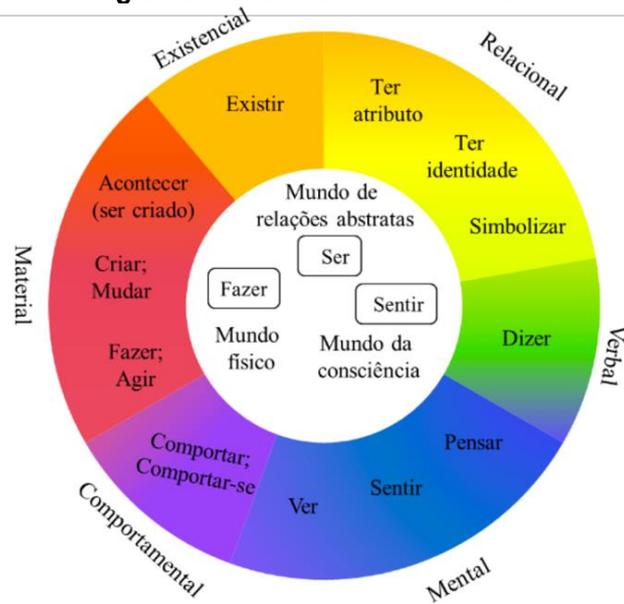
**Quadro 1 - Os Componentes da Oração**

<b>Componentes</b>	<b>Definição</b>	<b>Categoria gramatical típica</b>
Processo	É o elemento central de configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo	Grupos verbais
Participante	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados -, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele	Grupos Nominais
Circunstância	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra	Grupos Adverbiais

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 41)

Os processos são representados na linguagem em relação a seus participantes. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), processos são categorias fundamentais usadas para descrever a ação, os eventos e os estados que são representados na linguagem. Para os autores, processos são centrais para a metafunção ideacional da linguagem, que trata da representação do mundo real. Existem seis tipos principais de processos na, representados na Figura 3, a seguir:

**Figura 3 - Processos da Transitividade**



Fonte: Ticks e Hartemink (2021, p. 472), com base em Halliday (1994)

A Figura 3 identifica em seu interior os três processos principais que possuem a função de interpretar ações da linguagem como atos representacionais, são eles os processos Relacional, Mental e Material. Há, entretanto, outros três processos secundários: Verbal, Existencial e Comportamental, que medeiam os processos anteriores, os influenciam e são influenciados principalmente pelo impacto desses processos. A seguir, apresentamos um breve resumo sobre cada um desses processos, com base em Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014):

- I. Relacional: os processos relacionais funcionam estabelecendo conexões entre entidades diferentes e são processos que destacam o verbo “ser” à medida que atuam sobre o significado gerado pelo “estado de ser”. O processo relacional corresponde à configuração de identificação ou de atribuição de propriedades. No processo relacional identificativo, há dois participantes: *Identificado*, aquele que recebe a identificação; e, *Identificador*, que corresponde a identidade atribuída ao *Identificador*. O processo é identificativo porque um dos participantes tem uma identidade única. No processo relacional atributivo também há dois participantes: o *Portador*, ao qual é atribuída uma característica; e, o *Atributo*, que consiste na característica que é atribuída ao *Portador*. A principal diferença entre atribuição e

identificação é aquela entre pertencimento a uma classe e simbolismo. (Fuzer e Cabral, 2014). Exemplos:

Exemplo de Processo Relacional Identificativo		
Pelé	é	O rei do futebol
Identificado	Processo Relacional Identificado	Identificador

Exemplo de Processo Relacional Atributivo		
O projeto	é	complexo e desafiador
Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo

- II. Mental: os processos mentais envolvem as experiências subjetivas do sujeito baseadas em suas experiências do mundo da nossa consciência e exprimem o mundo interno da cognição, percepção, desejos e afetos (Taveira, 2009). Os participantes desses processos são chamados de *Experenciadores* (seres conscientes no discurso) e *Fenômenos* (aquilo de que se tem consciência). Os processos mentais podem se subdividir em quatro tipos: emotivos, cognitivos, perceptivos e desiderativos. Assim sendo, os emotivos, como o próprio nome já diz, são usados para expressar graus de sentimento/emoções; os cognitivos referem-se à cognição humana (aquilo que é pensado à consciência do experienciador); os perceptivos estão ligados aos sentidos (visão, olfato, audição, gustação e tato); e, por fim, os desiderativos são relacionados aos desejos, interesses e vontades.

Exemplo de Processo Mental			
João	está considerando	a proposta	com cuidado.
Experenciador	Processo Mental	Fenômeno	Circunstância

- III. Material: são processos pelos quais um participante realiza acontecimentos fáticos, eventos e ações concretas. Neste processo, o participante (que realiza a ação) é denominado *Ator*, que é determinado por um sintagma nominal com função sintática de expressão do sujeito. A *Meta* é o participante contra o qual a ação

realizada pelo Ator é dirigida. Outros participantes comuns nesse tipo de processo são o *Beneficiário*, o *Atributo* e o *Alcance* (ou Escopo). O *Beneficiário* é o participante que possui um benefício do processo, não necessariamente algo positivo. O *Atributo* consiste em uma característica atribuída a um dos participantes do processo. *Alcance* é o participante que não é afetado no processo (Fuzer; Cabral, 2014).

Exemplo de Processo Material				
Ela	comprou	um carro	para o sobrinho	ontem
Ator	Processo Material	Meta	Beneficiário	Circunstância

- IV. Verbal: Os processos verbais exprimem ações verbais do “dizer” e todos os seus sinônimos ou correspondentes, como suas variações falar, contar, apresentar, etc. (Taveira, 2009). Seus participantes centrais são: o *Dizente*, que é o participante inerente que fala, aponta algo, comunica; o *Receptor*, o participante opcional a quem se dirige o processo verbal; a *Verbiagem*, que corresponde ao conteúdo do que é dito, a mensagem; e, o *Alvo*, aquele que é atingido pelo processo verbal, quando o *Dizente* age verbalmente sobre outro participante, como observa Fuzer e Cabral (2014).

Exemplo de Processo Verbal				
Ele	recebeu	a notícia	do professor	sobre sua nota
Receptor	Processo Verbal	Verbiagem	Dizente	Verbiagem

- V. Existencial: Os processos existenciais representam algo que existe ou acontece. O único participante deste processo é o *Existente* e a realização desta experiência se dá, geralmente, em português, pelo verbo “haver” (empregado no sentido de existir), e suas variações “ter” e “existir”.

Exemplo de Processo Existencial		
Tem	fantasma	aqui
Processo Existencial	Existente	Circunstância

- VI. Comportamental: Esses processos são responsáveis pela estruturação do comportamento humano. Halliday e Matthiessen (2014, p. 248) conceituam como “processos de comportamento (tipicamente humano) fisiológico ou psicológico, como respirar, tossir, sorrir e olhar”. No entanto, os autores ressaltam que os processos comportamentais não apresentam características específicas, pois podem apresentar manifestações dos demais processos no seu significado, como material, mental ou verbal. O participante típico do processo comportamental é o *Comportante*, um ser consciente que “realiza processos com características materiais (fazer), mentais (sentir/perceber) ou verbais (dizer)” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 77).

Exemplo de Processo Comportamental			
O jogador	tossiu	muito	durante a entrevista.
Comportante	Processo Comportamental	Circunstância (intensidade)	Circunstância (tempo)

O Quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese dos diferentes tipos de processos propostos por Halliday e Matthiessen (2014):

**Quadro 2 - Processos e Participantes no Sistema da Transitividade da Metafunção Ideacional**

Tipos de Processos e Participantes		
<b>Relacional</b>	Processo Relacional Identificativo	Identificado Identificador
	Processo Relacional Atributivo	Portador Atributo
<b>Mental</b>	Experenciador Fenômeno	
<b>Material</b>	Ator Meta Beneficiário Atributo Alcance	
<b>Verbal</b>	Dizente Receptor Verbiagem Alvo	
<b>Existencial</b>	Existente	
<b>Comportamental</b>	Comportante	

Fonte: Organizado com base em Halliday e Matthiessen (2014)

Nesta tese, serão analisados, pela metafunção ideacional, as orações associadas às imagens, como as legendas e enunciados presentes nos LDs que compõem o *corpus* da pesquisa.

### 3.2.3 A Metafunção Interpessoal

A metafunção interpessoal organiza os significados sobre os papéis sociais desempenhados pelos participantes em uma interação e as relações sociais estabelecidas entre eles. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), durante interações, os participantes adotam dois papéis de fala fundamentais: dar e solicitar. Fuzer e Cabral (2014, p. 104) salientam que “dar significa ‘convidar a receber’, e solicitar significa ‘convidar a dar’”. Nesse processo, o falante/escritor não apenas realiza algo para si mesmo, mas também demanda algo de seu ouvinte/leitor.

Halliday (1994, p. 68) ressalta que esse processo consiste em “uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar em resposta”. Assim, nesse tipo de interação podem ser trocados dois tipos de valores: bens e serviços ou informações. Na troca de bens ou serviços, o valor negociado refere-se a ações, atividades ou objetos, sendo o produto de troca estritamente não-verbal, com a função da oração sendo a proposta. Em contrapartida, na troca de informações, o valor negociado é a própria informação, isto é, a linguagem, com a função da oração sendo a proposição. Essas variáveis resultam nas funções semânticas de fala: oferta, comando, declaração e pergunta, como mostra o Quadro 3 abaixo:

**Quadro 3 - Funções da Fala**

Papel na troca	Valor trocado	
	INFORMAÇÕES	BENS E SERVIÇOS
<b>Dar</b>	<i>Declaração</i> Ele serviu-me um café.	<i>Oferta</i> Você quer um café?
<b>Solicitar</b>	<i>Pergunta</i> O que ele lhe serviu?	<i>Comando</i> Sirva-me um café.
	PROPOSIÇÃO	PROPOSTA

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 104)

Os sistemas léxico-gramaticais que realizam essa metafunção incluem o:

- Sistema de *Mood*, que classifica a oração em Modo e Resíduo. Rodrigues e Loiola (2009, p. 67) observam que o Modo é composto por sujeito e finito. Segundo as autoras “o sujeito é formado por um grupo nominal e o finito é formado por um grupo verbal”, que, expressa a opinião do falante. As autoras afirmam também que, “tirando o sujeito e o finito o restante da oração recebe o nome de resíduo”, que consiste em três elementos funcionais: predicador, complemento e adjunto (Rodrigues e Loiola, 2009, p. 68).
- Sistema de Modalidade que se refere ao “julgamento do falante ou solicitação de julgamento do ouvinte sobre o *status* do que está sendo dito” (Halliday; Mathiessen, 2014, p. 172). De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 114), a modalidade consiste em “um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus”. Refere-se a como falantes/escritores assumem determinada posição, exprimem opinião, ponto de vista ou expressam um julgamento.
- Sistema de Polaridade, que estabelece a oposição entre afirmativo e negativo. Fuzer e Cabral (2014, p. 112) ressaltam que a polaridade “expressa-se tipicamente por um elemento finito, que pode ter uma forma positiva (é, foi, está, tem, pode) ou negativa (não é, não foi, não está, não tem, não pode) ou por um adjunto modal de polaridade (sim, claro, não)”.

Este estudo enfocará especificamente a Teoria da Avaliatividade (traduzida de Appraisal), que complementa e enriquece a metafunção interpessoal da GSF. Abordaremos mais adiante esta teoria, a qual oferece uma abordagem detalhada sobre como os sistemas de avaliação contribuem para a construção de significado interpessoal.

### **3.2.4 A Metafunção Textual**

Segundo Halliday e Mathiessen (2014), a metafunção textual é responsável pela estruturação e organização do texto, pela sua tessitura. De acordo com os autores, ao produzir um texto/mensagem, o falante/escritor faz escolhas quanto aos termos que serão utilizados na composição textual e na distribuição da informação:

quais serão colocados em evidência e quais ficarão em segundo plano. Barbara e Macedo (2009, p. 102) ressaltam que a metafunção textual corresponde ao “estudo da organização das orações no nível do texto. Essa metafunção é constituída do *Tema*, o ponto de partida da oração, e do *Rema*”.

Taveira e Azevedo (2009, p. 56) enfatizam que Tema consiste no elemento que localiza e orienta a sentença dentro de um contexto, ou seja, é aquilo que é priorizado em uma mensagem. Rema, então, é a parte da sentença em que o Tema se desenvolve. Para as autoras, a função textual da linguagem é utilizada “para organizar os significados interpessoais e experienciais de forma linear e coerente”, de forma a garantir a coerência e coesão do texto.

Coerência refere-se à lógica e à continuidade temática ao longo do texto, assegurando que as ideias se conectem de maneira compreensível. Por outro lado, a coesão diz respeito aos recursos linguísticos utilizados para ligar frases e partes do texto, como pronomes, conectores e referências, que facilitam a compreensão da estrutura textual. A coerência é constituída a partir do texto “levando-se em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido” (Koch, 2018, p. 53).

Além da coesão e da coerência, a metafunção textual aborda a organização global do texto em unidades como parágrafos e seções, seguindo uma sequência lógica que facilita a compreensão do leitor. Essa organização também envolve decisões sobre como introduzir, desenvolver e concluir ideias dentro do texto, influenciando a forma como as informações são apresentadas e percebidas pelo leitor.

Nesta tese, como o foco da análise é o texto visual e, portanto, a análise desta metafunção será, na verdade, correspondente à função composicional da Gramática do Design Visual. Esta função considera a estruturação interna e a organização das unidades de significado dentro do texto visual, assim como a forma como esses elementos colaboram para criar um texto coeso, coerente e eficaz, capaz de comunicar efetivamente com seus leitores.

### **3.3 Teoria da Avaliatividade**

A Teoria da Avaliatividade (TA), desenvolvida no contexto da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) por Martin (1997, 2000) e Martin e White (2003), fundamenta-se nos estudos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

Dentro de uma perspectiva funcionalista, a LSF vai além dos aspectos formais e de significado da linguagem, considerando também os contextos extralinguísticos de situação e sociais, concebendo-a como um fenômeno social.

Segundo a TA, as emoções dos falantes podem ser inferidas a partir das avaliações ou estimativas que fazem sobre eventos. Em suma, nossa avaliação de uma situação específica gera uma resposta emocional baseada nessas avaliações. Um princípio central desta teoria, crucial para analisar as avaliações sobre o negro nas representações nos livros didáticos nesta pesquisa, é entender as reações emocionais ao evento ou tema que a imagem simboliza.

A TA é um sistema semântico de avaliação do discurso que oferece aos usuários a capacidade de utilizar elementos avaliativos em suas interações diárias (Vian Jr. et al., 2010, p. 11). Esses elementos avaliativos permitem que os falantes escolham recursos lexicais e gramaticais, que formam uma “rede de sistemas de avaliatividade”, e, por meio destes recursos, possam negociar e compartilhar, intersubjetivamente, suas posições ideológicas através do discurso (Rodrigues e Cabral, 2010).

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 250) observa que a TA tem como objetivo principal “identificar a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o produtor textual utiliza e como os negocia nas relações interpessoais”. Portanto, um dos propósitos da TA é investigar e explicar como os falantes/escritores utilizam a língua para atribuir valores e posicionarem-se diante de um evento comunicativo (Rodrigues e Cabral, 2010).

Isso porque as escolhas semânticas utilizadas pelo falante/escritor estão “impregnadas de crenças, valores, concepções sobre o mundo, ou seja, refletem a ideologia e a cultura nas quais os sujeitos estão inseridos”. Sendo assim, a TA investiga também “o significado valorativo na difusão da ideologia na construção de estilos textuais e identidades autorais” (Oliveira, 2014, p. 250).

A semântica da avaliação do discurso organiza hierarquicamente os sentidos em três sistemas: Engajamento (*Engagement*), Graduação (*Graduation*) e Atitude (*Attitude*), relacionados ao uso da língua para avaliar e adotar posturas, valores e posicionamentos. Almeida (2010) ressalta que os dois primeiros sistemas estão relacionados a Atitude, pois “a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a graduação focaliza a intensificação para mais ou menos das avaliações” (Almeida, 2010, p. 39).

O subsistema do Engajamento, alinhado à perspectiva dialógica bakhtiniana, analisa os conceitos de monoglossia e heteroglossia que se referem à presença e ao reconhecimento de diferentes vozes no discurso oral ou escrito. De acordo com Martin (1997), neste nível, o discurso é analisado com base em seu impacto sobre o discurso do outro, seja por meio da expansão dialógica, na concordância e endosso de outras vozes, ou pela contração dialógica, na apresentação de contraposições a esse discurso.

O subsistema da Graduação, por sua vez, trata do grau de intensidade da atitude, indicando uma valoração ou avaliação nos eixos da força (lexical) e do foco (comportamental). Segundo Martin e White (2003), a Graduação trata dos “mecanismos pelos quais os falantes/escritores ‘graduam’ a força do enunciado ou o foco da categorização pela qual os valores semânticos são identificados<sup>28</sup>” (Martin e White, 2003, p. 94, tradução própria).

Para esta tese, no entanto, enfoque será dado aos subsistemas da Atitude e Graduação. A atitude é responsável por “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas<sup>29</sup>” (Martin e White, 2003, p. 35, tradução própria). Organiza os sentimentos e emoções, dividindo-os em três regiões de significado, manifestados por itens gramaticais que expressam esses sentidos: Afeto (*affect*), Julgamento (*Judgement*) e Apreciação (*Appreciation*).

O Afeto, de caráter subjetivo e emotivo, pode ser positivo ou negativo. O recurso semântico Afeto tem a função de expressar as emoções linguisticamente, podendo se manifestar de modo explícito, por adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações; ou implícito, por significados ideacionais na ausência de item léxico avaliativo (Oliveira, 2014).

O Julgamento, que envolve a aceitação ou rejeição de discursos, é determinado por avaliações de comportamento em relação ao mundo exterior, as quais podemos admirar ou criticar, aprovar ou condenar (Martin e White, 2003). De acordo com Oliveira (2014, p. 253), o subsistema Julgamento diz respeito aos “recursos avaliativos (positivos ou negativos) dos falantes/autores sobre o

---

<sup>28</sup> Texto original: “[...] *mechanisms by which speakers/writers ‘graduate’ either the force of the utterance or the focus of the categorisation by which semantic values are identified*”.

<sup>29</sup> Texto original: “[...] *our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things*”.

comportamento humano segundo as normas sociais (a ética e a moralidade) estabelecidas por instituições como a Igreja, o Estado, dentre outras”.

A Apreciação, por outro lado, ocorre através de avaliações semióticas de “coisas”, pois “envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com as formas como são valorizados ou não em um determinado campo<sup>30</sup>” (Martin e White, 2003, p. 43). O foco da avaliação não envolve subjetividade, sendo direcionado unicamente ao objeto/instituição/fenômeno/situação avaliado (Oliveira, 2014).

Para detalhar este subsistema em termos de linguagem em texto visual foi elaborado o Quadro 4 com base em Martin e White (2003).

**Quadro 4 - Recursos lexicais do subsistema atitudinal**

Região semântica	Características semânticas	Exemplos de avaliação em imagem
Afeto	Demonstração de sentimentos no discurso: felicidade ou tristeza, confiança ou ansiedade, interesse ou desânimo; Emoções; reações ao comportamento, texto / processo, fenômenos.	
Julgamento	Atitudes relacionadas ao comportamento: admiração ou crítica, apreciação ou condenação. Ética; avaliação comportamental.	
Apreciação	Avaliação semiótica de acordo com valores de uma determinada área. Estética; avaliação do texto/processo; fenômenos, fenômeno natural.	

Fonte: Organizado com base em Martin e White (2003, p. 42-43)

<sup>30</sup> Texto original: “[...] involves evaluations of semiotic and natural phenomena, according to the ways in which they are valued or not in a given field”.

Outro aspecto inerente às apreciações e julgamentos é a avaliação social, que Oliveira (2020, p. 126) define como “um subsistema da apreciação que associa pessoas, mentalidades, partidos, ideologias como a mesma 'coisa'”. O autor observa que a presença de avaliações indiretas depende de significados contextuais no discurso e oscila entre as atitudes de afeto, julgamento e apreciação. Portanto, a avaliação social pode representar uma mesma categoria de maneira positiva ou negativa, sendo analisada no discurso por meio de raciocínio dedutivo ou indireto (Idem, p. 124).

Com base nessas representações, as avaliações implícitas e explícitas serão verificadas nas imagens selecionadas nos LD/LPs para os propósitos desta tese, visando à percepção de tendências de avaliações inerentes ao tema, com destaque para elementos simbólicos na representação do negro no texto verbal e visual. A respeito deste último, a seguir, apresentamos a Gramática do Design Visual, teoria aplicada ao estudo do texto visual neste estudo.

### **3.4 Gramática do Design Visual**

A constatação da possibilidade de aplicação das teorias de Halliday em outros modos semióticos, aliada à carência de estudos sobre as imagens na cultura ocidental, impulsionou Kress e van Leeuwen (2006) a aplicar os estudos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), no âmbito da linguagem não verbal, propondo, então, as bases para a Gramática do Design Visual (doravante GDV).

Assim, da mesma forma que a linguagem verbal pode ser analisada à luz das teorias sistêmico-funcionais de Halliday, o visual e outros modos semióticos também seguem propósitos comunicativos. Por isso, Kress (1996, p. 40) defende que as teorias de Michael Halliday não são específicas de um único modo semiótico (como a linguística, por exemplo). Isso quer dizer que as metafunções podem também ser aplicadas em outros modos semióticos, como o visual, o que acaba por quebrar as barreiras disciplinares existentes entre o estudo da imagem e o estudo do texto (Brito; Pimenta, 2009, p. 88).

Na perspectiva da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que, assim como nas estruturas linguísticas, as estruturas visuais também expressam interpretações particulares da experiência e constituem-se em formas de interação

social: “tal como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, estes também podem ser expressos linguisticamente” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução própria).

Nesse sentido, os autores entendem que as escolhas dos elementos que compõem uma imagem correspondem a escolhas de significado:

Os significados pertencem à cultura, e não a modos semióticos específicos. E a forma como os significados são mapeados através de diferentes aspectos, a forma como algumas coisas podem, por exemplo, ser ditas visual ou verbalmente, outras apenas visualmente, outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específica<sup>31</sup> (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução própria)

Por conseguinte, na GDV, o sistema visual difere do linguístico em algumas particularidades, pois a realização do que parece ser um mesmo significado será expresso de modo distinto pela imagem ou escrita, podendo, inclusive, afetar o significado:

Mas mesmo quando pudermos expressar o que parecem ser os mesmos significados, seja na forma de imagem, na escrita ou na fala, eles serão realizados de forma diferente. Por exemplo, o que é expresso na linguagem através da escolha entre classes de palavras e estruturas oracionais pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbal ou visualmente faz a diferença<sup>32</sup> (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução própria).

Neste viés, Queiroz (2021, p. 213) ressalta que, ao propor uma investigação das imagens por um viés crítico-social, a GDV desmistifica a ideia de “neutralidade das imagens sem significações ideológicas”. Segundo a autora, a GDV “analisa as imagens em suas representações e nos vários modos semióticos utilizados, suas relações interativas, como os elementos se posicionam em um todo e na maneira que estão enfatizados dentro da composição imagética” (Queiroz, 2021, p. 213).

---

<sup>31</sup> Texto original: “*Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different, the way some things can, for instance, be said either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific.*”

<sup>32</sup> Texto original: “*But even when we can express what seem to be the same meanings in either image-form or writing or speech, they will be realized differently. For instance, what is expressed in language through the choice between word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference.*”

Santos e Pimenta (2014) observam que, ao formularem a GDV, os autores propõem uma perspectiva multimodal, que engloba os significados de imagens e diagramas, em que os significados (representacional, interativo e composicional) “operam simultaneamente em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada” (Santos; Pimenta, 2014, p. 308).

Desse modo, considerando que, na cultura ocidental, os textos são multifuncionais e multimodais, tendo mais de um código semiótico, Kress e van Leeuwen (2006), com base nas três metafunções de Halliday, propõem o percurso de análise das imagens pela GDV por meio de três funções: a representacional, a interacional e a composicional.

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes do texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição) (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 533).

A seguir, apresentamos uma descrição das categorias elencadas por Kress e van Leeuwen (2006) para análise de imagens e de textos multimodais. Ressaltamos, ainda, que, para esta etapa da pesquisa, utilizamos algumas imagens com o intuito de ilustrar as categorias que passo a mencionar. Convém esclarecer que, tendo em vista a questão de direitos autorais, as imagens apresentadas nesta pesquisa são de “domínio público”, sendo, pois, retiradas de repositórios públicos da Internet.

### **3.4.1 Função Representacional**

Na função representacional, que diz respeito à capacidade de representar a experiência, a imagem se organiza por meio dos processos narrativos ou conceituais. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), enquanto nas estruturas narrativas, os participantes representados (PR) realizam alguma ação, nas estruturas conceituais os PR apresentam um comportamento mais estático. As pesquisas de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) e de Santos e Pimenta (2014) ressaltam que:

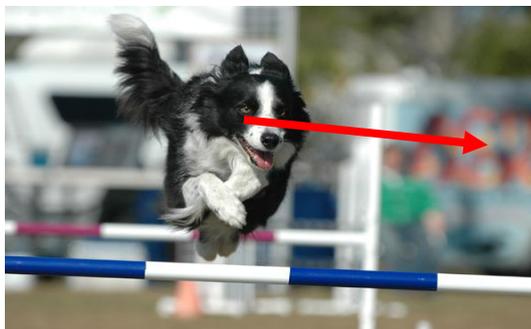
As representações narrativas constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos. Já as representações conceituais descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 534).

Nas estruturas narrativas os participantes são captados no momento de uma ação ou acontecimento. As representações narrativas podem ser identificadas pelos seguintes tipos de processos: a) processo de ação; b) processo de reação; c) processo mental; e d) processo verbal.

O processo de ação, ou processo acional, é “aquele que descreve ou apresenta acontecimentos do mundo material” (Brito; Pimenta, 2009, p. 89), podendo ser:

- a) Não transacional – ocorre quando há somente a presença de um PR – o ator – e um vetor, mas a meta não se faz presente na imagem. Segundo Brito e Pimenta (2009, p. 89), o vetor indica “a ação contida nos fatos apresentados em uma representação imagética, podendo ser representados através de setas ou até mesmo pelo posicionamento dos participantes representados ou objetos, e que leva o olhar do leitor para determinado ponto da imagem”.

**Figura 4 - Imagem de ação não transacional**



Fonte: Blog bom pra cachorro<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Adaptado de: <https://blogbompracachorro.wordpress.com/2011/07/06/agility-uma-pequena-introducao/>

- b) Transacional – que se realiza com mais de um participante, um ator e outro a meta, e há a presença de um vetor que os une.

**Figura 5** - Imagem de ação transacional



Fonte: istock photo<sup>34</sup>

- c) Bidirecional – ocorre quando os PRs estão conectados por um vetor, nesse caso, os participantes sincronicamente são ator e meta.

**Figura 6** - Imagem de ação bidirecional



Fonte: Trace TV<sup>35</sup>

O processo de reação, também chamado de processo reacional, abrange uma ação e uma reação do PR. Nesse caso, o vetor corresponde a direção do olhar do PR, que reage a uma ação. Esse tipo de processo também se divide em:

<sup>34</sup> Adaptado de: <https://www.istockphoto.com/br/foto/quando-a-sua-bestie-%C3%A9-a-coisa-mais-engra%C3%A7ada-de-sempre-gm1141447441-305806062>

<sup>35</sup> Adaptado de: <https://br.trace.tv/cultura/dia-dos-namorados-10-filmes-sobre-o-amor-preto-e-todas-as-suas-nuances>

- a) Transacional – quando o olhar do PR está direcionado diretamente a ação representada na imagem.

**Figura 7** - Imagem de reação transacional



Fonte: FreePik<sup>36</sup>

- b) Não transacional – o olhar do participante está voltado para algo que não está presente na imagem. Não é possível identificar para onde (ou para que ou quem) o PR está olhando.

**Figura 8** - Imagem de reação não transacional



Fonte: FreePik<sup>37</sup>

Nos processos mental e verbal, em alguns gêneros, como os HQs, existe uma representação por meio de um balão que une o PR a um conteúdo. Desse modo, para

<sup>36</sup>Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-up-homem-aplicando-frasco-de-soro\\_22068672.htm#page=2&query=homem%20negro%20olhando%20espelho&position=5&from\\_view=keyword&track=ais\\_user&uid=69ba6632-2f43-41b1-9dc1-57c32347ddc8](https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-up-homem-aplicando-frasco-de-soro_22068672.htm#page=2&query=homem%20negro%20olhando%20espelho&position=5&from_view=keyword&track=ais_user&uid=69ba6632-2f43-41b1-9dc1-57c32347ddc8)>

<sup>37</sup>Disponível em: <[https://br.freepik.com/fotos-gratis/serio-jovem-africano-em-pe-isolado\\_7438871.htm#fromView=search&page=1&position=5&uid=77aad72-0bc1-49fc-ac2c-b5255b3464e3](https://br.freepik.com/fotos-gratis/serio-jovem-africano-em-pe-isolado_7438871.htm#fromView=search&page=1&position=5&uid=77aad72-0bc1-49fc-ac2c-b5255b3464e3)>

representar um processo mental em imagem, é necessário haver um balão de representação mental (balão de pensamento) conectado a um participante. Por outro lado, a representação de um processo verbal ocorre quando há um balão de fala relacionado a um participante.

**Figura 9 - Imagem de processo mental e verbal**



Fonte: Eduardo Junior Weblog<sup>38</sup>

Noutros gêneros, a fala e o pensamento podem ser representados por elementos de expressividade (Figura 12).

**Figura 10 - Processo verbal e mental representados na expressividade**



Fonte: Pexels<sup>39</sup>

Fonte: Vecteezy<sup>40</sup>

As representações conceituais têm seu foco nos atributos e nas identidades dos PRs. Algumas características específicas deste tipo de processo são: “a)

<sup>38</sup>Disponível em: <https://eduardojunior.wordpress.com/2015/04/30/garfield-melhores-tirinhas-de-abril-2/>

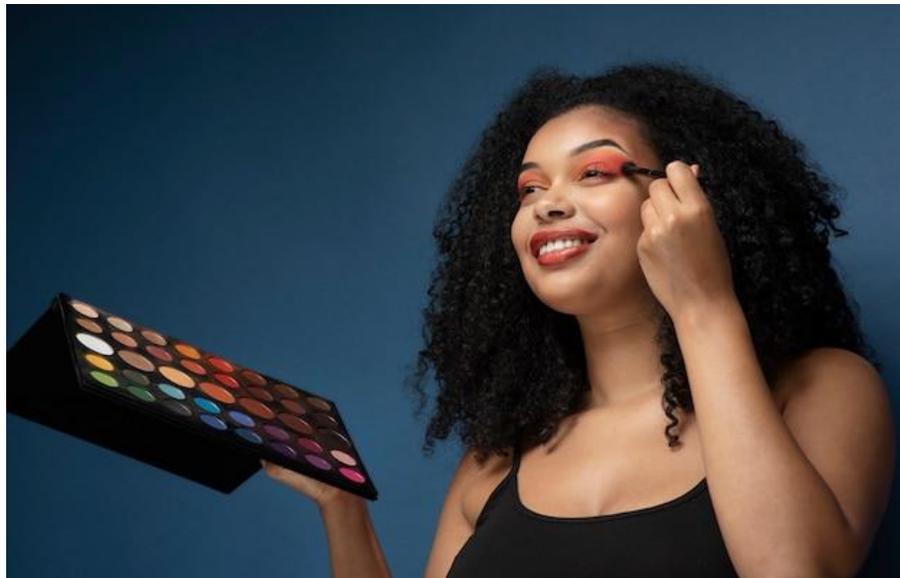
<sup>39</sup>Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto-homem-negro-conversando-com-psicologo-5699447>

<sup>40</sup>Disponível em <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/10548772-homem-negro-negocio-pensando-e-tendo-uma-solucao-ideia-de-negocios-graficos-e-diagramas-o-conceito-de-uma-nova-ideia-pensando-inovacao-ideia-criativa-para-uma-projeto-negocio-startup>

disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores; d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 537). Estas representações podem ser realizadas por: a) processos classificatórios; b) processos analíticos; e c) processos simbólicos.

- a) Processos classificatórios – neste tipo de processo, os participantes estão representados de forma simétrica, ressaltando as características que eles mantêm em comum, por meio das quais podem ser classificados em determinada categoria, ou seja, mantêm entre si uma relação taxonômica.

**Figura 11** - Imagem de Processo Classificatório



Fonte: FreePik<sup>41</sup>

- b) Processos analíticos – os elementos são representados em uma relação parte/todo, em que os participantes se relacionam com seus atributos possuídos, formando, assim, uma estrutura própria.

**Figura 12** - Imagem de processo analítico

---

<sup>41</sup> Disponível em: [https://br.freepik.com/fotos-gratis/retrato-de-uma-linda-mulher-aplicando-sombra-com-um-pincel-demaquiagem\\_21074982.htm#fromView=search&page=1&position=5&uuid=6ecc9fc6-82d8-494d-a4ed-ab97876bf9e1](https://br.freepik.com/fotos-gratis/retrato-de-uma-linda-mulher-aplicando-sombra-com-um-pincel-demaquiagem_21074982.htm#fromView=search&page=1&position=5&uuid=6ecc9fc6-82d8-494d-a4ed-ab97876bf9e1)



Fonte: istock photo<sup>42</sup>

- c) Processos simbólicos – ocorrem quando a imagem apresenta elementos com valores externos, que não são intrínsecos a ela.

**Figura 13** - Imagem de processo simbólico



Fonte: Vecteezy<sup>43</sup>

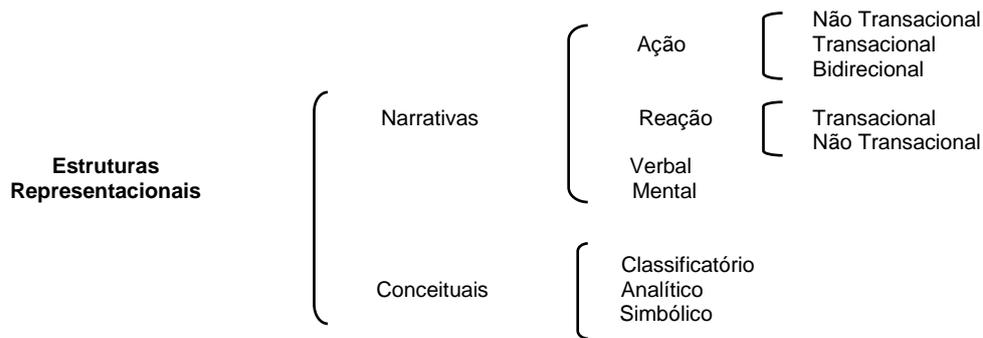
Para melhor compreensão, segue representação da estrutura básica da Função Representacional da GDV:

**Figura 14** - Esquema da Estrutura Representacional

---

<sup>42</sup>Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/jovem-mulher-negra-sorrindo-de-perto-gm1366553681-437045867>

<sup>43</sup>Disponível em: <https://www.vecteezy.com/photo/45699127-a-bunch-of-coins-are-falling-from-the-sky-in-a-city>



Fonte: Organizado com base em Kress; van Leeuwen (2006, p. 59).

### 3.4.2 Função Interacional

A função interacional retrata as relações de interação entre a imagem e o leitor/observador. Nesse caso, estas relações podem ser realizadas por meio de diferentes elementos visuais que compõem a imagem e situam a relação, tais como: (a) contato; (b) distância social; (c) atitude; e (d) poder.

O contato é utilizado para expressar qual o tipo de relação o PR mantém com o LO. Se o PR mantém contato visual com o observador, ou seja, se olha diretamente para o leitor, há projeção de uma relação pessoal, criando assim, uma relação de demanda: “o olhar do participante parece requisitar algo como, por exemplo, apelo sexual ou medo, dependendo de outros recursos no conjunto do texto” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 539).

**Figura 15** - PR em posição de Demanda



Fonte: FreePik<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/linda-mulher-africana-com-um-grande-cabelo-afro-encaracolado-e-flores-no-cabelo10636738.htm#fromView=search&page=1&position=7&uuid=6ecc9fc6-82d8-494d-a4ed-ab97876bf9e1>

Contudo, se na imagem não houver relação visual entre PR e observador, há, então, a projeção de uma relação impessoal pelo recurso denominado oferta: “ela (a imagem) ‘oferece’ o(s) PR(s) – sejam eles humanos ou não – ao leitor (observador), como item de informação, objeto de contemplação, como espécime em um local de observação” (Brito; Pimenta, 2009, p. 97).

**Figura 16** - PR em posição de Oferta



Fonte: FreePik<sup>45</sup>

A distância social irá estabelecer a relação de proximidade ou de distanciamento entre o PR e o leitor de três formas regulares (Figura 19).

**Figura 17** - Plano fechado, plano médio e plano aberto



Fonte: FreePik<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/mulher-africana-de-lado-com-brincos-de-ouro> 11072039.htm#fromView=search&page=1&position=8&uid=bc63ba3f-35e6-4e94-97be-376e948dc226

<sup>46</sup> Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/cortar-o-homem-adolescente-com-cachos> 5014806 .htm# from View= search &page=1&position=0&uid=165f403b-e615f403b-e615-4e7e-85f0-2e6ea2e30ec8

De acordo com a Figura 19, a relação varia entre níveis de intimidade ou de impessoalidade por disposição do participante, ou seja, “por meio do tipo de plano escolhido para captar a imagem: plano fechado – *close-up* (íntimo), plano médio – *médium shot* (social) e plano aberto – *long shot* (impessoal)” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 540),

A atitude demonstra o papel dos participantes conforme o ângulo escolhido, que pode ser frontal, oblíquo ou vertical. Enquanto o ângulo frontal retrata o ponto de vista do fotógrafo na cena, no oblíquo o PR é exposto de perfil com o olhar desviado do observador, produzindo “certo grau de distanciamento e impessoalidade à cena” (Queiroz, 2021, p. 217).

**Figura 18** - Ângulo frontal, oblíquo e vertical



Fonte: Vecteezy<sup>47</sup>

O poder na imagem será representado de acordo com o ângulo que o PR estará enquadrado: um maior poder será representado pela imagem registrada em ângulo alto, oportunizando ao leitor um ponto de vista superior; enquanto a igualdade de poder entre o PR e o leitor será marcada por uma imagem com ângulo que mantenha nível no olhar entre eles; e, em contrapartida, uma imagem com ângulo baixo, evidenciará menos poder do PR em relação ao leitor (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 541).

---

Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/foto-vertical-de-um-homem-afro-americano-atraente-sorrindo-para-a-camera-14704257.htm#fromView=search&page=1&position=2&uid=7bd398c3-96d5-44b3-a647-f6c28db1920f>

Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/homem-jovem-executando-ligado-vazio-estrada-rural-4435027-.htm#from-view=detail.alsolike>

<sup>47</sup> Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/search-pt?qterm=pessoas-no-parque&content-photo>

**Figura 19** - Ângulo alto, médio e baixo



Fonte: Vecteezy<sup>48</sup>

Para melhor entendimento, segue (Figura 22) um esquema das categorias que compõem a Função Interacional:

**Figura 20** - Categorias da Função Interacional



Fonte: Organizado com base em Kress; van Leeuwen (2006, p. 149)

### 3.4.3 Função Composicional

A função composicional analisa o modo como o *layout* da imagem está organizado e como esta organização contribui para significações específicas, permitindo “descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 541). Essa composição pode ser observada por meio de três aspectos integrados entre si: (a) o valor da informação; (b) a saliência; e (c) o enquadramento.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/foto/11926561-grupo-de-alunos-trabalhando-juntos-no-projeto-da-escola>.

O valor da informação se refere à posição que cada um dos elementos, que compõem a imagem, ocupa no texto imagético, pois a disposição/organização de cada elemento na imagem irá atribuir valores particulares de acordo com a área que ocupam na página: o modo “como os elementos apresentados em uma imagem estão integrados nos dão uma série de subsídios acerca do seu significado” (Brito; Pimenta, 2009, p. 108).

No que se refere a diagramação da página de textos visuais, os elementos que a compõem geralmente são dispostos nas seguintes posições: a) esquerda/direita; b) topo/base; e, c) centro/margem.

Kress e Van Leeuwen (2006) ressaltam que, assim como a disposição dos elementos no *layout* da página escrita para a leitura, na cultura ocidental, ocorre da esquerda para a direita, esse procedimento também irá conduzir a leitura de textos não verbais. Desse modo, quando as informações estão postas seguindo a linha horizontal, os elementos colocados à esquerda da página representam as informações já conhecidas, que correspondem ao elemento “Dado”. Já as informações que estão à direita apresentam a informação nova, que se apresenta como elemento “Novo”, como observamos na Figura 21 abaixo:

**Figura 21** - Informação Dada / Informação Nova



Fonte: Superamigos (1973) – Liga da Justiça de Zack Snyder (2021)<sup>49</sup>

Ademais, Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam ainda que a leitura nas civilizações ocidentais é feita não apenas da esquerda para a direita, mas também no sentido de cima para baixo. No texto imagético, a leitura na perspectiva horizontal expressa na parte superior da imagem, apresenta a informação “ideal”, que

<sup>49</sup> Disponível em: <https://incrivel.club/articles/como-o-passar-do-tempo-mudou-12-desenhos-animados-da-nossa-infancia-1242862>

corresponde a idealização de algo ou a promessa do que pode vir a ser; enquanto a parte inferior traz a informação “real”, mais específica, conforme a realidade ao redor.

A diagramação organizada entre as áreas topo/base expressa os valores de informação ideal/real. Segundo essa organização, o elemento posicionado na parte superior da página é apresentado como ideal, seja porque contém a informação genérica, seja porque apresenta uma situação idealizada. Em contrapartida, o elemento posicionado na parte inferior representa o real, ou porque especifica o elemento superior, apresentando detalhes da informação, ou porque descreve os aspectos concretos da proposta (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 543).

A Figura 24 representada a seguir, exemplifica este tipo de relação:

Figura 22 - Informação Ideal / Informação Real

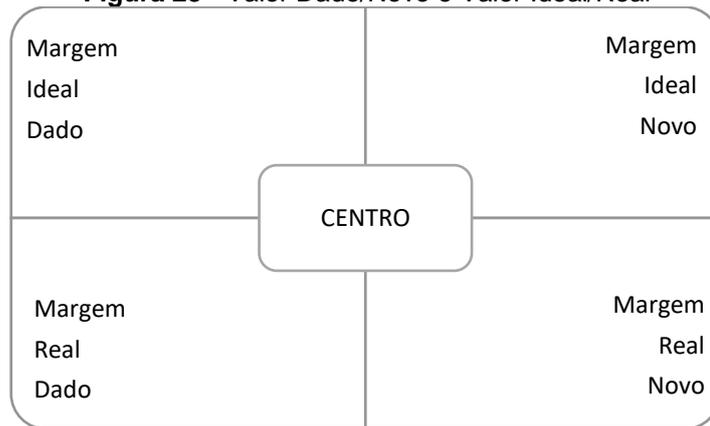


Fonte: Zedia – Publicidade na TV conectada é só vídeo?<sup>50</sup>

A disposição dos elementos no *layout* da imagem pode, ainda, ocorrer a partir da perspectiva do centro. Nesse contexto, haverá um elemento de maior ênfase na página, posicionado na parte central, denominado de elemento “Central”; e outros, de menor relevância, inseridos nas margens do texto imagético, nesse caso, será denominado de elemento “marginal”. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a organização da imagem com um elemento no centro e os demais em seu entorno, significa que o primeiro comporta a informação nuclear enquanto os demais serão periféricos.

Para maior compreensão quanto a do *layout* da imagem, Kress e van Leeuwen (2006) apresentam o seguinte esquema.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.zedia.com.br/publicidade-na-tv-conectada-e-so-video/>.

**Figura 23** - Valor Dado/Novo e Valor Ideal/Real

Fonte: Kress; van Leeuwen, 2006, p. 197.

A saliência determina o grau de hierarquia entre os elementos da imagem, indicando o(s) PR(s) de maior e o(s) de menor destaque no texto visual. As estratégias utilizadas nesse processo de representação dos elementos que compõem a imagem podem ser: (a) as variações de tamanho entre um e outros elementos; (b) o arranjo entre as cores, podendo ser mais ou menos intensas; e, (c) o posicionamento em primeiro ou segundo plano. E ainda: as fontes das letras, as espessuras, ao tipo de imagem, perspectiva ou tamanho de itens, que grosso modo, podem ser comparados com o todo” (Queiroz, 2021, p. 220).

**Figura 24** - Imagem com Saliência

Fonte: FreePik<sup>51</sup>

<sup>51</sup>Disponível em: [https://br.freepik.com/fotos-gratis/vida-noturna-com-pessoas-dancando-em-uma-oate\\_16694850.htm#fromView=search&page=1&position=41&uuid=179d1274-029d-43b5-8fc0-589fe12f87a7](https://br.freepik.com/fotos-gratis/vida-noturna-com-pessoas-dancando-em-uma-oate_16694850.htm#fromView=search&page=1&position=41&uuid=179d1274-029d-43b5-8fc0-589fe12f87a7)

A moldura concerne à presença ou ausência de uma linha divisória entre os elementos que compõem a imagem. Marca os recursos estruturais de organização do texto imagético, que podem estar conectados ou desconectados entre si por meio de “linhas divisórias e de espaços coloridos ou não, dentro ou nas margens da imagem” (Brito; Pimenta, 2009, p.112). Assim, esse recurso indica se os elementos estão relacionados a um núcleo informativo, pois quanto mais próximos, maior será a relação entre eles e quanto mais distantes, menor a conexão.

**Figura 25** - Imagem com moldura



Fonte: FreePik<sup>52</sup>

Por fim, esquematicamente, podemos assim representar o percurso que será adotado nesta tese na análise de imagens na perspectiva da GDV, conforme proposto por Kress e van Leeuwen (2006):

**Quadro 5** - Estrutura Básica da GDV

<b>Metafunção Representacional</b>	<b>Estrutura Narrativa</b>	Processo de Ação Processo de Reação Processo Verbal Processo Mental
	<b>Estrutura Conceitual</b>	Processo Classificacional Processo Analítico Processo Simbólico

<sup>52</sup> Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-gratis/pessoas-conectadas-nas-redes-sociais-0145154.htm#fromView=search&page=2&position=35&uuid=c7dafb89-0de4-4e84-87de-ffe61d34c1> 2  
7e

<b>Metafunção Interacional</b>	<b>Contato</b>	Demanda Oferta
	<b>Distância Social</b>	Íntimo Social Pessoal
	<b>Atitude e Poder</b>	Objetividade Subjetividade
<b>Metafunção Composicional</b>	<b>Valor de Informação</b>	Ideal – Real; Dado – Novo
	<b>Saliência</b>	Elemento de maior destaque.
	<b>Moldura</b>	Modo como os elementos estão conectados em uma imagem.

Fonte: Organizado com base em Kress; van Leeuwen (2006).

## 4. METODOLOGIA

*Todo ato de pesquisa é um ato político*  
*Rubem Alves*

A constatação da crescente aproximação entre textos verbais e visuais nos chamados textos multimodais, bem como o uso cada vez mais frequente desse tipo de texto nos materiais didáticos, tornou-se um dos fatores que instigaram o desenvolvimento desta pesquisa. Retomamos, portanto, o objetivo deste estudo:

Descrever e analisar como elementos linguísticos e visuais se articulam em textos multimodais para construir sentidos que fundamentam o discurso sobre a representação da pessoa negra em livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático de 2020 para o nono ano do ensino fundamental.

Assim, este trabalho busca identificar e analisar os textos multimodais que apresentam elementos linguísticos e visuais que remetam a figura do negro nos LD/LPs do PNLD 2020. Nesta seção, apresentamos informações sobre a natureza desta pesquisa, seus dados e procedimentos de análise.

Primeiramente, entretanto, é necessário esclarecer que, por se tratar de uma pesquisa que, por sua natureza, recorre exclusivamente a fontes bibliográficas, de cunho acadêmico-científico, e a materiais didáticos, os quais, por sua vez, são igualmente compostos por textos escolares, não houve necessidade de submetê-la à análise do comitê de ética de projetos de ciências humanas e sociais, conforme o proposto no Art. 1º da Resolução CNS nº. 510/2016, e conforme ressaltam Bendati e Zucolotto (2019).

### 4.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

O presente estudo insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2009, p. 21), trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O objeto de estudo da pesquisa qualitativa consiste na produção humana que “perpassa as relações, representações e intencionalidade” (Minayo, 2009, p. 21). Ademais, a pesquisa

qualitativa preocupa-se com aspectos que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Como metodologia de pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a análise do *corpus* pelo viés da GSF, GDV e da Teoria da Avaliatividade. A escolha por este tipo de pesquisa se dá por possibilitar um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando, também, na construção ou melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Lima; Miotto, 2007).

A pesquisa bibliográfica demanda um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, possibilitando um amplo alcance de informações, além de permitir “a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica realizada buscou identificar o contexto de produção dos discursos sobre o negro nos LDs/LP. Para tanto, foi utilizada como referência o banco de dados de teses, dissertações e periódicos disponíveis na Plataforma da Capes<sup>53</sup>, complementado com os dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>54</sup> e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)<sup>55</sup>, a fim de obtermos um panorama mais amplo das pesquisas<sup>56</sup> sobre a temática abordada neste trabalho.

A busca com o descritor “O negro no livro didático” identificou: 61 estudos na plataforma da Capes (6 teses e 55 dissertações); 62 na BDTD (7 teses e 55 dissertações) e 4 artigos na SciELO. Em relação ao descritor “A imagem do negro no livro didático”, foram identificados: 06 trabalhos na Capes (3 teses e 3 dissertações) e 5 dissertações na BDTD. Com o descritor “Os discursos sobre o negro no livro didático”, foram encontrados: 23 pesquisas na Capes (4 teses e 19 dissertações) e 1 artigo na SciELO.

No entanto, quando a pesquisa fez uso de descritores mais específicos quanto a temática do trabalho e buscou estudos que analisam a construção da imagem e do

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

<sup>54</sup> Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/>

<sup>56</sup> A relação completa dos trabalhos identificados a partir da pesquisa realizada pelos descritores elencados encontra-se no Anexo VI desta pesquisa.

discurso sobre o negro pelo viés GSF, GDV e da Teoria da Avaliatividade no LD, não foram encontrados trabalhos nesta área específica.

A análise documental, em sentido amplo, tem como fonte de estudo os documentos, os quais, de acordo com o interesse do pesquisador, podem ser “utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Quanto ao conceito, os documentos ultrapassam a ideia de textos escritos, podendo constituir-se de filmes, vídeos, slides ou fotografias. Ademais, neste estudo, também utilizamos os LDs/LP como documento, pois, conforme Souza (2010, p. 114) ressalta, este material “tem sido tratado enquanto documento da história tradicional”.

Para analisar o corpus da pesquisa, utilizamos, ainda, o percurso da GSF e da Teoria da Avaliatividade para os elementos verbais e da GDV para análise dos elementos visuais que compõem os textos multimodais. As análises procuram não ser são exaustivas, e o corpus analisado abrange uma amostra pequena de textos multimodais presentes nos LDs/LP objetos deste estudo, dado que são poucos os textos multimodais que remetem à imagem do negro nos LDs/LP analisados.

## 4.2 Dados

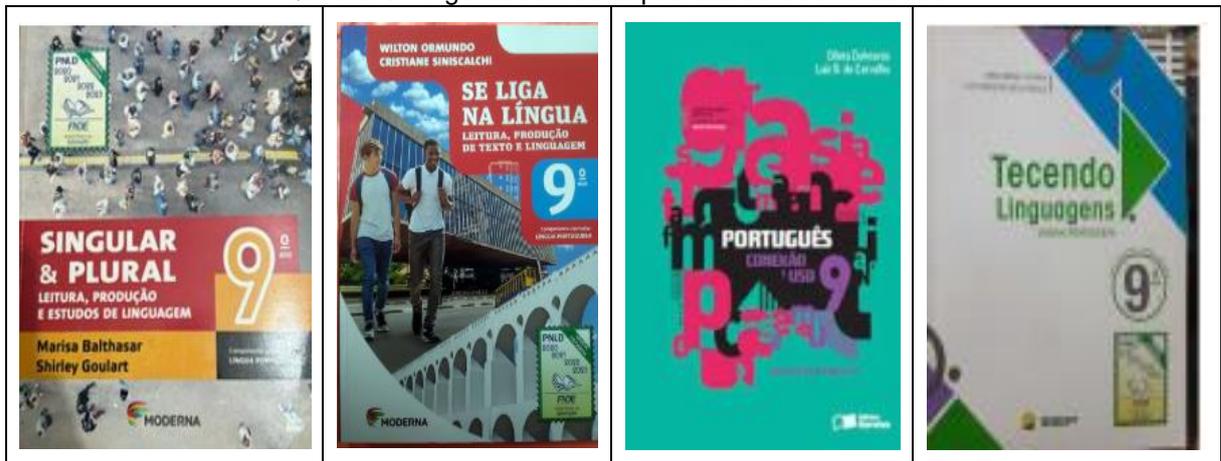
Para seleção dos dados e composição do *corpus* da pesquisa, foram selecionados apenas os textos multimodais que apresentaram elementos verbais e visuais que remetessem à figura do negro presentes nas obras didáticas de língua portuguesa que compõem o acervo do PNLD 2020, indicados para o nono ano do ensino fundamental, perfazendo um total de quatro obras de editoras distintas, sendo respectivamente:

- 1) **Singular & Plural:** Leitura, Produção e Estudos de Linguagem / Marisa Balthasar, Shirley Goulart. -- 3. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018.
- 2) **Se Liga na Língua:** Leitura, Produção de Texto e Linguagem / Wilton Ormundo; Cristiane Siniscalchi. — 1. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.
- 3) **Português: Conexão e Uso** / Dileta Delmanto; Luiz B. de Carvalho – 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2018.

- 4) **Tecendo Linguagens** / Tania Amaral Oliveira; Lucy Aparecida Melo Araujo – 5 ed. – Barueri: IBEP, 2018.

A escolha dessas obras específicas para composição do *corpus* ocorreu por todas terem sido submetidas ao processo de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, sendo, posteriormente, aprovadas e, então, inseridas no rol de livros indicados pelo MEC na composição do Guia PNLD 2020 para uso nas escolas públicas de ensino fundamental. O Quadro 6 abaixo, apresenta as imagens das capas dos LD/LP analisados nesta pesquisa:

**Quadro 6** - Figuras com as capas das obras analisadas



Fonte: Autora

Para uma melhor compreensão quanto a descrição das obras que serão analisadas e o quantitativo de figuras com a imagem do negro encontradas em cada uma delas, organizamos no Quadro 7 que segue abaixo:

**Quadro 7** - Descrição das obras analisadas

	<b>Livro</b>	<b>Autor(a/es)</b>	<b>Editora</b>	<b>Número de páginas</b>	<b>Quantidade de textos multimodais</b>	<b>Quantidade de textos multimodais com imagens de negros (identificação e páginas)</b>
1	Singular & plural leitura, produção e estudos de linguagem	Marisa Balthasar Shirley Goulart	Moderna	248	20	Figura 26 (p. 146) Figura 27 (p. 147)

2	Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem	Wilton Ormundo Cristiane Siniscalchi	Moderna	288	27	Figura 28 (p. 112) Figura 30 (p. 116) Figura 31 (p. 144) Figura 32 (p. 152)
3	Português: Conexão e Uso	Dileta Delmanto Laiz B. de Carvalho	Saraiva	304	43	Figura 33 (p.14) Figura 34 (p. 19) Figura 35 (p. 31) Figura 36 (p.73) Figura 37 (p.78) Figura 38 (p.121)
4	Tecendo Linguagens	Tania Amaral Oliveira Lucy Aparecida Melo Araújo	IBEP	288	31	Figura 39 (p.181) Figura 40 (p.199) Figura 41 (p.203)

Fonte: Organizado pela autora.

### 4.3 Procedimentos de Análise

A análise dos textos selecionados nas quatro obras (LD/LP) foi organizada em quatro etapas, descritas no Quadro 8 a seguir:

**Quadro 8** - Descrição dos procedimentos de análise

	<b>Etapa de Análise</b>	<b>Finalidades e Procedimentos</b>	<b>Teorias aplicadas</b>
1	Análise do enunciado escrito	Análise de processos e participantes, Estudo das circunstâncias, Análise das relações interpessoais e Organização do texto	Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday, Matthiessen, 2004)
2	Análise do texto visual	Funções Representacional, Interativa e Composicional	Gramática do Design Visual (Kress, van Leeuwen, 2006)
3	Análise pela Teoria da Avaliatividade	Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação	Teoria da Avaliatividade (Martin, 1992)
4	Análise das representações étnico-raciais	Integração das análises e análise crítica	Estudos sobre as representações étnico-raciais (Munanga, 2020; Cavalleiro, 2020; Gomes, 2017; dentre outros) no material escolar

Fonte: Autora

Cada uma dessas etapas de análise segue discriminada a seguir:

### **Etapa 1: Análise do Enunciado Escrito**

Nesta etapa, buscamos identificar e descrever como os elementos linguísticos contribuem para a construção de sentidos nos textos escritos que acompanham as figuras analisadas dos livros didáticos. O foco foi examinar como a linguagem verbal de legendas ou textos que, juntamente com a imagem, que compõem o texto multimodal, representam a pessoa negra e quais significados e ideologias são transmitidos através do uso de certos recursos linguísticos. Para tanto, a análise foi norteada pela metafunção Ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday e Matthiessen (2004), seguindo como procedimentos:

- a) Análise de processos e participantes: exame dos tipos de processos (materiais, mentais, relacionais, etc.) e os participantes envolvidos para entender como as ações e experiências da pessoa negra são representadas.
- b) Estudo das circunstâncias: análise das circunstâncias (tempo, lugar, maneira, etc.) que acompanham os processos para entender o contexto da representação.
- c) Análise das relações interpessoais: exame de como a linguagem constrói relações de poder, solidariedade e envolvimento entre o autor do texto e o leitor, especialmente no contexto da representação da pessoa negra.

Visto que a análise dos elementos verbais pela Gramática Sistêmico-Funcional é realizada pelas orações que compõem o texto escrito, optamos por redistribuir os textos em suas respectivas orações, a fim de procedermos com as análises e discussão dos dados. As orações foram numeradas para facilitar a identificação no momento da análise e seguem rerepresentadas nos quadros relacionados abaixo de cada uma das imagens analisadas.

### **Etapa 2: Análise do Texto Visual**

Neste momento, analisamos como os elementos visuais nos livros didáticos contribuem para a construção de sentidos e a representação da pessoa negra, utilizando as funções da Gramática do Design Visual para entender como imagens e outros recursos visuais comunicam significados e reforçam ou desafiam estereótipos. Nesta fase da pesquisa, a análise foi conduzida pelas funções da GDV, de Kress e

van Leeuwen (2006), destacando e descrevendo os principais elementos do texto visual em relação a:

- a) Identificação dos principais elementos visuais (imagens, gráficos, ilustrações) presentes nos textos multimodais;
- b) Análise dos participantes representados nas imagens, incluindo a postura, gestos, expressões faciais e roupas, para entender como a pessoa negra é visualmente representada;
- c) Exame das relações interativas, ou seja, como os elementos visuais estabelecem relações com o espectador, considerando o contato visual, ângulo de visão e distância social;
- d) Estudos da composição e cores, com destaque à organização composicional das imagens (informação dado/novo, real/ideal, enquadramento e posicionamento) para entender a hierarquia de informações e os valores implícitos, além do uso da cor, estilo e outros aspectos visuais para interpretar as conotações e significados associados à representação da pessoa negra.

### **Etapa 3: Análise pela Teoria da Avaliatividade**

Nesta fase da pesquisa, procedemos com a identificação de como a avaliação e os julgamentos são expressos nos textos multimodais em relação à pessoa negra. Para esta análise, selecionamos algumas figuras das obras que revelam, explícita ou implicitamente, atitudes, julgamentos e posicionamentos ideológicos em relação ao negro. Seguimos os princípios propostos pela Teoria da Avaliatividade, de Martin e White (2003), referente ao subsistema da Atitude, de acordo com os seguintes procedimentos:

- a) Identificação das atitudes, com foco no Afeto (emoções) e Julgamento (avaliações éticas e comportamentais) em relação à pessoa negra.
- b) Análise de como o autor do texto se posiciona em relação a outras vozes e *perspectivas*, identificando a presença de heterogeneidade de vozes (dialogicidade) ou a tentativa de silenciar outras vozes (monologicidade).
- c) Observação da Graduação dessas atitudes (força ou intensidade), verificando se os enunciados atenuam, intensificam ou escalam emocional ou eticamente a avaliação feita sobre a pessoa negra.

A análise, com foco nos subsistemas de Atitude, especificamente na categoria de Julgamento, e Graduação, foi conduzida pela seleção de trechos dos enunciados escritos e seguem reapresentadas nos quadros que seguem abaixo nos itens referentes à análise da TA das imagens analisadas. A investigação buscou identificar como os trechos selecionados dos textos escritos, vinculados às imagens analisadas, avaliam o personagem representado, atribuindo-lhe qualidades morais, sociais ou de capacidade. Os enunciados foram classificados segundo a polaridade (positiva ou negativa) e a forma de realização da avaliação, distinguindo-se entre avaliações inscritas (explicitadas por meio de itens lexicais) e evocadas (implicadas pelo contexto ou inferidas com base em convenções sociais). As indicações gráficas representam:

- **Negrito:** Utilizado para marcar casos de Atitude inscrita, ou seja, quando a atitude está lexicalmente realizada no texto, com termos claramente valorativos.
- *Itálico:* Indica *Graduação*, um subsistema da Avaliatividade que intensifica ou atenua a força ou o foco de uma avaliação.

#### **Etapa 4: Análise das Representações Étnico-Raciais**

Nesta etapa, buscamos integrar os dados/informações das análises anteriores para fornecer uma visão holística e abrangente sobre como a pessoa negra é representada nos livros didáticos. Esta análise buscou compreender as implicações culturais e ideológicas dessas representações em cada um dos livros analisados, abordando questões de racismo, cultura do embranquecimento e preconceito.

Para esta análise, buscamos realizar uma integração das análises anteriores a fim de compilar os resultados das análises linguísticas, visuais e avaliativas para identificar padrões e temas recorrentes na representação da pessoa negra. A partir daí, sobre cada uma das obras, procedemos a análise crítica das representações da pessoa negra, abordando como podem reforçar ou desafiar estereótipos e preconceitos, considerando as implicações culturais e ideológicas.

O foco principal dessa etapa é identificar temas raciais e contextualização cultural, social e escolar, ou seja, examinar temas como racismo, embranquecimento, e preconceito, que emergem das representações num contexto cultural, social e escolar mais amplo, considerando como os livros didáticos refletem ou contestam as dinâmicas raciais da sociedade.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“A descolonização do conhecimento é um ato político e epistemológico”.*  
Boaventura de Souza Santos

Nesta seção analítica, passamos a analisar as imagens do negro, identificadas nos LD/LP do PNLD 2020, segundo os conceitos da GSF, da GDV e da Teoria da Avaliatividade, conforme proposto na seção anterior.

### 5.1 Análise das imagens do negro no livro Singular e Plural (2018)

As imagens 1 e 2, a seguir foram verificadas no livro “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”, editora Moderna, em sua 3ª edição, ano de 2018, para o 9º ano do ensino fundamental. Esta edição circulou até o ano de 2020 e atendeu o PNLD/2020.

#### 5.1.1 Análise da Imagem 1

**Figura 26** - Professor Kabengele Munanga



Foto de 2008.

O Professor **Kabengele Munanga** (1940- ) nasceu na República Democrática do Congo. Possui graduação em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras, e atua principalmente nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil.

Fonte: Singular e Plural, 2018, p. 146.

### 5.1.1.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 9** - Orações do enunciado escrito da imagem 1 (Figura 26)

<b>Distribuição das orações que compõem o texto verbal</b>	
1.	O professor Kabengele Munanga nasceu na República Democrática do Congo.
2.	Possui graduação em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977).
3.	Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo.
4.	Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras,
5.	e atua principalmente nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 26

#### Análise:

1	O professor Kabengele Munanga	nasceu	na República Democrática do Congo.
	Ator (1) / Portador (2) / Portador (3) / Portador (4) / Ator (5)	Processo Material	Circunstância
2	Possui	graduação em Antropologia Cultural	pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977)
	Processo Relacional Atributivo	Atributo	Circunstância Atributo Circunstância
3	Atualmente	é	professor titular da Universidade de São Paulo
	Circunstância	Processo Relacional Atributivo	Atributo Circunstância
4	Tem	experiência na área de Antropologia	com ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras
	Processo Relacional Atributivo	Atributo	Circunstância Atributo
5	[e] atua	principalmente	nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil
	Processo Material		Meta

#### Discussão:

No texto analisado, a metafunção ideacional atua de maneira central na construção de uma representação positiva e altamente qualificada do intelectual negro, professor Kabengele Munanga. Por meio da escolha lexical e da organização

dos processos, participantes e circunstâncias, o texto representa uma trajetória acadêmica sólida e internacionalizada.

A oração inicial ("O professor Kabengele Munanga nasceu na República Democrática do Congo") estrutura-se como um processo material e, em seguida, ocorrem processos materiais e relacionais que reforçam sua agência, competência e reconhecimento institucional.

O professor Kabengele surge na primeira oração e permanece como participante principal dos demais processos, todos em torno de sua formação acadêmica de excelência, a produção de conhecimento e a atuação em temas sensíveis e identitários, como racismo e negritude. As circunstâncias (de lugar, tempo e ênfase temática) ampliam a visibilidade do percurso do professor em contextos nacionais e internacionais, projetando-o como um intelectual de alcance transcontinental.

#### **5.1.1.2 Análise do Texto Visual**

A imagem da Figura 26 registra o participante representado (PR), *professor Kabengele Munanga*, retratado de modo formal pelo uso de terno e gravata, que, por um lado, sugere a participação do PR em um evento social, e, por outro, reforça sua identidade veiculada na informação verbal do texto multimodal como *homem negro/intelectual/ detentor de títulos acadêmicos*. Visualizamos como participantes interactantes (PI): PI1 - a pessoa a quem o PR direciona o olhar; e, PI2 - o leitor do texto multimodal. As pessoas que se encontram no plano de fundo, cujas imagens estão desfocadas, não podem ser consideradas participantes interactantes, pois não demonstram interação com o PR, tendo seus olhares desviados para outras direções.

Observamos o PR com atenção direcionada para um fenômeno com um leve sorriso, embora este não se faça presente na imagem, logo identificamos, na estrutura narrativa do texto, o PR em um processo reacional não transacional. Contudo, verificamos que o PR mantém intenção de distanciamento em relação ao PI2/leitor, demonstrado por alguns sinais indicativos de distanciamento, como: ausência de contato visual pelo olhar de oferta, sem direcionar o olhar para o PI/leitor, mas apresenta-se como objeto de seu olhar; o enquadramento da imagem em plano fechado e o ângulo oblíquo.

Identificamos também outros elementos composicionais da imagem: observamos o PR em saliência, como elemento de maior destaque na cena, realçado pelo uso das cores<sup>57</sup>, no plano de fundo cor neutra enquanto que no plano central homem negro com elegante terno azul, camisa branca e gravata prata. O valor da informação é confirmado pelo posicionamento do PR no espaço centro-direito do texto visual, local em que, conforme Kress e van Leeuwen (2006), constitui a informação nova do texto ou o que se quer induzir a aceitação do leitor, nesse caso, a imagem de homem negro/antropólogo/professor universitário com vestimenta formal/elegante.

### 5.1.1.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 10** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 1 (Figura 26)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
possui graduação em Antropologia Cultural...	Julgamento	Positivo	Evocado
doutorado em Ciências Sociais... pela USP	Julgamento	Positivo	Evocado
professor <i>titular</i> da Universidade de São Paulo	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Inscrito
tem <b>experiência</b> na área de Antropologia	Julgamento	Positivo	Inscrito
ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras	Julgamento	Positivo	Evocado
Atua <i>principalmente</i> nos seguintes temas: racismo, identidade negra, África e Brasil	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 26

#### Discussão:

A análise da avaliatividade no excerto sobre o professor Kabengele Munanga revela uma construção predominantemente positiva da identidade do sujeito, sustentada por avaliações explícitas (inscrites) e implícitas (evocadas) que reforçam sua competência, autoridade e relevância social.

Todas as avaliações são de julgamento e positivas. Esses julgamentos constroem uma imagem de capacidade intelectual, dedicação e autoridade científica. O uso da referência à Universidade de São Paulo como local de doutoramento e vínculo profissional introduz uma avaliação positiva e evocada, ancorada no prestígio institucional e tipo de titulação, com a intensificação pela legitimidade do sujeito como referência acadêmica.

<sup>57</sup> Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as cores e as letras são fontes semióticas multimodais, pois pelo seu uso é possível representar ideias, manter comunicação e estabelecer relações e atitudes.

A dominância de avaliações positivas e os itens de Graduação associadas ao professor constroem uma representação contra-hegemônica da figura do intelectual negro. Avaliado como sujeito de conhecimento e agente crítico e engajado, o uso estratégico de julgamentos inscritos e evocados contribui para legitimar sua presença na esfera pública e no ambiente universitário.

A análise da avaliabilidade do texto visual revela também julgamentos positivos evocados por meio de elementos iconográficos que constroem uma imagem respeitável e intelectualizada do professor Kabengele Munanga. O Julgamento positivo ocorre na forma da postura corporal e a expressão facial transmitindo confiança e serenidade, autoridade e domínio de sua atuação pública. Além disso, o traje formal e a aparência cuidada evocam valores de profissionalismo e pertencimento a ambientes de prestígio social. O enquadramento central da imagem reforça simbolicamente o protagonismo do sujeito representado, ao passo que o fundo revela um contexto institucional ou cerimonial (legitimidade pública).

### 5.1.2 Análise da Imagem 2

Figura 27 - Cuti

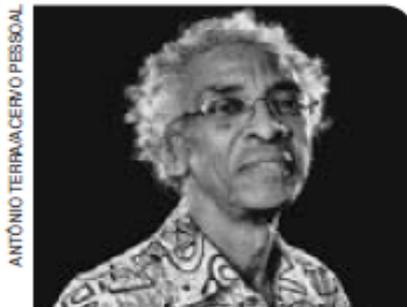


Foto de 2015.

Luiz Silva, o **Cuti**, nasceu em Ourinhos, em 1951, e é um escritor, poeta e dramaturgo brasileiro.

Em 1978, foi um dos criadores do jornal literário *Jomegro* e da série de antologias *Cadernos Negros*. Participou da fundação do grupo Quilombhoje, formado com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura.

Fonte: Singular e Plural, p.147

### 5.1.2.1 Análise do Texto Escrito

**Quadro 11** - Orações do enunciado escrito da imagem 2 (Figura 27)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	Luiz Silva, o Cuti, nasceu em Ourinhos, em 1951,
2.	e é um escritor, poeta e dramaturgo brasileiro.
3.	Em 1978, foi um dos criadores do jornal literário Jomegro e da série de antologias <i>Cadernos Negros</i> .
4.	Participou da fundação do grupo Quilombhoje,
5.	formado com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 27

#### Análise:

1	Luiz Silva, O Cuti,	nasceu	em Ourinhos em 1951
	Ator (1) / Portador (2) / Portador (3) / Ator (4)	Processo Material	Circunstância

2	[e] é	um escritor, poeta e dramaturgo brasileiro
	Processo Relacional Atributivo	Atributo

3	Em 1978	foi	um dos criadores do jornal literário Jomegro e da série de antologias <i>Cadernos Negros</i>
	Circunstância	Processo Relacional Atributivo	Atributo

4.	Participou	da fundação do grupo Quilombhoje,
	Processo Material	Meta (4) / Meta (5)

5	formado	com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura
	Material	Circunstância

#### Discussão:

No texto analisado, observamos predominância de processos relacionais e materiais da metafunção ideacional. Os processos materiais, que remetem ao participante Cuti, representam ações distintas: enquanto na oração (1) marca o começo da existência do participante, sinalizado pelo verbo “nasceu”; em (4) faz referência a atuação profissional/política de Cuti e sua participação na fundação do grupo Quilombhoje. Já em (5), faz referência ao objetivo da formação do grupo

Quilombhoje. Os processos relacionais, por sua vez, expressos em (2) e (3) representam as relações entre o participante e seus atributos, descrito como “escritor, poeta e dramaturgo” e “um dos criadores do jornal literário Jomegro e da série de antologias *Cadernos Negros*”. Tais processos, bem como suas respectivas circunstâncias e as escolhas lexicais que os compõem, corroboram a construção de uma representação positiva da imagem de Cuti apresentando-o como um sujeito competente e atuante artística e politicamente.

### **5.1.2.2 Análise do Texto Visual**

O participante representado na Figura 27 é o escritor/poeta/dramaturgo Cuti, cuja imagem é retratada em efeito monocromático pelo uso das cores preto e branco, criando um contraste com o pano de fundo em cor preta. O participante interagente é o leitor do texto. A representação narrativa da cena apresenta o PR/ator com olhar/vetor direcionado para o PI/meta, embora este não esteja presente na imagem.

Identificamos que o PR busca maior proximidade com o PI/leitor por meio do olhar de demanda convidativo e enquadramento em ângulo frontal e plano fechado, retratado da altura dos ombros até a cabeça, colabora para certa intimidade. Observamos, ainda, que o enquadramento da imagem do PR, com o queixo levemente erguido, sugere que, embora o PR busque certa interação com o PI, procura manter uma pequena distância social típica do relacionamento entre autores e leitores.

A composição da cena contribui para destacar a imagem do PR, que se sobressai visualmente: o fundo utiliza uma cor escura (plena), em contraste com os tons mais claros do PR. Essa oposição cromática, aliada à presença de brilho na imagem do PR, reforça a construção de diferentes gradações entre preto e branco, incluindo variações de cinza. Em termos de valor informacional, observa-se o PR posicionado no centro à esquerda da cena, o que reforça sua identidade como escritor, poeta e dramaturgo brasileiro reconhecido por sua atuação artística.

### 5.1.2.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 12** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 2 (Figura 27)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
escritor, poeta e dramaturgo	Julgamento Graduação (↑)	Positivo	Evocado
um dos criadores do jornal literário <i>Jomegro</i> e da série de antologias <i>Cadernos Negros</i> .	Julgamento	Positivo	Evocado
Participou da fundação do grupo Quilombhoje	Julgamento	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 27

#### Discussão:

A análise da Avaliatividade na imagem 2 demonstra que Luiz Silva, conhecido como Cuti, é avaliado positivamente por meio dos sintagmas: “escritor, poeta e dramaturgo” por sua capacidade intelectual como um profissional da arte que atua em distintas funções. Além disso, a atuação de Cuti também ocorre no âmbito político, como podemos observar em “um dos criadores do jornal literário *Jomegro* e da série de antologias *Cadernos Negros*” e “participou da fundação do grupo Quilombhoje”, que nos permite compreender que Cuti não é apenas um escritor, mas um ator político envolvido na esfera do movimento negro que busca ampliar a atuação dos negros na sociedade. Podemos, então, afirmar que as avaliações, todas evocadas, reforçam sua relevância profissional, social e política. Há recursos de Graduação na construção positiva de sua identidade e condensação lexical (acumulação de termos ou papéis valorativos correlatos). Cuti é reconhecido como sujeito de conhecimento/competência atuante no enfrentamento das desigualdades raciais, o que é indiretamente informado por meio de sua atuação artístico/política. O Julgamento está centrado na Estima Social, mais especificadamente nas questões que envolvem os valores sociais por meio da admiração de sua atuação e sua representação: homem/negro/intelectual atuante no cenário artístico do país.

## 5.2 Análise das imagens do negro no livro *Se Liga na Língua* (2018)

As imagens 3 a 6, apresentadas a seguir, foram identificadas no livro “*Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*”, 1ª edição pela editora Moderna (2018), para o 9º ano do ensino fundamental, sendo aderida ao PNLD/2020.

### 5.2.1 Análise da Imagem 3

**Figura 28** - O Espetáculo *Tim Maia: Vale Tudo*



Cena do musical *Tim Maia: Vale tudo*. 2011.

O espetáculo *Tim Maia: Vale tudo* conta a vida de Tim Maia (1942-1998), considerado o artista que introduziu, no Brasil, o *soul*, ritmo musical que teve origem a partir de ritmos como o *blues* e o *gospel*, consagrados pela comunidade negra nos Estados Unidos. Contestador e original, o compositor e cantor foi um dos nomes mais importantes da música brasileira.

Fonte: *Se liga na língua*, 2018, p. 112.

#### 5.2.1.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 13** - Orações do enunciado escrito da imagem 3 (Figura 28)

**Distribuição das orações que compõem o texto verbal**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O espetáculo <i>Tim Maia: Vale Tudo</i> conta a vida de Tim Maia (1942-1998)</li> <li>2. considerado o artista que introduziu, no Brasil, o <i>soul</i>,</li> <li>3. ritmo musical que teve origem a partir de ritmos como <i>blues</i> e o <i>gospel</i>, consagrados pela comunidade negra nos Estados Unidos.</li> <li>4. Contestador e original, o compositor e cantor foi um dos nomes mais importantes da música brasileira.</li> </ol> |
|---|

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 28

**Análise:**

1	O espetáculo <i>Tim Maia: Vale Tudo</i>	conta	a vida de Tim Maia (1942-1998)
	Dizente	Processo Verbal	Verbiagem

2	[Tim Maia]	que	introduziu	no Brasil	o <i>soul</i> ,
	Ator		Processo Material	Circunstância	Meta

3	ritmo musical	que	teve	origem a partir de ritmos como <i>blues</i> e o <i>gospel</i> consagrados pela comunidade negra	nos Estados Unidos
	Portador		Processo Relacional Atributivo	Atributo	Circunstância

4	[Tim Maia]	Contestador e original	o compositor e cantor	foi	um dos nomes mais importantes da música brasileira.
	Portador	Atributo	Atributo	Processo Relacional Atributivo	Atributo

**Discussão:**

No texto em análise, verificamos a ocorrência de processos verbal (1), material (2) e relacionais (3) e (4). O processo verbal, materializado pelo verbo “contar”, focaliza “O espetáculo Tim Maia: Vale Tudo”, dizente, pois ele irá narrar/contar a vida do artista. O processo material em (2) reporta a relevância da atuação artística de Tim Maia, sinalizado por “introduziu”, como um sujeito atuante na música brasileira ao dar sua contribuição para a introdução de um novo ritmo musical. Os processos relacionais são utilizados para atribuir uma qualidade aos portadores, sendo que em (3) o portador é o “ritmo musical” cujo atributo é “origem a partir de ritmos como blues e o gospel consagrados pela comunidade negra”. Já em (4), o portador é Tim Maia, a quem é acrescentado o atributo positivo “um dos nomes mais importantes da música brasileira”. A escolha pelo uso do verbo “ter” para (3) e de “ser” para (4) não é aleatória, visto que em (3) o emprego do “teve” remete a um elemento musical; enquanto “foi” refere-se ao sujeito/pessoa. Por fim, podemos verificar que a representação da experiência contribui para a construção de uma imagem positiva do homenageado pela peça, Tim Maia, retratado como um artista competente e atuante no cenário artístico/musical do país.

### 5.2.1.2 Análise do Texto Visual

**Figura 29** - Participantes representados na imagem do espetáculo Tim Maia: Vale Tudo



Fonte: Organização da autora

Na Figura 29, os seis participantes representados são os atores/dançarinos do espetáculo musical *Tim Maia: vale tudo*, retratados em um processo narrativo de ação em representação/dança coreografada. Há presença de vetores que indicam direção dos olhos, mãos, pernas e pés dos PR, voltados para uma meta que não se faz presente na imagem e tipifica a ação como não transacional. O PR4 desempenha papel principal, ao interpretar o personagem Tim Maia, enquanto os demais PR desempenham papel secundário no espetáculo. Os participantes interectantes<sup>58</sup>, nesse caso, são os leitores do texto. Observamos também que os PR estão retratados em primeiro plano, sobrepostos ao cenário, que mantém uma ambientação monocromática em tom neutro e com efeitos de luz que realçam/destacam os PR registrados na cena.

Observamos que PR1, PR3, PR4, PR5 e PR6 interagem com o PI por meio do olhar de demanda bem convidativo, exceto o PR2 que faz uso de óculos escuros e encobre o olhar, apesar disto, mantém o rosto e o nível do olhar voltados para a

<sup>58</sup> Subtendemos também que, no momento real de apresentação do espetáculo, os interactantes eram as pessoas que estavam na plateia.

frente, demonstrando desejo de interação com o PI. Esse olhar que os PR direcionam para o PI estabelece uma relação de proximidade, convidando o PI a se envolver com o espetáculo. Esse posicionamento é evidenciado pela perspectiva em ângulo frontal que posiciona os PR de frente para o LI e corrobora a intenção de proximidade. O enquadramento em ângulo aberto apresenta os PR de corpo inteiro e sugere que há uma relação dicotômica entre os PR/atores com os PI/leitores: os PR buscam uma interação/aproximação com seu público/espectador/ PI/Leitor, entretanto mantém como este público certo distanciamento respeitoso, típico do relacionamento ator e plateia.

A distribuição e organização dos elementos composicionais da imagem revelam o PR principal em maior saliência em relação aos demais participantes tanto pela perspectiva em posicionamento central na imagem (enquanto os demais estão localizados nos espaços periféricos), quanto pelo contraste de tons (PR vestindo conjunto de terno na cor branca sobressai aos demais participantes). O grau de informação é retratado com a informação centralizada (PR desempenhando o papel de Tim Maia), com maior valor que os demais participantes que se encontram nas margens.

### 5.2.1.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 14** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 3 (Figura 29)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
considerado o artista que introduziu, no Brasil, o <i>soul</i> ,	Julgamento	Positivo	Evocado
ritmo musical que teve origem a partir de ritmos como blues e o gospel, <i>consagrados</i> pela comunidade negra nos Estados Unidos.	Apreciação / Graduação (↑)	Positiva	Evocado
<b>Contestador e original</b> , o compositor e cantor	Julgamento / Julgamento / Graduação (↑)	Positivo / Positivo/ Positivo	Inscrito / Inscrito / Evocado
foi um dos nomes <i>mais importantes</i> da música brasileira.	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Inscrito

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 29

## Discussão:

A análise da Avaliatividade no enunciado que remete à imagem de Tim Maia revela predominantemente avaliações positivas, construídas por meio de julgamentos de capacidade, legitimidade e reconhecimento social, com diferentes formas de realização (inscrita e evocada) e uso de Graduação por força e condensação.

O trecho “considerado o artista que introduziu, no Brasil, o *soul*” realiza um julgamento positivo evocado pois atribui ao artista pioneirismo e capacidade inovadora, ainda que sem marca lexical diretamente valorativa. A avaliação é ativada socialmente por meio do papel atribuído de introdutor de um gênero musical no país.

O segmento “ritmo musical que teve origem a partir de ritmos como blues e o gospel, consagrados pela comunidade negra nos Estados Unidos” inscreve uma apreciação positiva ao associar o *soul* à herança musical afro-americana valorizada, por meio da expressão “consagrados”, que intensifica a legitimidade do gênero musical. Há, nesse ponto, Graduação de força positiva, que repercute sobre o valor cultural do objeto artístico e, indiretamente, sobre o artista associado a ele.

Na expressão “contestador e original, o compositor e cantor”, temos uma estrutura densa em avaliações. O termo “original” realiza um julgamento inscrito de capacidade criativa, enquanto “compositor e cantor” evoca valores de competência profissional por meio de Graduação por condensação (acúmulo de papéis de prestígio). O adjetivo “contestador”, por sua vez, pode carregar polaridade ambígua. Ainda que “contestador” abra espaço para uma interpretação ambivalente, seu uso no campo artístico tende a reforçar a identidade singular e autêntica do sujeito, em consonância com o *ethos* frequentemente atribuído a grandes nomes da música. Nesse sentido, portanto, pode-se considerar que esse julgamento atua na fronteira entre o positivo e o negativo, dependendo do posicionamento axiológico do leitor.

Por fim, “foi um dos nomes mais importantes da música brasileira” inscreve um julgamento positivo de reconhecimento social, intensificado pela estrutura de superlativo relativo (“mais importantes”), caracterizando uma graduação de força. Tal construção projeta o artista em um patamar de destaque nacional, reforçando sua posição de prestígio e legitimidade.

Assim, o conjunto das avaliações constrói a imagem de um artista reconhecido, inovador e influente, cuja atuação se ancora em diferentes dimensões da Atitude – capacidade (compositor, original), comprometimento artístico (introdução

do *soul*) e valor social (importância nacional) – articuladas com estratégias de gradação que amplificam o efeito valorativo dos enunciados.

A imagem também expressa avaliatividade, remete ao espetáculo musical “Tim Maia: Vale Tudo” e constrói, por meio de recursos visuais, uma avaliação predominantemente positiva da figura central representada – presumivelmente Tim Maia – e de seu legado artístico.

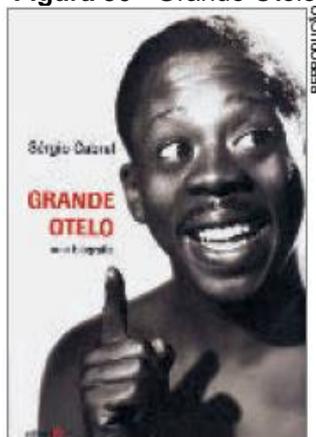
O personagem central, em destaque visual e posicionado no centro da cena, veste roupas claras e brilhantes, em contraste com o fundo escuro, o que intensifica sua saliência por meio de gradação de força (luminosidade e centralidade).

O figurino colorido, os gestos expressivos e os sorrisos dos demais personagens evocam um ambiente vibrante, dinâmico e celebratório. A cena sugere atitude de apreciação estética positiva (valor e composição), ao mesmo tempo em que atribuem ao personagem central julgamentos de capacidade e autenticidade artística. A composição da cena e a estética retrô remetem à época do auge da carreira de Tim Maia.

Nessa ambientação, o valor simbólico de sua contribuição musical o legitima (sua representação) como ícone cultural. Assim, a imagem opera como um recurso multimodal que sanciona visualmente a relevância social, carisma e prestígio artístico do cantor.

## 5.2.2 Análise da Imagem 4

**Figura 30 - Grande Otelo**



Capa do livro *Grande Otelo: uma biografia*, de Sérgio Cabral. São Paulo: Editora 34, 2007.

Fonte: Se liga na língua, 2018, p. 116.

### 5.2.2.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 15** - Orações do enunciado escrito da imagem 4 (Figura 30)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1. Capa do livro <i>Grande Otelo: uma biografia</i> , de Sergio Cabral. São Paulo: Editora 34, 2007.	

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 30

#### Análise:

1	[Esta]	[é]	Capa do livro <i>Grande Otelo: uma biografia</i> , de Sergio Cabral. São Paulo: Editora 34, 2007
	Identificado	Processo Relacional Atributivo	Identificador

#### Discussão:

O excerto analisado é marcado por uma oração relacional que identifica os itens lexicais que compõem a legenda do texto multimodal. Assim, o emprego do léxico tem a função de identificar o produto apresentado no texto multimodal, como em: “Capa do livro *Grande Otelo*”; que especifica qual livro se trata; “uma biografia” identifica o tipo de livro; “Sergio Cabral” identifica o autor do livro; “São Paulo” em referência a cidade de publicação da obra; “Editora 34” remete a editora que publicou o livro. O emprego destes termos confere ao texto um valor de verdade e corrobora a construção positiva da imagem da obra.

### 5.2.2.2 Análise do Texto Visual

Na Figura 30, o participante representado é o ator Grande Otelo, retratado em tonalidade monocromática pelo uso das cores branco e preto, em contraste com o plano de fundo em cor branca. Os participantes interactantes são: PI1 - a pessoa a quem o PR direciona o olhar; e, PI2 - o leitor da imagem. A representação narrativa apresenta o PR com olhar voltado para fora da imagem. Enquanto observa o fenômeno, o PR demonstra uma reação por meio de um sorriso, fisionomia facial de contentamento e posicionamento do dedo indicador voltado para o título do livro são indicativos de que o PR está transmitindo uma mensagem para PI1, logo, identificamos PR em um processo reacional não transacional.

Observamos que o PR dá alguns indícios de intenção de distanciamento quanto ao PI2/leitor, confirmado pela ausência de contato visual pelo olhar de oferta, apesar de o PR ter sido retratado em plano fechado e perspectiva frontal, ele desvia o olhar para o lado direito e, assim, evita uma aproximação com o PI2/leitor. A composição da cena destaca a imagem do PR em saliência, realçado pelo uso de cor branca no plano de fundo em contraste com a tonalidade da pele negra do PR, realçada pela ausência de vestimenta. Quanto ao valor da informação, o PR é retratado em posicionamento centro-direita da imagem, tipificando como uma informação nova a biografia do autor, reforçada pelo dedo indicador apontando para o título da obra, no intuito de tentar induzir a aceitação do PI2/leitor.

### **5.2.2.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade**

A capa da obra *Grande Otelo: uma biografia*, de Sérgio Cabral, realiza uma avaliação multimodal predominantemente positiva, construindo uma imagem afetiva e valorizadora do ator. A fotografia em preto e branco com forte contraste lumínico confere dramaticidade e destaque ao rosto expressivo de Grande Otelo. Sua expressão sorridente e olhar vívido evocam Afeto (proximidade e carisma). A escolha do adjetivo “grande” no título – grafado em letras maiúsculas e em vermelho – funciona como um julgamento inscrito positivo, com graduação de força elevada, por atribuir ao representado excelência e reconhecimento artístico e social. A capa, portanto, ativa julgamentos positivos que sancionam a relevância de Grande Otelo como ícone da cultura brasileira.

### 5.2.3 Análise da Imagem 5

**Figura 31 - Carlos Myrrla**



Fonte: Se liga na língua, 2018, p. 144.

#### 5.2.3.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 16 - Orações do enunciado escrito da imagem 5 (Figura 31)**

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	O roraimense <b>Carlos Myrrla</b> é jornalista, ilustrador e <i>designer</i> gráfico.
2.	Suas charges saem diariamente no jornal <i>A crítica</i> , de Manaus.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 31

#### Análise:

1	O roraimense Carlos Myrrla	é	jornalista, ilustrador e <i>designer</i> gráfico
	Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo (1, 2 e 3)

2	Suas charges	saem	diariamente	no jornal <i>A crítica</i>	de Manaus
	Meta	Processo Material	Circunstância	Circunstância	Circunstância

#### Discussão:

Na composição do texto em questão, identificamos um processo relacional (1) e um material (2). Ambos os processos remetem ao participante Carlos Myrrla. Em (1), o processo relacional é materializado pelo verbo "ser" que atribui algumas

características que fazem referência a uma atuação profissional diversificada do portador, que além de “jornalista” também é “ilustrador e designer gráfico”. O processo material (2) registra a atuação profissional do participante, sinalizando, pelo uso da circunstância “diariamente”, que Carlos Myrria é um profissional bastante atuante em sua área/local de atuação, delimitada pelas circunstâncias expressas em “no jornal *A crítica*” e “de Manaus”. Observamos que todos os processos se referem a Carlos Myrria e que, juntos, corroboram a construção de uma representação positiva de sua imagem tanto pela diversificação de sua atuação profissional quanto pelo modo como desempenha suas funções.

### 5.2.3.2 Análise do Texto Visual

A Figura 31 registra o jornalista/ilustrador/*designer* Carlos Myrria como participante representado retratado com vestimenta casual (uso de camiseta e camisa jeans) em um ambiente de trabalho – os objetos de plano de fundo (quadro de cortiça para recados e luminária) reforçam esta informação. O participante interagente é o PI/leitor. A estrutura narrativa retrata o PR em um processo de reação com sorriso no rosto e olhar/vetor direcionado para o PI/leitor que se encontra ausente na imagem, que caracteriza como uma reação não transacional.

O PR demonstra desejo de interação com PI/leitor que podemos confirmar por alguns indícios na imagem, como: olhar de demanda direcionado para o PI/leitor; o enquadramento em plano fechado e a perspectiva em ângulo frontal em que o PR mantém o olhar no mesmo nível do PI/leitor. Quanto aos elementos composicionais da imagem, o PR é retratado em saliência, dando maior ênfase na imagem do PR em relação aos elementos registrados no plano de fundo. A disposição da imagem do PR em centro-esquerda evidencia o PR como jornalista/ilustrador/*designer* gráfico conhecido pela comunidade em que atua como chargista.

### 5.2.3.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 17** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 5 (Figura 31)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
<i>jornalista, ilustrador e designer gráfico</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Suas charges saem <i>diariamente</i> no jornal <i>A crítica</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 31

#### Discussão:

A análise da Avaliatividade no enunciado escrito da imagem de Carlos Myrria revela uma avaliação predominantemente positiva, construída por meio de julgamentos evocados que destacam sua competência profissional. A nomeação do participante como “jornalista, ilustrador e designer gráfico” configura um julgamento positivo de capacidade, realizado por meio de Graduação por condensação, ou seja, pela justaposição de múltiplas funções de prestígio. Esse acúmulo de papéis sugere um sujeito versátil e altamente qualificado no campo da comunicação.

No trecho “Suas charges saem diariamente no jornal A Crítica”, a recorrência da atuação é enfatizada pelo advérbio “diariamente”, o que ativa uma graduação de força que reforça a ideia de constância, produtividade e visibilidade pública. Aqui, a avaliação também opera no subsistema do Julgamento.

A imagem de Carlos Myrria também reforça visualmente a avaliação positiva construída pelo texto verbal. A fotografia, de caráter informal e sorridente, apresenta o participante com vestimenta simples, mas adequada ao ambiente profissional (possivelmente um escritório), o que evoca julgamentos de confiabilidade e competência. O olhar direto à câmera, aliado à expressão serena, ativa o subsistema da Atitude pelo Afeto, pois sugere simpatia e acessibilidade. Assim, a composição visual atua como sancionadora da credibilidade e do reconhecimento atribuídos no texto, reforçando a estima social (capacidade e tenacidade) e a legitimidade simbólica do sujeito como profissional negro atuante no jornalismo amazônico.

### 5.2.4 Análise da Imagem 6

Para a análise da Figura 32, por não ocorrer legenda, foram considerados o título e o subtítulo por critérios de intertextualidade, ou seja, são complementares em modalidade.

**Figura 32 - Índice de Vacinação de Crianças**

**Vacinação de crianças no país atinge índice mais baixo em 16 anos**

**Meta é imunizar 95%, mas cobertura variou entre 71% e 84% contra sarampo**

---

Natália Cancian  
BRASÍLIA 19 jun. 2018 às 2h00

Em meio ao alerta sobre o risco de retorno de doenças quase esquecidas, os índices de coberturas vacinais de bebês e crianças tiveram nova queda em 2017 e já atingem o nível mais baixo do país em ao menos 16 anos.

Pela primeira vez no período, todas as vacinas indicadas a menores de um ano ficaram abaixo da meta do Ministério da Saúde, que prevê imunização de 95% deste público. A maioria tem agora índices entre 70,7% e 83,9% – a exceção é a BCG, ofertada nas maternidades, com 91,4%.

Os dados são do PNI (Programa Nacional de Imunizações), estratégia reconhecida internacionalmente pelo sucesso no controle de doenças no país. Até o ano passado, o ministério afirmava que ainda era cedo para verificar uma tendência de queda na vacinação. Agora, o governo federal já admite o problema.



Fonte: Se liga na língua, 2018, p. 152.

#### 5.2.4.1 Análise do Enunciado Escrito da Imagem

**Quadro 18 - Orações do enunciado escrito da imagem 6 (Figura 32)**  
**Distribuição das orações que compõem o texto verbal**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vacinação de crianças no país atinge índice mais baixo em 16 anos</li> <li>2. Meta é imunizar 95%</li> <li>3. mas cobertura variou entre 71% e 84% contra sarampo</li> </ol>
--

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 32

**Análise:**

1	Vacinação de crianças	no país	atinge	índice mais baixo em 16 anos
	Ator	Circunstância	Processo Material	Atributo

2	Meta	é	imunizar 95%
	Identificador	Processo Relacional Identificativo	Identificado

3	mas	cobertura	variou	entre 71% e 84%	contra sarampo
		Ator	Processo Material	Meta	Circunstância

**Discussão:**

No excerto analisado, observam-se orações materiais em (1) e (3), que remetem a ações concretas associadas a um desempenho insatisfatório no que diz respeito à vacinação infantil: “índice mais baixo em 16 anos” (1) e “entre 71% e 84%” (3), ambos revelando uma cobertura vacinal aquém da meta estabelecida. Já a oração relacional presente em (2) tem a função de identificar essa meta (“imunizar 95%”) que, conforme o contexto, não é atingida. Dessa forma, as orações e as circunstâncias construídas no texto contribuem para uma representação negativa em relação ao cumprimento da meta vacinal.

A imagem da criança negra que acompanha o texto não representa explicitamente o grupo de crianças não imunizadas e, ao ser associada a valores negativos expressos no excerto, pode contribuir para a construção de uma representação negativa, o que vincula a figura da criança negra à ideia de baixa cobertura vacinal.

**5.2.4.2 Análise do Texto Visual**

A Figura 32 retrata a participante representada (PR), a criança, que demonstra uma reação ao participar da campanha de vacinação, olhando fixamente para o fenômeno/agulha da injeção/vacina, sendo assim, há um processo de reação transacional. Os participantes interactantes são: PI1 – a pessoa/enfermeira que segura a agulha para vacinar a PR, e, PI2 – o leitor.

A PR está focada na vacina e não realiza nenhuma interação com o PI; a perspectiva em ângulo oblíquo e o enquadramento em plano fechado sem contato visual com PI. Os elementos composicionais da imagem demonstram a PR em

saliência com plano de fundo desfocado em tom claro em contraste com o tom de pele negra da PR. O posicionamento da PR, no lado direito, indica uma informação nova: a baixa adesão à vacinação de crianças no Brasil. Interessante observar a ênfase que também é dada a imagem da agulha/vacina estrategicamente posicionada ao lado centro/esquerdo por se tratar de informação principal da cena já conhecida/elemento dado: a vacinação de crianças.

### 5.2.4.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 19** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 6 (Figura 32)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Vacinação de crianças no país atinge índice <i>mais baixo</i> em 16 anos	Apreciação / Graduação (↑)	Negativo	Inscrito
Meta é imunizar 95%,	Julgamento (de capacidade e expectativa institucional)	Negativo	Evocado
mas cobertura variou entre 71% e 84% contra sarampo	Julgamento (de cumprimento de meta institucional)	Negativo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 32

### Discussão:

A análise da Avaliatividade do título e subtítulo da imagem 6 revela que o texto constrói uma representação negativa sobre o cenário vacinal infantil no Brasil. A expressão “índice mais baixo em 16 anos” realiza uma Apreciação negativa explícita, com foco na valoração de um estado de coisas, intensificada pela Graduação (“mais baixo”). Já os trechos “Meta é imunizar 95%” e “mas cobertura variou entre 71% e 84%” evocam julgamentos negativos, ao implicarem falhas na capacidade institucional e no cumprimento de metas públicas, respectivamente.

Ressalte-se que embora a frase mencione um fenômeno (“vacinação”), o valor semântico atribuído remete à responsabilidade institucional do país (ou seja, governo, sistema de saúde pública) em cumprir metas e proteger a população. Nesse contexto, o país é tratado como agente institucional, e ao se afirmar que não atingiu a meta, estamos julgando sua capacidade (ou falha) em cumprir uma obrigação social, o que configura Julgamento (subtipo: capacidade).

Dessa forma, as avaliações presentes no excerto são predominantemente negativas, tanto no plano da Atitude (Apreciação e Julgamento), quanto no da Graduação, que reforça a gravidade da situação vacinal.

A imagem da criança negra, embora não esteja diretamente relacionada ao conteúdo verbal, acaba sendo associada ao cenário problemático descrito (a presença de uma criança negra sendo vacinada, com destaque visual para seu braço e o momento da aplicação da vacina). Embora a imagem, isoladamente, possa sugerir uma ação positiva (a imunização em curso), sua associação imediata ao enunciado verbal, marcado por avaliações negativas e falhas de cobertura, leva à produção de sentidos ambíguos e potencialmente estigmatizantes.

Essa relação intersemiótica entre texto e imagem vincula visualmente um grupo racializado (crianças negras) ao cenário crítico descrito no enunciado. A ausência de marcações visuais que indiquem diversidade étnica ou representatividade mais ampla favorece a essencialização racial da falha institucional. Este tipo de texto multimodal pode colaborar para uma representação negativa das crianças negras, especialmente quando se considera o histórico de discriminação racial nas políticas públicas brasileiras. Portanto, a Avaliatividade da imagem é construída evocadamente, por meio da associação simbólica com os sentidos negativos do texto verbal, o que resulta na ativação de julgamentos implícitos com possível efeito ideológico.

### **5.3 Análise da imagem do negro no livro *Conexão e Uso* (2018)**

As imagens 7 a 12 a seguir foram constatadas do livro *Português: Conexão e Uso*, editora Saraiva, em sua 1ª edição, ano de 2018, para o 9º ano do ensino fundamental e contemplou o PNLD/2020.

### 5.3.1 Análise da Imagem 7

**Figura 33** - Conceição Evaristo



**Maria Conceição Evaristo de Brito** (1946-), escritora, nasceu em Belo Horizonte. De origem pobre, tornou-se reconhecida internacionalmente por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais e por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira. É autora dos romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da memória* (2006), dos livros de contos *Olhos d'água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016) e da coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017).

Fonte: Conexão e Uso, 2018, p. 14.

#### 5.3.1.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 20** - Orações do enunciado escrito da imagem 7 (Figura 33)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	Maria Conceição Evaristo de Brito (1946-), escritora, nasceu em Belo Horizonte.
2.	De origem pobre, tornou-se reconhecida internacionalmente
3.	por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais
4.	e por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira
5.	É autora dos romances <i>Ponciá Vicêncio</i> (2003) e <i>Becos da memória</i> (2006), dos livros de contos <i>Olhos d'água</i> (2014) e <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i> (2016) e da coletânea <i>Poemas da recordação e outros movimentos</i> (2017).

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 33

#### Análise:

1	Maria Conceição Evaristo de Brito (1946-), escritora	nasceu	em Belo Horizonte
	Ator (1) / Ator (2) / Comportante (3) / Portador (4)	Processo Material	Circunstância

2	De origem pobre	tornou-se	reconhecida internacionalmente
	Atributo	Processo Material	Meta

3	por	revelar	por meio de sua escrita	as desigualdades sociais
		Processo Material	Circunstância	Meta

4	e por se dedicar	ao resgate da memória afro-brasileira
	Processo Comportamental	Comportamento

5	É	autora dos romances <i>Ponciá Vicêncio</i> (2003) e <i>Becos da memória</i> (2006) dos livros de contos <i>Olhos d'água</i> (2014) e <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i> (2016) e da coletânea <i>Poemas da recordação e outros movimentos</i> (2017).
	Processo Relacional Atributivo	Identificador

## **Discussão:**

No texto em análise, há uma predominância de processos materiais que cumprem distintos papéis: em (1) a oração material indica origem da participante, marcada pelo emprego do verbo “nasceu” seguida pela circunstância de lugar “em Belo Horizonte” que expressa o local específico de nascimento. Em (2), o processo material sinaliza uma ascensão social de Conceição Evaristo por meio de seu ofício de escritora, sinalizado pelo uso do verbo “tornou-se” seguido pela expressão “reconhecida internacionalmente” que indica que a participante tem uma atuação positiva também fora do país. Em (3), o processo material remete ao meio/causa que impulsionou a ascensão da participante, o emprego do verbo “revelou” seguido da expressão “por meio de sua escrita” indica o modo utilizado por Evaristo para alcançar seu objetivo, que aparece explícito em “[revelar] as desigualdades sociais”. Compreendemos que se trata de uma literatura que utiliza a escrita como arte para expor e criticar problemas e desigualdades na sociedade.

O processo comportamental em (4) registrado pelo verbo “dedicar” em referência “ao resgate da memória afro-brasileira” indica o engajamento da escritora, por meio de sua escrita, como instrumento de reflexão/conscientização e mobilização em defesa dos valores étnico-raciais para uma sociedade mais justa/igualitária. O fechamento do texto com o processo relacional (5), marcado pelo verbo “ser” que identifica os títulos das obras literárias escritas por Conceição Evaristo, identifica e comprova a relevância do conjunto da obra da escritora no panorama da literatura brasileira. Por fim, observamos que os processos oracionais e suas escolhas lexicais contribuem de forma muito positiva para a construção da imagem da escritora e geram, nos leitores, um sentimento de empatia com sua história de superação e estima por sua escrita comprometida em expor as desigualdades sociais.

### **5.3.1.2 Análise do Texto Visual**

Na Figura 33, a participante representada é a escritora Conceição Evaristo e o participante interactante são os leitores do texto multimodal. A estrutura narrativa retrata a PR em um ato reacional com sorriso no rosto e olhar/vetor direcionado para o PI que não está registrado na imagem, reação típica de um processo de reação não transacional. O arranjo de cores utilizado na construção da ambientação do plano de

fundo claro em contraste com a imagem de mulher negra; cabelos grisalhos e uso de colar e tiara de cabelo amarelos.

Observamos que a PR demonstra certo desejo de estabelecer algum tipo de interação com o PI/leitor, registrado na imagem por alguns fatores indicativos de tal intenção, como: o olhar de demanda direcionado diretamente para o PI/leitor; o enquadramento em plano fechado em que sobressaem apenas o rosto e ombros; a perspectiva em ângulo frontal em que o PR olha diretamente para o PI e no mesmo nível de olhar deste.

Quanto aos elementos composicionais, há uma ênfase na imagem da PR pelo recurso de saliência que focaliza e realça a PR em contraste ao fundo de tonalidade clara somada a ausência de elementos marginais. A disposição da imagem da PR a partir de seu posicionamento centro-direito é um indicativo de informação principal, mas que também se trata de uma informação já dada, nesse caso, o conhecimento da PR como escritora reconhecida pela sociedade. Podemos, enfim, considerar que os recursos empregados na composição da imagem contribuem para construção do sentido de uma maior proximidade com a realidade, expressando, assim, um maior grau de credibilidade da informação.

### 5.3.1.3 Análise do Teoria da Avaliatividade

**Quadro 21** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 7 (Figura 33)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
De origem pobre, tornou-se reconhecida <i>internacionalmente</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais	Julgamento	Positivo	Evocado
Por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira	Julgamento	Positivo	Evocado
[Lista de obras publicadas] <i>autora dos romances Ponciá Vicencio (2003) e Becos da memória (2006) dos livros de contos Olhos d'água (2014) e Insubmissas lágrimas de mulheres (2016) e da coletânea Poemas da recordação e outros movimentos (2017).</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 33

## Discussão:

Na análise da Avaliatividade deste texto, identificamos que a participante Conceição Evaristo é alvo de avaliações predominantemente positivas, manifestadas de forma evocada e construídas por meio de julgamentos sociais de capacidade e compromisso ético. Podemos destacar os seguintes aspectos:

1. A menção à sua origem pobre seguida do reconhecimento internacional valoriza sua trajetória de superação – julgamento de capacidade intensificado por graduação implícita. A referência ao seu reconhecimento como escritora “reconhecida internacionalmente” reforça a valoração positiva de seu desempenho artístico e intelectual.
2. A sua escrita é valorizada por abordar as “desigualdades sociais”, o que ativa julgamentos de comprometimento ético e responsabilidade social.
3. Sua dedicação ao “resgate da memória afro-brasileira” também contribui para a construção de uma imagem de engajamento com causas culturais identitárias – julgamentos de valores e solidariedade.
4. A enumeração de suas obras, embora descritiva, evoca apreciação da contribuição artística e cultural, intensificada pela quantidade e relevância das publicações – graduação por condensação.

Os julgamentos ocorrem no âmbito da estima social. O texto ressalta a competência profissional e o engajamento político da autora. A construção discursiva a posiciona como uma figura intelectual negra atuante, cuja obra ultrapassa os limites do ofício literário e assume um papel ativo na denúncia de desigualdades e na valorização da memória afro-brasileira. Essa representação evidencia uma atuação artística com forte viés sociopolítico. Valor simbólico: mulher negra, intelectual e agente de transformação social com projeção internacional.

A imagem fotográfica de Maria Conceição Evaristo também ativa avaliações positivas de Afeto, por meio de recursos visuais associados à afabilidade e autoridade intelectual. O enquadramento frontal, o sorriso sutil e a iluminação suave constroem uma representação valorizada da escritora, evocada, e no nível afetivo e simbólico. Ressalta-se também a indumentária e os cabelos naturais que reforçam sua identidade étnico-cultural.

### 5.3.2 Análise da Imagem 8

Para a análise da Figura 34, além da legenda descritiva, consideraram-se também o título e o subtítulo, com base em critérios de intertextualidade, uma vez que esses elementos se complementam em termos de modalidade.

**Figura 34** - Entrevista de Conceição Evaristo

**Conceição Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL**

Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras



Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP). Foto de 2015.

Fonte: Conexão e Uso, 2018, p. 14.

#### 5.3.2.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 22** - Orações do enunciado escrito da imagem 8 (Figura 34)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal
1. Conceição Evaristo entrega carta de apresentação
2. e é oficialmente candidata à ABL
3. Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra
4. a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras
5. Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP).
6. Foto de 2015.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 34

**Análise:**

1	Conceição Evaristo	entrega	carta de apresentação
	Ator (1) / Portador (2) /	Processo Material	Meta

2	e	é	oficialmente	candidata à ABL
		Processo Relacional Atributivo		Atributo

3	Aos 71 anos	a escritora	pode	ser	a primeira mulher negra
	Circunstância	Portador (3) / Ator (4)		Processo Relacional Atributivo	Atributo

4	a	ocupar	uma cadeira	na Academia Brasileira de Letras
		Processo Material	Meta	Circunstância

5	Escritora Conceição Evaristo	[está]	em palestra	no Museu Afro Brasil,	em São Paulo (SP).
	Ator	Processo Relacional Atributivo	Circunstância	Circunstância	Circunstância

6	[esta]	[é]	Foto de 2015.
	Identificado	Processo Relacional Identificador	Identificador

**Discussão:**

A análise do texto demonstra que as orações são predominantemente relacionais com duas ocorrências de processos materiais com papéis relacionados entre si. Em (1) o emprego do verbo “entregar” indica uma ação concreta realizada pela participante materializada em “carta de apresentação”. Os processos relacionais em (2) e (3) são expressos pelo uso do verbo “ser” e atribuem qualidades a Conceição Evaristo: “candidata à ABL” (2); e, “71 anos” e “a primeira mulher negra” (3). Em (4), o processo material, registrado pelo verbo “ocupar” indica um lugar de *status* aspirado pela escritora: “uma cadeira na Academia Brasileira de Letras”. Os processos relacionais registrados em (5) e (6) cumprem o papel de situar o local e tempo em que a participante concede uma palestra: “no Museu Afro Brasil”, “em São Paulo” e “foto de 2015”.

Observamos que as orações mantêm uma relação entre si de complementaridade: (1), (2), (3) e (4) são complementares e representam as ações e características que a escritora apresenta na ação de candidatar-se a ABL. Por sua vez, as orações (5) e (6) são complementares no sentido de expressar a identificação

espaço-temporal de Evaristo. Os processos, circunstâncias e escolhas lexicais que compõem o texto corroboram a construção de uma imagem muito positiva da autora e geram empatia no leitor pela participante e um sentimento de mais-querer pelo sucesso de sua candidatura à ABL.

### 5.3.2.2 Análise do Texto Visual

A Figura 34 registra como participante representada a escritora Conceição Evaristo, retratada em estilo formal com um vestido longo, cabelos em penteado afro, com uso de acessórios coloridos (colar, pulseira e tiara amarelos) que reforçam seu *status* informado na informação escrita do texto multimodal de mulher/negra/escritora. Os participantes interactantes são: PI1 – a plateia para onde a PR direciona seu olhar; e, PI2 – os leitores do texto.

A estrutura narrativa focaliza a PR/escritora em um processo de ação não transacional. Enquanto realiza a ação de participar oralmente de uma palestra ou entrevista – sugerida pela presença de elementos como microfone, jarra, copos com água e poltrona –, a PR não estabelece contato visual com o PI/leitor. O vetor, emanado de seu olhar, está direcionado para uma meta ausente na imagem, o que impossibilita identificar a quem sua fala está sendo dirigida.

Observamos que PR não interage com PI2/leitor, mantendo com este certo distanciamento, que podemos observar pelo uso de alguns recursos que indicam esse afastamento, como: PR retratado com olhar de oferta, oferecendo ao PI2/leitor sua própria imagem para contemplação; o enquadramento em plano aberto, com PR se apresenta de corpo inteiro; perspectiva em ângulo baixo, com imagem do PR posicionada de baixo para cima, criando a ideia de empoderamento da PR.

Quanto aos elementos composicionais da imagem, a saliência dada a PR é marcada pelo contraste com as cores monocromáticas em tom azul no plano de fundo da cena que corrobora para ressaltar a imagem da PR. O layout da imagem posiciona a PR no lado esquerdo apresenta a informação dada, o *status* alcançado pela PR enquanto mulher/negra/escritora de livros com reconhecimento social.

### 5.3.2.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 23** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 8 (Figura 34)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Conceição Evaristo entrega carta de apresentação	Julgamento	Positivo	Evocado
[...] é <i>oficialmente</i> candidata à ABL	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Aos 71 anos, escritora pode ser a <i>primeira</i> mulher negra	Julgamento / Graduação (↑) / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras	Julgamento	Positivo	Evocado
Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil	Julgamento	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 34

#### Discussão:

Na análise da Avaliatividade deste texto, observamos que é construída uma representação fortemente positiva de Conceição Evaristo, com foco em sua relevância enquanto escritora e figura pública.

A referência à sua condição de “oficialmente candidata à ABL” ativa um julgamento positivo, evocando “mérito+legitimidade+reconhecimento institucional”, intensificado por um recurso de graduação institucional (“oficialmente”). Tal formulação sugere que sua trajetória literária é suficientemente sólida para respaldar essa candidatura (capacidade e prestígio).

A menção à idade (“aos 71 anos”) e à possibilidade inédita de ser “a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras” mobiliza múltiplos recursos avaliativos: há graduação por quantificação extrema (“primeira”) e por marco biográfico (“71 anos”), que ampliam a percepção de desafio e superação, ao mesmo tempo em que ativam julgamentos de resiliência, pioneirismo e enfrentamento de barreiras sociais.

A referência à sua participação em palestra no Museu Afro Brasil evoca julgamentos positivos de engajamento ético e cultural, devido à contextualização de sua identidade como intelectual negra comprometida com a valorização da memória afro-brasileira e com o combate às desigualdades sociais.

A imagem também reforça uma avaliação positiva de Conceição Evaristo, ao apresentá-la em um ambiente de prestígio intelectual (Museu Afro Brasil), em posição central, sentada com postura firme, microfone em mãos, em momento de fala. A iluminação destaca sua autoridade discursiva e evoca julgamentos de competência, (protagonismo étnico-cultural). A vestimenta tradicional e os acessórios também contribuem para uma valorização da identidade afro-brasileira, o que demonstram a intenção da obra de realizar uma apreciação estética positiva da figura retratada.

Assim, o conjunto das avaliações fundamenta um Julgamento positivo consistente. Conceição Evaristo é representada como um sujeito historicamente situado, com atuação que extrapola a esfera literária e a projetam como agente de transformação social e representatividade étnico-racial no campo cultural brasileiro.

### 5.3.3 Análise da Imagem 9

**Figura 35 - Sacolinha**



Fonte: Conexão e Uso, 2018, p. 31.

### 5.3.3.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 24** - Orações do enunciado escrito da imagem 9 (Figura 35)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	Sacolinha é o pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa (1983-)
2.	que nasceu na cidade de São Paulo
3.	onde trabalhou como cobrador de ônibus e como distribuidor de folhetos em faróis.
4.	Atualmente, vive em Suzano
5.	trabalha como agente cultural
6.	e atua no Projeto Cultural Literatura no Brasil.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 35

#### Análise:

1	Sacolinha	é	o pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa (1983-)
	Identificado (1) / Ator (2) / Ator (3) / Comportante (4) / Ator (5) / Ator (6)	Processo Relacional Identificativo	Identificador
2	que	nasceu	na cidade de São Paulo
		Processo Material	Circunstância
3	onde	trabalhou	como cobrador de ônibus e como distribuidor de folhetos em faróis
	Circunstância	Processo Material	Meta
4	Atualmente	vive	em Suzano
	Circunstância	Processo Comportamental	Circunstância
5	trabalha	como agente cultural	
	Processo Material	Meta	
6	e	atua	no Projeto Cultural Literatura no Brasil
	Processo Material	Meta	Circunstância

#### Discussão:

O texto em análise se constrói predominantemente por orações materiais com ocorrência de um processo relacional e um comportamental. Em (1) há um processo relacional, marcado pelo verbo “ser” que identifica o participante: “Ademiro Alves de Sousa”, conhecido como “Sacolinha”. O processo material expresso em (2), pelo verbo “nascer”, indica a naturalidade de Sacolinha: “nasceu na cidade de São Paulo”. As demais orações materiais registradas em (3), (5) e (6), sinalizadas pelos verbos “trabalhar” e “atuar”, apontam para ações que remetem a atuação profissional do

participante: “cobrador de ônibus” e “distribuidor de folhetos em faróis” em (3); “agente cultural” em (5); e atuante “no Projeto Cultural Literatura no Brasil” em (6). A oração comportamental em (4) situa o local/cidade em que o participante vive: “em Suzano”.

Observamos que as orações são complementares: (1), (2) e (4), embora apresentem processos distintos, tem como função caracterizar o participante em: (1) por sua identificação; (2) seu local de nascimento; e, (3) pelo local onde ele vive atualmente. Da mesma forma, as orações (3), (5) e (6) identificam a atuação profissional de Sacolinha. Entendemos que o texto, em seu léxico e nas orações que o compõem, concorrem para uma a construção de uma imagem positiva do participante, produzindo no leitor um sentimento de afeição por sua história de vida marcada por uma ascensão profissional (processos materiais).

### 5.3.3.2 Análise do Texto Visual

A Figura 35 apresenta o participante representado *Sacolinha*, retratado em cenário que remete a um espaço de estudo/biblioteca e reforça sua identidade de pessoa culta, conforme registrada no texto verbal como *agente cultural/atuante no Projeto Cultural Literatura no Brasil*. O participante interactante é o leitor. A imagem registra o PR com um sorriso discreto e olhar fixo para o PI/leitor, tipificando um processo de reação não transacional.

O PR demonstra desejo de manter uma interação com o PI/leitor, observado pelo olhar de demanda, direcionado para o PI/leitor; o enquadramento em plano fechado e a perspectiva em ângulo frontal, aspectos que, juntos, contribuem para a intenção de aproximação com o PI/leitor. Os elementos composicionais, demonstram ênfase na imagem do PR pela saliência, que focaliza o PR em contraste com o plano de fundo desfocado; bem como a disposição da imagem do PR em posição centro-direita, o que indica se tratar de informação principal com um elemento novo: Sacolinha, antes cobrador de ônibus e distribuidor de panfletos no semáforo, agora exerce a função de agente cultural em Suzano.

### 5.3.3.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 25** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 9 (Figura 35)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
onde trabalhou como cobrador de ônibus e como distribuidor de folhetos em faróis	Julgamento	Positivo	Evocado
trabalha como agente cultural	Julgamento	Positivo	Evocado
e atua no Projeto Cultural Literatura no Brasil	Julgamento	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 35

#### Discussão:

A análise da imagem 9 apresenta uma construção discursiva positiva da figura de Sacolinha, fundamentada em avaliações evocadas de Julgamento. A menção ao trabalho como “cobrador de ônibus” e “distribuidor de folhetos em faróis” ativa, de forma implícita, um julgamento positivo. A resiliência e a superação do representado indicam uma trajetória marcada por condições socioeconômicas adversas.

A progressão para os papéis atuais (“agente cultural” e participante do “Projeto Cultural Literatura no Brasil”) evoca julgamentos do leitor relacionados à capacidade profissional, ao engajamento social e à contribuição cultural. A imagem de ascensão fomenta o reconhecimento simbólico.

Além disso, a construção identitária do participante como homem negro oriundo da informalidade, que conquista um espaço de prestígio no campo cultural, reforça um julgamento de estima social positiva, associada à determinação e competência.

A imagem fotográfica de Sacolinha contribui para uma avaliação positiva e valorizadora do sujeito representado. O enquadramento em plano médio, a postura ereta, o olhar direto e o ambiente de fundo com livros compõem uma representação que evoca julgamentos positivos de intelectualidade, seriedade e comprometimento cultural. Essa construção visual complementa os sentidos do texto verbal ao promover uma imagem de respeitabilidade e ascensão social de um homem negro vinculado à atuação cultural.

### 5.3.4 Análise da Imagem 10

Para a análise da Figura 36, além da legenda descritiva, consideraram-se também o título e o subtítulo, com base em critérios de intertextualidade, uma vez que esses elementos se complementam em termos de modalidade e valor informacional.

**Figura 36** - Atletas do Brasil

#### **Atletas do Brasil – Tem gente que faz de tudo para levar a nossa bandeira lá pra cima do pódio**

[...]

##### **Izabela Campos**

Ela conquistou o bronze nos jogos paralímpicos no Rio em 2016. Izabela Campos, que perdeu a visão aos seis anos de idade, hoje é um dos destaques do atletismo paralímpico nacional. A atleta faturou a medalha no arremesso de peso, mas também compete no lançamento de dardos. Izabela recebe o Bolsa Atleta, um patrocínio do Ministério do Esporte que segundo ela é primordial.

[...]

O treinador Ivan Bertelli diz que Izabela é focada e já saiu da Rio 2016 pensando no próximo desafio paralímpico.

[...]

MINISTÉRIO do Esporte. Atletas do Brasil – Tem gente que faz de tudo para levar a nossa bandeira lá pra cima do pódio.

Disponível em: <[www.esporte.gov.br/index.php/radio-esporte-lista/57341-atletas-do-brasil](http://www.esporte.gov.br/index.php/radio-esporte-lista/57341-atletas-do-brasil)>. Acesso em: 15 set. 2018.



Izabela Campos, medalhista de bronze nos Jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016.

Fonte: Conexão e Uso, 2018, p. 73.

#### 5.3.4.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 26** - Orações do enunciado escrito da imagem 10 (Figura 36)

##### **Distribuição das orações que compõem o texto verbal**

1. Atletas do Brasil
2. Tem gente
3. que faz de tudo
4. para levar a nossa bandeira lá pra cima do pódio
5. Izabela Campos, medalhista de bronze nos jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 36

**Análise:**

1	[Estes]	[são]	Atletas do Brasil
	Identificador	Processo Relacional Identificativo	Identificado

2	Tem	gente
	Processo Existencial	Existente (2) / Ator (3)

3	que	faz	de tudo
		Processo Material	Meta

4	para	levar	a nossa bandeira	lá pra cima do pódio
		Processo Material	Meta	Circunstância

5	Izabela Campos,	conquistou	medalista de bronze	nos jogos Paralímpicos,	no Rio de Janeiro, em 2016.
	Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo	Circunstância	Circunstância

**Discussão:**

No excerto analisado, observamos que todas as orações, com seus distintos processos de transitividade, remetem a participante Izabela Campos. O processo relacional em (1) expresso em “atletas do Brasil” e o existencial em (2) que identifica o léxico “gente” como existente do processo, apontam, de forma indireta, para a paratleta. Em seguida, A oração em (3) “faz de tudo” indica a a ação da participante de superar as barreiras impostas por sua deficiência visual, até conseguir alcançar sua meta, registrada em (4): “levar a nossa bandeira lá pra cima”, que aponta justamente para o feito de Izabela. Em (5), o processo relacional, marcado pelo verbo “conquistou”, identifica o êxito da paratleta: “medalha de bronze nos jogos Paralímpicos no Rio de Janeiro, em 2016”. Logo, identificamos que os processos e circunstâncias concorrem para uma representação positiva da participante: paratleta/negra resiliente e vencedora.

**5.3.4.2 Análise do Texto Visual**

Na Figura 36, a participante representada é a paratleta Izabela Campos, retratada no momento em que ela recebe a medalha de bronze por seu bom

desempenho na participação do evento, com uma mascote dos Jogos Paralímpicos (2016) nas mãos. Os significados sugeridos pela representação da cena nos levam a entender a identidade da PR pelo viés de mulher/paratleta/negra, transmitindo valor de superação da PR. A presença de alguns elementos corrobora essa informação, como: óculos escuros, medalha e mascote do evento nas mãos da PR. Os participantes interactantes são: PI1 – a plateia que se fez presente no momento do evento; e PI2 – os leitores do texto.

Observamos que, na estrutura narrativa, a imagem da PR é capturada em processo de reação não transacional, no momento em que participa de cerimônia de premiação. A PR reage com um sorriso, demonstra muita alegria/felicidade por conseguir alcançar sua meta e realiza gesto de segurar nas mãos os símbolos do evento (medalha paraolímpica e mascote do evento), e, nesse gesto, posiciona-se de frente para o PI1/plateia e de perfil para o olhar do PI2/leitor, sem manter nenhum tipo de contato visual com este.

A imagem apresenta alguns significados interativos que indicam um distanciamento entre PR e PI, como: a ausência de contato visual pelo olhar de oferta, e posicionamento da PR como objeto de contemplação pelo PI; o enquadramento da imagem em plano médio, sendo a PR retratada até altura da cintura; a perspectiva em plano levemente baixo, em que a imagem da PR é capturada de baixo para cima, tendo sido retratada no momento de premiação, que configura ideia de poder dado a PR. A presença da medalha e da mascote do evento nas mãos da paratleta atribui valor de verdade da informação.

Os elementos de composição da imagem apresentam a PR em saliência: o plano de fundo desfocado; o posicionamento da PR na perspectiva de centro; e o uso da tonalidade azul na cor do plano de fundo do cenário em contraste com a cor verde oceano nas roupas da PR. O valor da informação se constrói pela representação de alguns elementos na cena: presença da medalha na mão da PR à direita da cena corresponde ao elemento novo, enquanto que a mascote na mão da PR ao lado esquerdo indica a informação já dada/conhecida.

### 5.3.4.3 Análise Teoria da Avaliatividade

**Quadro 27** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 10 (Figura 36)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Atletas do Brasil	Apreciação	Positivo	Evocado
Tem gente que faz <i>de tudo</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Inscrito
para levar a nossa bandeira <i>lá pra cima</i> do pódio	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Izabela Campos, medalhista de bronze nos jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016.	Julgamento	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 36

#### Discussão:

No excerto da imagem 10, a análise da Avaliatividade revela uma avaliação predominantemente positiva da participante Izabela Campos, construída por meio de julgamentos que reforçam sua capacidade, esforço e superação. Há também o uso de graduação intensificadora.

As expressões “medalhista de bronze” e “Jogos Paralímpicos” evocam o reconhecimento do mérito atlético da paratleta. Ambas as expressões evidenciam seu preparo físico e emocional para competir em um evento esportivo mundial. A valorização se intensifica com a formulação “faz *de tudo* para levar a nossa bandeira *lá pra cima* do pódio”, que implica patriotismo e sacrifício pessoal, intensificados por hipérboles e construções metafóricas.

A elevação da atleta ao pódio sugere um *status* de reconhecimento simbólico nacional e internacional, ainda mais significativo por se tratar de uma mulher negra com deficiência visual. Esse contexto ativa julgamentos implícitos de resiliência frente a barreiras sociais estruturais. A atleta é, portanto, projetada como símbolo de superação e representatividade.

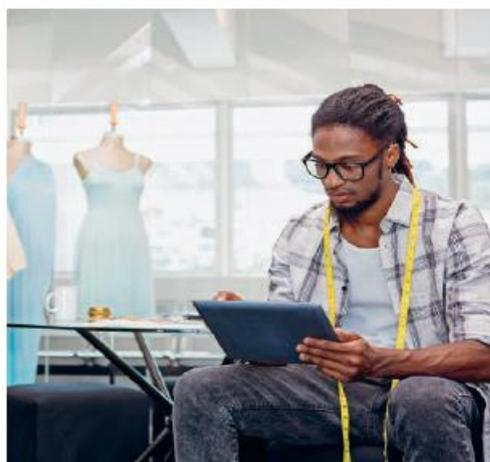
A imagem de Izabela Campos se coaduna ao texto escrito. A leitura multimodal reforça a avaliação positiva e celebratória. A paratleta aparece sorridente, segurando a medalha e a mascote dos Jogos Paralímpicos, o que sugere orgulho e êxito. O enquadramento médio e o olhar voltado para o público constroem um contato visual indireto, transmitindo confiança. A medalha visível, associada ao sorriso e ao uniforme nacional, ativa julgamentos implícitos de patriotismo, mérito e superação. O texto, ao

associar seu feito ao esforço coletivo dos “atletas do Brasil”, reforça sentidos de orgulho nacional.

Por fim, o destaque para sua identidade como mulher negra e paratleta promovem a construção de uma representação afirmativa e inspiradora, associada à resiliência, foco e projeção futura.

### 5.3.5 Análise da Imagem 11

**Figura 37** - Estilista trabalhando



Estilista trabalhando em um *atelier*.

Fonte: Conexão e Uso, 2018, p.78

#### 5.3.5.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 28** - Oração do enunciado escrito da imagem 11 (Figura 37)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	Estilista trabalhando em um <i>atelier</i> .

Fonte: Organização da autora

#### Análise:

1	Estilista	trabalhando	em um <i>atelier</i>
	Ator	Processo Material	Circunstância

#### Discussão:

O texto é composto por uma única oração (1) marcada por processo material, identificado pelo verbo “trabalhar”, que exprime a atuação profissional do participante:

um “estilista”. A oração também registra a identificação do local em que é realizada a ação: “um *atelier*”. Trata-se de um texto simples e curto que apresenta as informações básicas ao leitor: situa o participante e o seu local de trabalho e não apresenta nenhuma informação relevante, provavelmente por se tratar de um texto de legenda, com função de apenas retratar a imagem representada.

Uma melhor compreensão do significado deste texto demanda a leitura multimodal, em que o elemento visual complementa o verbal. Nesse caso, o sentido do texto se amplia e compreendemos que o participante é um homem/jovem/negro. Surge, então, um elemento novo que proporciona um significado mais pontual: o estilista é um homem negro atuando em uma área em que costumeiramente é exercida por pessoas brancas.

### 5.3.5.2 Análise do Texto Visual

A Figura 37 registra o participante representado em momento de atuação de sua profissão como estilista em um *atelier* (informação confirmada pelo texto verbal que acompanha a imagem). A cena retrata elementos que remetem a atuação do *designer* e que pertencem ao campo da moda/costura, como manequins e vestidos, representadas no plano de fundo, e fita métrica junto ao pescoço do PR. O participante interactante é o leitor do texto multimodal.

Na estrutura narrativa, visualizamos o PR realizando um processo de ação transacional – o vetor direciona o olhar do PR para a meta/trabalho como designer de moda que ele realiza com auxílio de um Ipad. O PR demonstra estar muito concentrado em sua atividade e não realiza nenhuma interação com o PI, mantendo-se no nível do afastamento por: ausência de contato visual por meio de olhar de demanda; o enquadramento em plano médio, proporcionando distância social mediana entre PR e PI; a perspectiva em ângulo frontal, porém sem olhar interativo.

Quanto aos elementos composicionais da imagem, observamos o PR em maior ênfase pelo recurso da saliência em detrimento dos demais elementos que compõem a cena. O valor da informação da imagem é percebido pelo posicionamento do PR situado na base da imagem/lado direito que indica tratar-se de uma informação real/nova, configurando a identidade do PR como estilista/negro em um campo de atuação que tradicionalmente tem sido ocupado por homens e/ou mulheres brancos.

### 5.3.5.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 29** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 11 (Figura 37)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Estilista trabalhando em um <i>atelier</i>	Julgamento	Positivo	Evocado

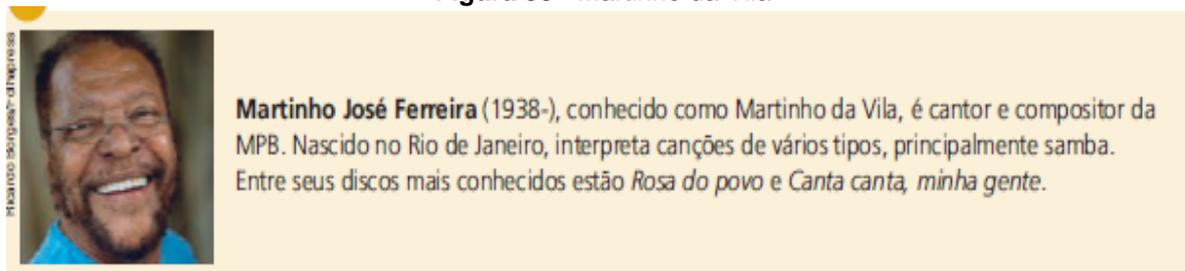
Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 37

#### Discussão:

A análise da Avaliatividade do enunciado escrito e da imagem 11 revela uma avaliação positiva do participante que evidencia sua atuação profissional. A identificação como “estilista” e da ação de trabalhar em “um *atelier*” demonstra sua qualificação como profissional da moda. O Julgamento é positivo em estima social pela capacidade do participante, homem negro, em inserir-se em uma área de atuação que historicamente tem sido ocupada por brancos e gera uma percepção de superação no leitor.

### 5.3.6 Análise da Imagem 12

**Figura 38** - Martinho da Vila



Fonte: Conexão e Uso, 2018, p. 121.

#### 5.3.6.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 30** - Orações do enunciado escrito da imagem 12 (Figura 38)

Distribuição das orações que compõem o texto verbal
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Martinho José Ferreira (1938-), conhecido como Martinho da Vila,</li> <li>2. é cantor e compositor da MPB.</li> <li>3. Nascido no Rio de Janeiro,</li> <li>4. interpreta canções de vários tipos, principalmente samba.</li> <li>5. Entre seus discos mais conhecidos estão <i>Rosa do povo</i> e <i>Canta canta, minha gente</i>.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 38

**Análise:**

1	Martinho José Ferreira (1938-)	conhecido	como Martinho da Vila
	Identificado (1) / Portador (2) / Ator (3) / Ator (4)	Processo Relacional Identificativo	Identificador
2	é		cantor e compositor da MPB
	Processo Relacional Atributivo		Atributo
3	Nascido		no Rio de Janeiro,
	Processo Material		Circunstância
4	interpreta		canções de vários tipos principalmente samba
	Processo Material		Meta
5	Entre seus discos mais conhecidos	estão	<i>Rosa do povo e Canta canta, minha gente</i>
	Identificado	Processo Relacional Identificativo	Identificador

**Discussão:**

O texto em análise é composto por orações relacionais e materiais. O processo relacional em (1), marcado pelo verbo “conhecer”, identifica o participante “Martinho José Ferreira” e seu pseudônimo “Martinho da Vila”. A oração material (3) é sinalizada pelo verbo “nascer” e indica que o participante nasceu na cidade do “Rio de Janeiro”. As orações (2), (4) e (5), expressas pelos verbos “ser”, “interpretar” e “estar”, embora remetam a processos distintos, identificam a atuação profissional de Martinho da Vila: “cantor e compositor” em (2); “interpreta canções de vários tipos principalmente samba” em (4); e, “seus discos mais conhecidos [...]” em (5). Toda composição do texto, em seus aspectos oracionais e lexicais, colaboram para a representação de uma imagem positiva do participante.

**5.3.6.2 Análise do Texto Visual**

Na Figura 38, o participante representado é o cantor/compositor Martinho da Vila e o participante interactante é o leitor. Na estrutura narrativa do texto, visualizamos o PR em um processo reacional não transacional, pois demonstra uma reação com um sorriso e o vetor que emana do seu olhar está direcionado para uma meta que não se encontra na cena. O cenário da imagem focaliza no PR e apresenta

um plano de fundo apagado com marcação de uma única cor em tonalidade clara em contraste com a roupa azul celeste do PR.

Observamos que o PR busca manter uma maior aproximação com o PI/leitor e identificamos algumas categorias específicas que tipificam essa proximidade, como: o contato visual que o PR mantém com PI pelo olhar de demanda; o enquadramento em plano fechado da imagem do PR e a perspectiva em ângulo médio-frontal. Quanto à organização dos elementos composicionais, visualizamos o PR em destaque pelo recurso da saliência, em contraste com o fundo de tom neutro. O valor da informação é expresso pelo posicionamento do PR ao centro da imagem, posição que o categoriza como informação mais relevante da cena.

### 5.3.6.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 31** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 12 (Figura 38)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
é cantor e compositor da MPB	Julgamento	Positivo	Evocado
Interpreta canções de <i>vários</i> tipos principalmente samba	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Entre seus discos <i>mais</i> conhecidos estão <i>Rosa do povo</i> e <i>Canta canta, minha gente</i>	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 38

#### Discussão:

A análise da Avaliatividade do excerto sobre Martinho da Vila apresenta uma construção discursiva marcadamente positiva, articulada por meio de julgamentos evocativos de competência artística, prestígio cultural e reconhecimento público. A identificação do participante como “cantor e compositor da MPB” ativa uma avaliação de alto valor simbólico, já que a MPB é tradicionalmente associada ao patrimônio cultural brasileiro.

A expressão “interpreta canções de *vários* tipos, principalmente samba” evoca julgamentos de versatilidade artística, intensificados pela referência à diversidade de repertório. Por fim, a menção a discos “*mais* conhecidos” opera com graduação por quantificação e notoriedade – reforço do reconhecimento de sua obra.

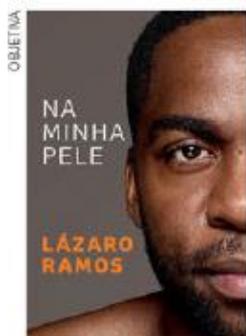
No que se refere à imagem, observa-se também a ativação de avaliações positivas por meio de recursos visuais: Martinho da Vila é representado com um sorriso aberto, olhar acolhedor e semblante sereno, o que constrói uma imagem de afabilidade e carisma. O plano fechado e o fundo neutro mantêm o foco em seu rosto e intensificam o efeito interpessoal de proximidade e empatia.

Assim, o conjunto verbal e visual colabora para a construção de uma imagem de respeitabilidade e simpatia de Martinho da Vila, um artista negro amplamente reconhecido por sua contribuição à cultura popular brasileira.

#### 5.4 Análise da imagem do negro no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

As imagens 13 a 15 a seguir foram retiradas do livro *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, editor IBEP, em sua 5ª edição, ano de 2018, para o 9º ano do ensino fundamental. Esta edição circulou até o ano de 2020 e atendeu o PNLD/2020.

##### 5.4.1 Análise da Imagem 13



**Figura 39 - Na Minha Pele**

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. São Paulo: Objetiva, 2017.

O ator, produtor, escritor e apresentador Lázaro Ramos divide com o leitor suas reflexões sobre temas como ações afirmativas, gênero, família, empoderamento, afetividade e discriminação. Embora não seja uma biografia, ele compartilha episódios íntimos de sua vida, bem como suas dúvidas, descobertas e conquistas.

Fonte: *Tecendo Linguagens*, 2018, p. 181.

##### 5.4.1.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 32 - Orações do enunciado escrito da imagem 13 (Figura 39)**

**Distribuição das orações que compõem o texto verbal**

1. O ator, produtor, escritor e apresentador Lázaro Ramos divide com o leitor suas reflexões sobre temas como ações afirmativas, gênero, família, empoderamento, afetividade e discriminação.
2. Embora não seja uma biografia
3. ele compartilha episódios íntimos de sua vida,
4. bem como suas dúvidas, descobertas e conquistas.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 39

**Análise:**

1	O ator, produtor, escritor e apresentador Lázaro Ramos	divide (dividir = compartilhar)	com o leitor	suas reflexões sobre temas como ações afirmativas, gênero, família, empoderamento, afetividade e discriminação
	Dizente	Processo Verbal	Receptor	Verbiagem

2	Embora	[o livro]	não	seja	uma biografia
		Identificado		Processo Relacional Identificativo	Identificador

3	ele	Compartilha (compartilhar = dizer/contar)	episódios íntimos de sua vida,	
	Dizente (3) / Dizente (4)	Processo Verbal	Verbiagem	

4	bem como	[Compartilha] (compartilhar = dizer/contar)	suas dúvidas, descobertas e conquistas	
		Processo Verbal	Verbiagem	

**Discussão:**

O texto analisado é composto predominantemente por orações verbais (1), (3) e (4); e por uma ocorrência de oração relacional (2), e mantém entre eles uma relação de complementaridade. Em (2), o processo relacional marcado pelo verbo “ser” caracteriza o livro escrito pelo participante em uma “não seja uma biografia”. As demais orações verbais, expressas pelos verbos “dividir” (= compartilhar); e “compartilhar” (=dizer) remetem ao conteúdo registrado no livro do participante: “suas reflexões sobre temas como ações afirmativas, gênero, família, empoderamento afetividade e discriminação” em (1); “episódios íntimos de sua vida” em (3); e, “suas dúvidas, descobertas e conquistas” em (4). Interessante observar que em (1) ocorre também a identificação do participante em seu nome “Lázaro Ramos” e sua atuação artística “ator, produtor e apresentador”.

Observamos que as que as orações são complementares entre si e caracterizam a obra de Lázaro Ramos. Os processos e os itens lexicais que compõem o texto concorrem para a representação de uma imagem muito positiva do participante como sujeito competente, de múltiplas atuações profissionais.

### 5.4.1.2 Análise do Texto Visual

A Figura 39 apresenta o participante representado, o ator Lázaro Ramos, retratado na capa do livro de própria autoria em um momento em que desempenha um novo papel: o de autor. O participante interactante é o leitor do texto. A estrutura narrativa apresenta o PR em um processo de ação não transacional, visto que o vetor emana do olhar do PR, porém a meta não está presente na cena. Na composição do cenário, o plano de fundo é apagado e monocromático, em tom de cinza, onde se sobressai a imagem do PR e algumas informações do texto verbal (nome do autor e título do livro).

Observamos que o PR mantém algumas estratégias que buscam uma aproximação com o PI, como: o contato visual que o PR mantém com o PI pelo olhar de demanda; o enquadramento em plano fechado em que sobressai apenas o rosto e ombros do PR; a perspectiva em ângulo frontal no mesmo nível do olhar do PI em que o PR busca, com olhar de sedução, maior proximidade com o PI, convidando-o, pelo olhar, a aventurar-se na leitura do livro.

Quanto aos elementos composicionais, o PR é retratado em destaque na cena pelo recurso da saliência, que o focaliza e ressalta sua imagem em contraste com o fundo de tom neutro.

O valor da informação é retratado na imagem pelo posicionamento do PR ao lado direito, expondo a informação como nova – a de que o conhecido ator Lázaro Ramos inova ao aventurar-se no ofício de escritor.

### 5.4.1.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 33** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 13 (Figura 39)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
O ator, produtor, escritor e apresentador	Julgamento / Graduação (↑)	Positivo	Evocado
Divide com o leitor suas reflexões sobre temas como ações afirmativas, gênero, família, empoderamento, afetividade e discriminação	Julgamento	Positivo	Evocado
Ele compartilha episódios íntimos de sua vida	Julgamento	Positivo	Evocado
Compartilha suas dúvidas, descobertas e conquistas	Julgamento	Positivo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 39

## Discussão:

A análise da Avaliatividade do texto demonstra uma representação altamente positiva de Lázaro Ramos, um representante da comunidade negra. A avaliação é construída por meio de julgamentos evocativos de capacidade intelectual e aspectos como engajamento social e autenticidade pessoal. A menção às múltiplas ocupações (“ator, produtor, escritor e apresentador”) opera por meio de graduação intensificadora (condensação) e sugere versatilidade profissional.

O compartilhamento de reflexões sobre temas como ações afirmativas, empoderamento, afetividade e discriminação ativa julgamentos de consciência crítica e responsabilidade social, enquanto a exposição de “episódios íntimos”, “dúvidas, descobertas e conquistas” reforça a construção de uma imagem humana e ressaltam que o representado é acessível e sensível. Tais escolhas linguísticas aproximam o leitor ao representado e agregam empatia à sua figura.

A imagem da capa complementa e intensifica essas avaliações. O plano fechado, com o rosto parcialmente revelado, o olhar direto e a ausência de sorriso transmitem seriedade, introspecção e coragem de se expor. O título *Na Minha Pele*, articulado à expressão facial e ao fundo neutro, projeta a ideia de uma narrativa identitária racializada, convocando o leitor a uma leitura afetiva e ratificando a temática de igualdade racial.

Dessa forma, a composição verbal e visual opera de maneira coerente para projetar Lázaro Ramos como uma figura intelectual negra atuante, sensível e politicamente engajada, cuja obra convida à escuta e à transformação social.

### 5.4.2 Análise da Imagem 14

Para a análise da Figura 40 considerara-se o título do texto e a fonte da foto, que também traz informações importantes para contextualizar a imagem.

**Figura 40** - Viver em um Mundo sem Pobreza

**Viver num mundo sem pobreza...**

Vamos terminar este artigo num tom otimista. Em 2038, espera-se que estejamos bastante próximos de acabar com a pobreza. Novos tipos de comida, como carne produzida em laboratório e colheitas geneticamente modificadas deverão estar a ser produzidas e irão desempenhar um papel fundamental na alimentação da população mundial.

Para, além disso, novas abordagens ao diagnóstico médico e tratamento de doenças irão também contribuir para erradicação de doenças como HIV e malária. Ao mesmo tempo em que isso acontece, a educação em países subdesenvolvidos deverá melhorar e dar ferramentas às pessoas para conseguirem alcançar mais.



MICKS FOOD FOR THE HUNGRY FOUNDATION DE-4U

SANTIAGO, Tomás. O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018. PPLware, Portugal, 9 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2FHBVMB>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: Tecendo Linguagens, 2018, p. 199.

#### 5.4.2.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 34** - Orações do enunciado escrito da imagem 14 (Figura 40)

**Distribuição das orações que compõem o texto verbal**

1. Viver num mundo sem pobreza...
2. O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018.

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 40

#### Análise:

1	[indeterminado/alguém]	Viver	num mundo sem pobreza
	Ator	Processo Material	Circunstância

## **Discussão:**

A análise do excerto revela que as orações remetem a ações de valor negativo. Em (1) o processo material expresso pelo verbo “viver”, correlacionado com a circunstância “num mundo sem pobreza” ressalta que a pobreza é uma condição que acarreta insegurança social e agrega fatores negativos, como a fome, à identidade negra. A associação da imagem de pessoas negras, organizadas em fila, e recebendo um prato de comida, reforça esse conceito. A associação desta imagem ao texto analisado é, portanto, questionável. Há clara intenção de apresentar cena (detalhes, vestimentas e acessórios) de povos, possivelmente, provenientes de países orientais, ressaltando a desigualdade social e a fome.

### **5.4.2.2 Análise do Texto Visual**

Na Figura 40 os participantes representados são todas as pessoas que estão retratadas na cena. O participante interactante é o leitor do texto. A imagem retrata a presença de muitos PR que mantém entre si algumas características em comum: nível de origem/nível social/pobreza/fome. É um retrato de um grupo social que vive em um nível mais baixo da sociedade e, por isso, enfrenta a fome como um de seus dilemas. Os PRs mantêm entre si uma relação taxionômica hierárquica explícita por meio de um processo classificacional.

A imagem retrata os vários PRs envolvidos no processo de receber um prato de comida, e, por isso não há nenhum indicativo de proximidade com o PI/leitor, podendo facilmente ser identificado por elementos específicos que indiquem essa atitude, como: a ausência de contato visual com o PI/leitor; o enquadramento dos PRs em plano aberto e a perspectiva em ângulo levemente mais alto insere o PI em um nível acima dos PRs.

Quanto à organização composicional da imagem, não há nenhum elemento em maior destaque sendo todos distribuídos por todo espaço da imagem. Em relação ao valor da informação, a informação real/dada é caracterizada pela presença de entregadores/doadores de comida para os PR, enquanto que a informação real/nova consiste na organização dos PR em fila de forma ordeira para receber a doação de comida.

### 5.4.2.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 35** – Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 14 (Figura 40)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Viver num mundo sem pobreza	Afeto	Negativo	Evocado
O impacto da tecnologia nas crianças	Julgamento	Negativo	Evocado

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 40

#### Discussão:

O enunciado da Figura 40 articula avaliações negativas, ainda que orientadas por um viés de esperança futura. A formulação “*Viver num mundo sem pobreza*”, embora à primeira vista evoque um estado ideal, ativa um afeto negativo evocado, pois pressupõe a existência atual de um cenário indesejado. O desejo projetado implica a ausência desse ideal no presente, o que provoca uma emoção de descontentamento e preocupação social.

A legenda (fonte), “*O impacto da tecnologia nas crianças*”, também opera por julgamento negativo evocativo, já que o termo “impacto” assume, nesse contexto, uma conotação crítica, associada a consequências adversas ou ameaçadoras, especialmente quando relacionado a crianças, grupo socialmente mais vulnerável.

Essa carga avaliativa é reforçada pela imagem que acompanha o texto. A fotografia mostra uma fila extensa de pessoas, muitas delas crianças e adultos visivelmente em situação de vulnerabilidade, aguardando a distribuição de alimentos. A composição visual evoca afeto negativo (compaixão, indignação), ao mesmo tempo em que ativa julgamentos implícitos sobre desigualdade social, fome e exclusão.

A presença de doadores e voluntários na imagem atenua ligeiramente o julgamento negativo geral, evocando uma dimensão de solidariedade e ação humanitária. No entanto, essa nuance positiva não neutraliza o conjunto da cena, que se ancora majoritariamente em avaliações negativas da realidade social atual, sustentadas tanto pelo texto quanto pela imagem.

### 5.4.3 Análise da Imagem 15

**Figura 41 - Jovens não Estudam nem Trabalham**

**Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções?**

*Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho e conclui que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero*

Mariana Kaipper Ceratti

Brasília – 17 mar 2018 – 21:38

No Brasil, 11 milhões de jovens, quase um quarto da população entre 15 e 29 anos, não estudam nem trabalham. Em um país cuja força de trabalho está ficando mais velha e começará a diminuir em 2035, um diálogo como esse soa preocupante. Para jogar luz sobre os jovens que não estudam nem trabalham, pesquisadores do Banco Mundial fizeram 77 entrevistas qualitativas [...] com jovens pernambucanos de 18 a 25 anos, moradores tanto de zonas urbanas quanto das rurais.

O resultado é o estudo *Se já é difícil, imagina para mim...*, lançado nesta semana, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, Miriam Müller, é preciso desconstruir o termo "nem-nem", que não reflete as muitas diferenças entre esses jovens e joga sobre eles um enorme estigma.

"A culpa não é dos jovens. O estudo mostra que algumas condições relacionadas à pobreza e ao gênero produzem um conjunto de barreiras difíceis de superar. Essas limitações prejudicam sobretudo as mulheres, que se veem afetadas na capacidade de imaginar seus futuros, perseverar e ter resiliência", avalia a cientista social alemã.

O fenômeno dos jovens fora da escola e do mercado de trabalho não é exclusividade brasileira: o documento lembra que ele persiste na América Latina e no Caribe, com consequências desafiadoras.

Trabalhos anteriores feitos na região sugerem, por exemplo, que o problema pode ameaçar a produtividade e o crescimento econômico em longo prazo. Além disso, como 66% dos nem-nens latino-americanos e caribenhos são mulheres, o tema também pode contribuir para uma transmissão intergeracional da desigualdade de gênero.



PIXEL-HEADPHOTO DIGITAL SKILL/SHUTTERSTOCK

Fonte: Tecendo Linguagens, 2018, p. 230.

#### 5.4.3.1 Análise do Enunciado Escrito

**Quadro 36 - Orações do enunciado escrito da imagem 15 (Figura 41)**

Distribuição das orações que compõem o texto verbal	
1.	Jovens não estudam
2.	nem trabalham:
3.	escolha ou falta de opções?
4.	Novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho
5.	E conclui
6.	que eles estão presos em barreiras
7.	relacionadas à pobreza e ao gênero

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 41

**Análise:**

1	Jovens	não	estudam
	Ator (1) / Ator (2)		Processo Material

2	nem	trabalham
	Processo Material	

3	[isto]	[é]	escolha ou falta de opções
	Identificador	Processo Relacional	Identificado

4	Novo estudo	ouve (Ouvir = perguntar)	brasileiros	fora da escola e do mercado de trabalho
	Dizente (4) / Dizente (5)	Processo Verbal	Alvo	Circunstância

5	e	conclui	que eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero
		Processo Verbal	Verbiagem

6	que	eles	estão	presos	em barreiras
Sub		Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo	Circunstância

7	[barreiras]	relacionadas	à pobreza e ao gênero
Sub	Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo

**Discussão:**

A análise do excerto, aponta que as orações expressam ações concretas de valor negativo em relação a uma parcela de jovens da sociedade brasileira. Em (1) e (2) registram que “jovens não estudam nem trabalham” registra a falta de envolvimento dos jovens com atividades básicas para a inclusão social. Em (3) a oração “escolha ou falta de opções?” sugere que a ausência de jovens nos bancos escolares e no ambiente escolar pode estar ligado a falta de oportunidades. Essa tese se confirma em (4) que aponta para a oração “novo estudo ouve brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho” e reforça que os dados são referentes a uma pesquisa e não apenas suposições. Em (5), o uso do verbo “concluir” aponta para uma culminância em torno da possível causa “estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero”.

Observamos que as possíveis causas apontadas dessa representação são a “pobreza” e o “gênero”, mas não há nenhuma citação a cor/raça. Em contradição, é incluída a figura do jovem negro junto ao texto, associando a imagem de jovens negros

ao processo de “não estudar nem trabalhar”. Portanto, a inclusão desta imagem ao texto analisado cria uma representação negativa dos jovens negros ao associá-los aos dados de jovens improdutivos na área acadêmica, econômica e social.

#### **5.4.3.2 Análise do Texto Visual**

A Figura 41 apresenta como participante representado a imagem de um jovem/negro que caracteriza “os jovens que não estudam nem trabalham”. O participante interactante é o leitor do texto. Na estrutura narrativa, encontramos um vetor, que emana do olhar do PR, voltado para uma meta que não está registrada na imagem. O PR demonstra um meio sorriso, como uma reação a algo/alguém que ele está observando. Assim, identificamos o PR em um processo de reação não transacional.

Percebemos que o PR não mantém interação com o PI/leitor, constatado pela presença de alguns elementos que indicam um distanciamento entre os dois, como: PR não mantém nenhum contato visual com PI, fazendo uso do olhar de oferta. A perspectiva em ângulo frontal com uma leve inclinação em oblíquo no enquadramento do rosto, reforça a intenção de evitar contato visual com PI/leitor.

Quanto aos elementos composicionais, o PR é retratado em saliência, contrastando com o plano de fundo desfocado. Quanto ao valor da informação, o PR está posicionado em centro-direito na base da imagem, que traz a mensagem de que o PR representa a informação real/nova – a de que jovens, principalmente negros, não fazem nada na vida, não trabalham nem estudam.

### 5.4.3.3 Análise pela Teoria da Avaliatividade

**Quadro 37** - Avaliatividade: enunciado escrito da imagem 15 (Figura 41)

Trecho do texto	Categoria	Polaridade	Forma
Jovens <b>não estudam</b>	Julgamento	Negativo	Inscrito
<b>...nem trabalham</b>	Julgamento	Negativo	Inscrito
<b>escolha ou falta de opções?</b>	Julgamento	Negativo	Evocado
<b>Novo</b> estudo ouve brasileiros	Apreciação	Positivo	Inscrito
Brasileiros fora da escola	Julgamento	Negativo	Evocado
... e do mercado de trabalho	Julgamento	Negativo	Evocado
Eles estão <b>presos</b> em barreiras	Julgamento	Negativo	Inscrito
... relacionadas à <b>pobreza</b> e ao <b>gênero</b>	Julgamento	Negativo	Inscrito

Fonte: Adaptado de acordo com a Figura 41

#### Discussão:

Com base no Quadro 37, a análise da Avaliatividade da imagem 15 (Figura 41) e o enunciado verbal a ela associado, revela um conjunto expressivo de avaliações negativas centradas na condição social de jovens brasileiros. O texto enfatiza, por meio de julgamentos inscritos, a situação de exclusão e vulnerabilidade: “jovens não estudam” e “nem trabalham” são formulações que implicam uma crítica direta à ausência de vínculo com a educação e o mercado de trabalho. Tais avaliações, formuladas em termos absolutos e generalizantes, constroem uma representação deficitária desses jovens.

A pergunta “escolha ou falta de opções?”, por sua vez, mobiliza um julgamento de forma evocada. A pergunta sugere que há uma possível responsabilidade individual sobre essa condição, mas também abrindo espaço para a consideração de determinantes estruturais. Já os trechos “brasileiros fora da escola” e “fora do mercado de trabalho” reforçam esse enquadramento negativo, ainda que de maneira mais implícita, por meio de expressões que evidenciam o afastamento de espaços institucionais de inclusão social.

A única avaliação positiva no excerto se dá na apreciação da ação “novo estudo ouve brasileiros”, que valoriza a iniciativa de pesquisa ao reconhecer seu esforço em compreender essa realidade social. Ainda assim, essa positividade não neutraliza o peso avaliativo das demais construções.

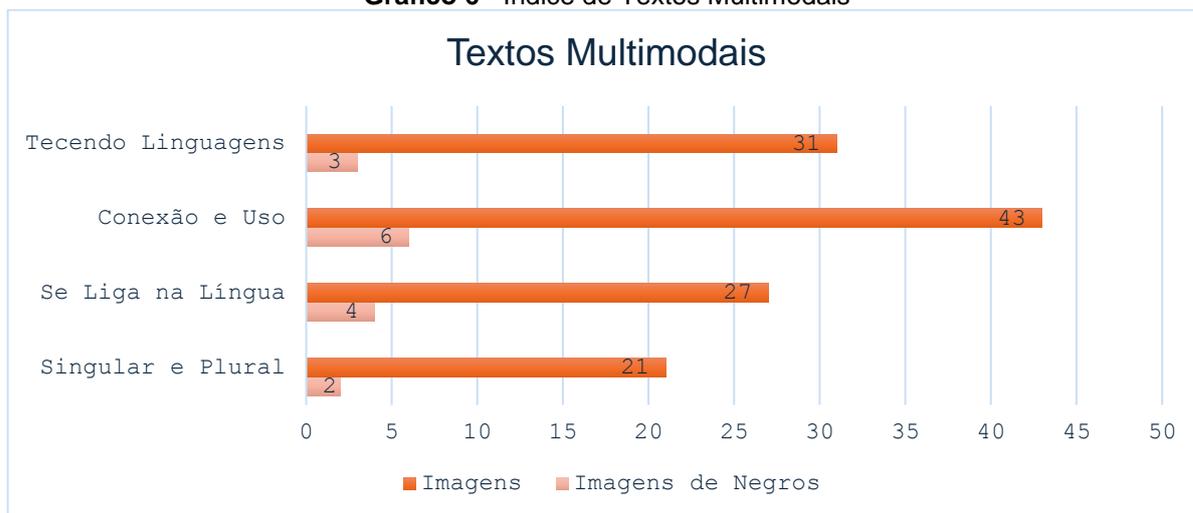
A sequência “eles estão presos em barreiras relacionadas à pobreza e ao gênero” articula um julgamento social de caráter negativo, desta vez ancorado em causas estruturais. Essa formulação remete à existência de entraves sistêmicos que limitam as oportunidades dos jovens, particularmente aqueles que já se encontram em condição de vulnerabilidade interseccional.

O encadeamento dessas avaliações, predominantemente negativas e centradas em julgamentos de capacidade e circunstância, colabora para a construção de uma imagem socialmente desfavorável. A presença da figura de um jovem negro na imagem que acompanha o texto reforça visualmente os sentidos do excerto. Ainda que o texto não explicita marcadores raciais, a associação entre o conteúdo verbal e a imagem visual promove um efeito de racialização implícita, que pode reproduzir estigmas sociais ao vincular a juventude negra à inatividade e à marginalização.

Essa articulação entre linguagem e imagem evidencia como processos avaliativos operam para descrever uma situação e, além disso, para construí-la simbolicamente, de modo a produzir sentidos sobre grupos sociais específicos. No caso, o discurso contribui para reforçar representações negativas sobre jovens negros e pobres, sob a aparência de um diagnóstico técnico ou neutro.

### **5.5 Integração das análises: sentidos ideacionais, visuais e avaliativos das representações étnico-raciais em foco**

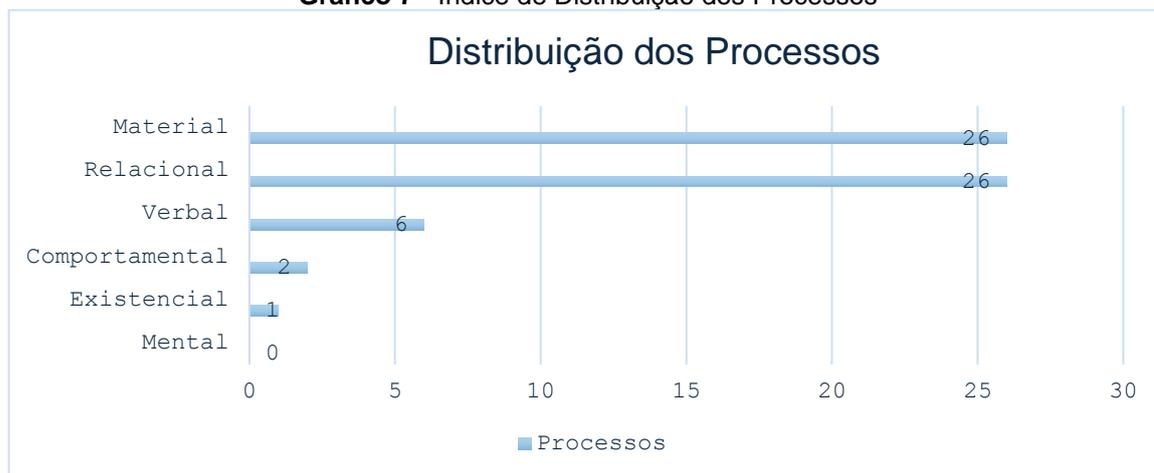
Considerando que o objetivo desta pesquisa envolve a análise multimodal das imagens de pessoas negras presentes nos Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa (LD/LPs), a primeira etapa da investigação consistiu no levantamento dessas imagens. Durante esse processo, constatamos uma baixa representatividade de pessoas negras nos materiais analisados, com os seguintes percentuais: 10% no livro *Singular e Plural*; 15% em *Se Liga na Língua*; 14% em *Conexão e Uso*; e 9,6% no livro *Tecendo Linguagens*. Esses dados estão representados no Gráfico 6 a seguir:

**Gráfico 6 - Índice de Textos Multimodais**

Pelos dados apresentados no gráfico 6, visualizamos que o índice de imagens de pessoas negras é muito menor em relação ao quantitativo de imagens presentes em cada LD, configurando, assim, uma desproporção significativa em relação ao índice de imagens de negros nos LDs. Como vimos, a criação do PNLD trouxe mudanças importantes na qualidade do LD no Brasil e, atualmente, os editais exigem um percentual de imagens de pessoas negras neste material como forma de reduzir as desigualdades étnico-raciais. Todavia, a reduzida representação do negro no corpus indica que as editoras estão mantendo o percentual mínimo para inserção de imagens de negros nos LDs.

A análise do sistema de transitividade foi conduzida com base na Metafunção Ideacional, com o objetivo de investigar como a figura do negro é representada nos enunciados escritos. Ao todo, foram analisadas 60 orações, nas quais foram identificados diferentes tipos de processos, participantes e circunstâncias.

Os dados revelam que, entre os processos primários, houve um relativo equilíbrio entre os processos relacionais (43%) e os materiais (42%), sem ocorrência de processos mentais (0%). Já entre os processos secundários, os verbais apresentaram a maior incidência (10%), seguidos pelos comportamentais (3%) e existenciais (2%). Esses resultados estão ilustrados no Gráfico 7, apresentado a seguir:

**Gráfico 7 - Índice de Distribuição dos Processos**

Fonte: Organização da autora

Os processos relacionais, empregados para representar relações de identidade, atribuição e posse, foram registrados, em maior ocorrência pelo verbo *ser*, mas também pelos verbos *ter*, *ir*, *estar*, *possuir*, *conquistar*, *relacionar*. Quanto aos processos materiais, foram utilizados para representar ações concretas expressos pelos verbos: *nascer*, *atuar*, *participar*, *formar*, *introduzir*, *sair*, *atingir*, *variar*, *tornar*, *revelar*, *entregar*, *ocupar*, *trabalhar*, *atuar*, *fazer*, *levar*, *interpretar*, *viver* e *estudar*. Os processos verbais remetem a eventos de comunicação/fala/dizer, sinalizados pelos verbos: *contar* (= *dizer*), *dividir* (= *compartilhar/falar*), *compartilhar* (= *dizer*), *ouvir* (= *perguntar*), *concluir*. Os processos comportamentais que se referem aos comportamentos, indicados por: *dedicar*, *viver*. Já o processo existencial, empregado para representar a existência de um participante, é marcado pelo uso do verbo *ter* (= *existir*).

Em relação às circunstâncias, são registradas 36 ocorrências que fazem referência a lugar, modo, tempo. Quanto aos participantes são inscritos em conformidade ao texto multimodal que representam, com exceção das figuras 32, 40 e 41 em que os participantes não são identificados pelas imagens visuais que acompanham o texto, pois, nestes casos, as imagens e os textos escritos não mantêm conexão entre si.

Interessante observar que, embora todos os textos multimodais analisados remetam a imagem de sujeitos negros, somente o texto verbal da figura 34 faz referência expressa ao léxico “negro” pela oração: “Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras”.

Nenhum outro enunciado escrito, das 60 orações analisadas, faz qualquer menção ao termo “negro”. Em vista disso, a análise multimodal tornou-se necessária para podermos proceder a uma análise mais pontual do processo de transitividade.

Na composição dos textos visuais, observamos que a maioria das imagens representa pessoas negras como detentoras de certo status social. Nesses casos, os elementos analisados à luz da Gramática do Design Visual (GDV) contribuem para a construção dessa representação de status adquirido pelos participantes negros.

No que se refere à Metafunção Representacional, das 15 imagens analisadas, 14 apresentam estrutura narrativa e apenas 1 corresponde à estrutura conceitual, por meio do processo classificacional (Figura 40). Entre as imagens com estrutura narrativa, 5 evidenciam processos de ação, enquanto 9 apresentam processos reacionais. Além disso, todas as 14 imagens narrativas exibem processos não transacionais.

Em relação à Metafunção Intencional, 8 imagens são construídas com olhar de demanda, enquanto 6 apresentam olhar de oferta. Quanto à distância social, identificou-se: 2 imagens em plano fechado, 10 em plano médio e 2 em plano aberto.

No âmbito da Metafunção Composicional, observamos que, nas 14 imagens narrativas, os participantes representados (PRs) ocupam posições de destaque por meio da saliência visual. De forma geral, as imagens analisadas constroem uma representação do negro em posição de prestígio e empoderamento social. As exceções são as Figuras 32 e 41, que, embora não retratem negativamente os sujeitos negros, associam suas imagens a temas de vulnerabilidade social, como o baixo índice vacinal e a exclusão educacional e laboral de jovens. A Figura 40, por sua vez, apresenta uma situação explicitamente marcada por desprestígio social, ao retratar pessoas negras organizadas em fila para receber uma refeição, remetendo à exclusão e à marginalização.

Quanto à análise do sistema de Avaliatividade, a partir das figuras selecionadas do corpus, foi possível realizar um estudo das manifestações do subsistema Atitude e examinar os efeitos de sentido provocados por determinadas escolhas lexicais nos textos multimodais analisados. Identificamos, nesses textos, escolhas linguísticas que, em sua maioria, constroem uma avaliação positiva da imagem da pessoa negra. O estudo revelou que 80% dos textos analisados expressam avaliação positiva, enquanto 20% apresentam avaliações negativas, conforme representado no Gráfico 8 a seguir:

**Gráfico 8 - Índice das Avaliações**

Fonte: Organização da autora

Observamos, ainda, que, nos textos em que o enunciado escrito possui relação direta com a imagem que o acompanha, as avaliações são predominantemente positivas, pautadas na estima social e associadas à admiração por capacidade. Nessas representações, pessoas negras são valorizadas pela posição social que foram capazes de alcançar: professor universitário (Figura 26); escritores (Figuras 27, 31, 33, 34, 37 e 39); cantores e compositores (Figuras 28 e 38); paratleta (Figura 36); estilista (Figura 37), entre outros. Em todos esses registros, os sujeitos negros são retratados como indivíduos que superaram barreiras sociais e conquistaram reconhecimento e prestígio.

Por outro lado, nos casos em que a imagem de pessoas negras é inserida de forma aleatória, sem conexão explícita entre os elementos verbais e visuais, as avaliações tendem a ser negativas. Nesses exemplos, as imagens foram associadas a valores sociais depreciativos, como “baixo índice de imunização vacinal” (Figura 32), “pobreza e fome” (Figura 40) e “ausência de estudos e de trabalho” (Figura 41).

Esse dado revela, de certa forma, um indício de racismo estrutural presente nos materiais didáticos analisados. A inserção aleatória de imagens de pessoas negras, desvinculadas do conteúdo verbal, majoritariamente associadas a temas como pobreza, fome, baixa imunização e evasão escolar ou laboral, evidencia que a representação da negritude continua sendo mobilizada inconscientemente para ilustrar situações de vulnerabilidade social. Essa escolha aparentemente neutra não está isenta de ideologia; ao contrário, revela a permanência de um imaginário racializado que associa a figura do negro à exclusão. Tal padrão não resulta de ações isoladas ou intencionais, mas sim de uma lógica social profundamente enraizada, que naturaliza o lugar do negro em posições de desvantagem. Trata-se, portanto, de uma

manifestação sutil, mas potente, do racismo estrutural, ao demonstrar que esse tipo de representação opera sistemicamente, mesmo em espaços que deveriam promover equidade e justiça social, como o ambiente educacional.

Entretanto, também é verificável, principalmente pelo sistema da Avaliatividade, uma intencionalidade discursiva de representação positiva. Aproximadamente 80% dos dados analisados indicam uma desconstrução de estereótipos negativos associados à população negra, por meio de representações (verbais e visuais) que ressaltam a superação de desigualdades históricas e a conquista de espaços de prestígio social. A mensagem transmitida pelos textos sugere a possibilidade de ascensão social por mérito, ao destacar sujeitos negros que romperam barreiras estruturais. No entanto, essa mesma narrativa pode reforçar a ideia de que o progresso individual depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando fatores estruturais de desigualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A questão do negro não é para o negro resolver, é para a nação brasileira.*

*Conceição Evaristo*

Eis o momento de procedermos às palavras finais e atarmos as intenções ao produto. A presente pesquisa teve como intuito o de descrever e analisar como os elementos verbais e visuais se articulam nos textos multimodais para construir sentidos sobre a representação da pessoa negra em LDs/LP do PNLD 2020 para o nono ano do ensino fundamental. Para tanto, a pesquisa analisou quatro obras didáticas: “Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem” (Balthasar; Goulart, 2018); “Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem” (Ormundo; Siniscalchi, 2018); “Português: Conexão e Uso” (Delmanto; Carvalho, 2018); e “Tecendo Linguagens” (Oliveira; Araujo, 2018).

O estudo se propôs a responder as seguintes questões: Como as representações da pessoa negra são construídas, nos LDs/LP analisados, pelos elementos linguísticos e visuais que compõem os textos multimodais? Quais são os padrões dessas representações de acordo com as (meta)funções da linguagem (LSF/GDV)?

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o embasamento teórico articulou estudos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira; a natureza e função do livro didático no contexto escolar; além das contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e da Teoria da Avaliatividade (TA) para a análise linguística; e da Gramática do Design Visual (GDV) para a análise visual.

Na primeira etapa analítica, os textos escritos foram desmembrados em orações, conforme o nível de análise da GSF. Identificou-se predominância dos processos relacionais e materiais, os quais permitiram representar identidades, atributos, posses e ações concretas dos participantes. Em 80% dos textos analisados, os recursos léxico-gramaticais contribuíram para uma avaliação positiva da imagem do negro, por meio da atribuição de características valorizadas e da representação de suas ações.

Com isso, respondemos ao nosso primeiro objetivo específico, ao demonstrar como o uso dos elementos linguísticos nos textos escritos corrobora a construção de significados que representam a pessoa negra como participante, em conformidade

com os tipos de processos previstos na Gramática Sistêmico-Funcional. Os dados evidenciam que os processos relacionais e materiais são os mais recorrentes e são mobilizados para atribuir qualidades positivas, indicar posses simbólicas ou representar ações concretas realizadas pelos sujeitos negros, reforçando, assim, uma imagem de valorização e agência social.

A mesma constatação revelou-se na etapa da análise da Teoria da Avaliatividade, em que novamente observamos que em 80% dos textos multimodais analisados, a avaliação é sempre positiva. Identificamos que nos outros 20% as avaliações não se mostraram positivas pelo fato de as imagens dos negros serem associadas a textos com conteúdos de valor negativo, como expressos nas Figuras 32, 40 e 41 (ref. Gráfico 8). Assim, conseguimos alcançar o objetivo de identificar a avaliação e os julgamentos em relação ao negro expressos nos textos multimodais pelo parâmetro de análise da Teoria da Avaliatividade.

As análises realizadas com base na Gramática do Design Visual revelaram que 80% das imagens de pessoas negras nos textos visuais apresentam valor de prestígio social. Nos demais 20%, no entanto, as imagens são associadas a contextos de vulnerabilidade, como nas Figuras 32, 40 e 41. Ainda que algumas representações não sejam, isoladamente, negativas, sua associação a conteúdos verbais depreciativos reforça estereótipos ligados à exclusão. Tais evidências permitiram compreender como a GDV estrutura a representação do negro e os sentidos que dela decorrem.

No início das primeiras análises, um novo cenário começou a se descortinar frente aos nossos olhos e identificamos algo que não fora apontado nas pesquisas anteriores: embora o percentual de negros seja muito limitado em relação ao quantitativo de imagens presentes nos LDs, nas ocasiões em que os textos escritos fazem referência aos sujeitos negros representados nos textos visuais, eles são retratados de modo empoderado, isto é, são apresentados como sujeitos competentes/vencedores detentores de certo *status* social. Esse fenômeno, identificado em 80% dos textos multimodais analisados, revela o que aqui denominamos como uma forma de “empoderamento negro” nos LDs.

Contudo, esse empoderamento é frequentemente apresentado como resultado exclusivo do mérito individual, sem contextualização das barreiras estruturais enfrentadas, o que demanda atenção crítica.

Outro aspecto relevante diz respeito ao silenciamento lexical: dos 15 textos escritos analisados, apenas um faz uso do termo “negro” ou de outros pertencentes ao seu campo semântico. Esse apagamento discursivo não é pontual, mas presente em todos os materiais analisados. Orlandi (2007), em pesquisa sobre as formas do silêncio, demonstrou que o silenciamento é significativo, pois representa o não-dito na linguagem. Nessa perspectiva, o “silenciamento local” identificado nesta pesquisa indica que a limitação no dizer sobre o negro representa algo que não é desejado mencionar.

Além disso, na etapa de seleção do corpus, também constatamos uma baixa representatividade de imagens de pessoas negras em relação ao total de imagens presentes nos livros (Gráfico 6). Este fato foi pontuado nas pesquisas de Ferreira (2014), Jovino (2014) e Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014), as quais afirmam que o LD não representa a realidade étnica do país, pois reduz significativamente as imagens de negros de seu repertório visual, contribuindo para a manutenção das desigualdades raciais (ref. Capítulo 2). Contudo, a significativa presença de representações positivas e empoderadas observadas neste estudo indica que os LDs analisados já não podem ser compreendidos exclusivamente como veículos de reprodução do racismo estrutural.

Há sinais claros de mudanças na forma como a população negra é representada, o que reflete transformações impulsionadas por marcos legais e normativos. A promulgação do Decreto nº 9.099/2017 e as diretrizes do PNLD 2020 contribuíram para exigir que as obras didáticas promovam positivamente a imagem dos afrodescendentes e estejam alinhadas aos princípios de igualdade, diversidade e direitos humanos. A partir desse marco normativo, os LDs passaram a ser avaliados também quanto ao uso de linguagem livre de estereótipos e preconceitos de qualquer natureza, inclusive os de ordem étnico-racial.

Ademais, as diretrizes do PNLD 2020 previstas no edital de convocação para o programa, reforçam esse compromisso ao afirmar que as obras devem observar os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, além de pontuar, em seu anexo III, que os LDs devem “promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” (Brasil, 2018, p.38). Assim, a construção do LD passa a refletir uma adequação técnica e, indo além,

oferecer uma resposta simbólica às transformações sociais e culturais que demandam formas outras de representação.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa possuem relevantes contribuições educacionais e sociais. Do ponto de vista pedagógico, oferecem subsídios para que docentes reflitam criticamente sobre os materiais didáticos que utilizam, identificando sentidos subjacentes que podem (re)produzir desigualdades ou contribuir para superá-las. Efetivamente, esta tese promove a valorização da diversidade étnico-racial e o combate a estereótipos. Do ponto de vista social, a pesquisa evidencia avanços nas políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial, ao mesmo tempo em que alerta para desafios ainda persistentes, como o silenciamento discursivo e a representação residual de corpos negros.

Por fim, diante da análise realizada, podemos considerar que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da temática em questão. Mas, a pesquisa não se encerra neste ponto, pelo contrário, ela se abre para outros tantos vieses que poderão surgir a partir desta base teórica, afinal, como sugere o poeta: “tantas vezes pensei ter chegado, mas descobri que era apenas mais um ponto de partida” (Fernando Pessoa).

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, E. Meaning at first glance: a multimodal analysis of aesthetics in digital texts. In: ALMEIDA, D.B.L. de. **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 113-128.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Citações em documentos: Apresentação**. NBR 10520. 2 ed. 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Referências: Elaboração**. NBR 6023. Versão corrigida 2020.
- ALMEIDA, F.A.S.D.P. **A avaliação na linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BARBARA, Leila; DE MACÊDO, Célia Maria Macêdo. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de linguagem e sociedade**, 10 (1), p. 89-107, 2009.
- BARROS, R.C.B. de.; MATSUDO, S.H.S. A dimensão político-ideológica do livro didático: a discursivização do movimento de Canudos nas décadas de 80 e 90. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas: Pontes, 2016, p.155-182.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-67.
- BATISTA, A.A.G. O conceito de livros didáticos. In: BATISTA, A.A.G.; GALVÃO, A.M.de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.41-73.
- BASTIDE, R. e FERNANDES, F. **Branços e Negros em São Paulo**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.
- BECHARA, E. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 6 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BENDATI, M.M.A; ZUCOLOTTI, A.M. **Sequência didática para a discussão em ética em pesquisa com seres humanos: a resolução CNS nº 510/2016 para as ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: PROFEPT, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553824>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Editais/2020/EDITAL\\_PNLD\\_2020\\_\\_CONSOLIDADO\\_7\\_\\_RETIFICACAO.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf) Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1938]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1945]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro: Congresso Nacional [1951]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 13 de mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956**. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1956]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38556-12-janeiro-1956-323141-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Brasília: Presidência da República, [1966]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983**. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1983]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1985]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os Programas de Material Didático e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Câmara dos Deputados e Senado Federal, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1). Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília: Presidência do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [2012]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, [1989]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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 no art. 140 do Decreto-lei e 2.848, de 7 de

dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551335/publicacao/15808150>. Acesso em: 13 mar. 2023

BRASIL. **Lei nº 12.033, de 29 de setembro de 2009**. Altera a redação do parágrafo único do art. 145 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, tornando pública condicionada a ação penal em razão da injúria que especifica. Brasília: Presidência da República, [1997]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12033.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12033.htm). Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1). Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

BRITO, R.C.L.; PIMENTA, S.M. de O. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, C.H.P.; PIMENTA, S.M. de Oliveira; AZEVEDO, A.M.T. (Orgs.). **Incursões semióticas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p.87-117.

CAMPOS, L.A.; BARBOSA, R.; RIBEIRO, J.; FERES JUNIOR, J. **Relatório das desigualdades raciais (2022)**. Rio de Janeiro: UERJ/IESP/GEMAA, 2022.

CARONE, I.; BENTO, M.A.S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASSIANO, C.C.F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Unesp, 2013.

CASTILHO, A.T.de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIAVENATO, J.J. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018.

CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M.J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010.

CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016.

CURY, C.R.J. Livro didático como assistência ao estudante. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DIAS, R. Entrevista. *Revista Polifonia*. Cuiabá-MT. V. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018.

DIJK, T.A.V. Ideologia. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.50, dez. 2015, p. 53-61.

EMEDIATO, W. Discurso e expressão de competência axiológica em livros didáticos de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 9, n. 2, p. 215-231, maio/ago. 2009.

FARIA, A.L.G.de. **Ideologia no livro didático**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAG, B.; MOTA, V.R.; COSTA, W.F.da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A.; DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FERNANDES, C. O livro didático na constituição da autoria. In: CORACINI, M.J.; CAVALLARI, J.S. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016, p.203-226.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014, p.91-119.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: LOPES, H. V. (Org). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991, p.43-59.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. 12. ed. Brasília: Unb, 1963.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GALVÃO, A.M.de O.; BATISTA, A.A.G. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, M.H.; SANTOS, V.C.F.F. A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: o estado da arte. In: **Anais do Congresso Internacional de Estudos das Diferenças & Alteridade**. São Paulo: 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congressoestudosculturais2021/362797-a-formacao-de-professores-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais--o-estado-da-arte/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GOMES, N.L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: vozes, 2017.

GONÇALVES, L.A. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Belo Horizonte. UFMG, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999, p.67-77.

GUALBERTO, C.L.; PIMENTA, S.M.de O.; SANTOS, Z.B. dos. (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raças e democracia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd Edition, London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: University press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd. edition, London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. Fourth Edition. New York/London: Routledge, 2014.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63., p. 24-26, nov.1987.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 159-170, abril, 2000.

IBGE. **Estatísticas históricas do Brasil**: series econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

ILARI, R. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JANGO, C.F. **Aqui tem racismo**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JOVINO, I. da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014, p.121-141.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**, nº 107, p. 79-96, julho, 1999.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEITE, M.J. S. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa**: revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. São Paulo, Ano X, nº XIX, p. 64-82, ago. 2017.

LIMA, C.S.de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katal**. Florianópolis. vol. 10. n. esp. p. 37-45. 2007.

MAMIGONIAN, B. **Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARTIN, J.R. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J.R. Analysing genre: functional parameters. In: F. Christie & J.R. Martin (Eds.). **Genres and institutions: Social processes in the workplace and school**. London: Cassell, 1997, p. 3-39.

**Martin, J.R.** Beyond exchange: Appraisal systems in English. In \*S. Hunston & G. Thompson (Eds.), **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**, 2000b, p. 142–175. Oxford: Oxford University Press.

MARTIN, J.R.; WHITE P.R. **The language of evaluation**. Basingstoke: Palgrave Macmillan; 2003.

MASTRELLA-de-ANDRADE, M.R.; RODRIGUES, J.A. A construção da identidade no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014, p.143-161.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

NASCIMENTO, R.G. do.; BEZERRA, F.A.; HERBELE, V.M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.529-552, jul./dez.2011.

NEGRÃO, E.V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio, 1988.

NEVES, M.H.M. **Gramática na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, D.M. de. O sistema de avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. Itabaiana: **GEPIADDE**, Ano 08, Volume15| jan./jun. de 2014.

OLIVEIRA, U.T.V. de. Avaliação social como recurso persuasivo em discursos políticos: Clinton vs. Trump. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. vol.15, n.3, pp.204-235, 2020. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/bak/v15n3/2176-4573-bak-15-03-0204> Acesso em: 05 jul. 2024.

OLIVEIRA, P. Estudo sobre o processo de escolha do livro didático: análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no Scielo. In: MORETTO, M. (Org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2017, p. 27-43.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S.D.P.; BOMÉNY, H.M.B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2007.

OTA, I. P. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n.35; p. 211-221, 2009.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 86, Ago., 1993, p. 25-38.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Ática, 2000.

QUEIROZ, L. A. A. As imagens publicitárias em movimento sob o viés da análise do discurso multimodal. In: Silva, R. C. da.; QUEIROZ, L. A. A... **Multimodalidade e discurso**. Pimenta Cultural, 2021, p.206-242.

ROCHA, J. G. da. De preto à afrodescendente: implicações terminológicas. **Cadernos do Congresso Nacional De Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos - Cifefil, v. 14, n. 2, t.1, p. 899-907, 2010. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/899-907.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf). Acesso em: 13 jan. 2023.

RODRIGUES, D. L.; CABRAL, S.R.S. Eu deixo o mundo mais pink: Uma análise das instâncias avaliativas. **Letrônica** v. 3, n. 2, p. 17-28, dez./2010

RODRIGUES, M. F. G.; LOIOLA, R. F. Gramática Sistêmico-Funcional: a metafunção interpessoal. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de Oliveira; AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.) **Incursões semióticas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 63-73.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.51-76.

RONCOLATO, M. **A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil**. Livraria Virtual Edusp, 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSENBERG, L. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Loyola, 1984.

SANTOS, Z.B.; PIMENTA, S.M.O. dos. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, p. 295-324, 2014.

SANTOS, E.P. Escola e identidade étnico-racial. In: Costa, Lima; Romão, J. **As idéias racistas, os negros e a educação**. 2 ed. Florianópolis: Editora Atilende, 2002, p.57-70.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1-14, Julho, 2009.

SCHNEIDERS, C.M.; SILVA, C.R. A constituição dos livros didáticos pela determinação das teorias linguísticas. **Matraga**. v. 24. n. 40, p.47-66, jan/abr. 2017.

SILVA, R. C. da. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, R. C. da; QUEIROZ.L.L.A. (Orgs.). **Multimodalidade e discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p.26-53.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos**: estudos sobre brancos e negros em livros de língua portuguesa. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, M. J. L. da. Pedagogia multiracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. **As idéias racistas, os negros e a educação**. 2 ed. Florianópolis: Ateliende, 2002, p.23-38.

SIMÕES, P. M. U. Programa do livro didático: avanços e dificuldades. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, v. 22, n.1, p. 79-92, jan./jun. 2006.

SKIDMORE, T. E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Sao Paulo, n. 79, p.5-16, nov. 1991.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro diático. **Presença Pedagógica**; v.2; n. 12; p. 53-58, nov./dez. 1996.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 113-119.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p.27-32.

SOUZA, E. F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.39-64.

SUCHANEK, M. G. O. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências**. Niterói, vol 12, n.1, p. 240-274, 2012.

TAVEIRA, V. de R. Gramática Sistêmico-Funcional: a metafunção ideacional. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S.M. de Oliveira; AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.). **Incursões semióticas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 74-84.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VECCHIO, P.de M. M. O discurso multimodal e a comunicação científica. In: SILVA, R. C. da; QUEIROZ, L. L. A. (Orgs.). **Multimodalidade e discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 54-80.

VIAN JR., O. Imagens valem mais que palavras? In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p.9-12.

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico- funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WIEVIORKA, M. **O racismo: uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

## ANEXOS

## Anexo I - Estimativas de desembarque de africanos no Brasil – 1531-1850

<b>Desembarque de africanos no Brasil – 1531-1850 (estimativas)</b>			
<i>Anos</i>	<i>Total</i>	<i>Média anual</i>	<i>Século</i>
1531-1575	10.000	222	XVI
1576-1600	40.000	1.600	50.000
1601-1625	100.000	4.000	
1626-1650	100.000	4.000	
1651-1675	185.000	7.400	XVII
1676-1700	175.000	7.400	560.000
1701-1710	153.000	15.370	
1711-1720	139.000	13.900	
1721-1730	146.300	14.630	
1731-1740	166.100	16.610	
1741-1750	185.100	18.510	
1751-1760	169.400	16.940	
1761-1770	164.600	16.460	
1771-1780	161.300	16.130	
1781-1790	160.900	16.090	XVIII
1791-1800	233.700	23.370	1.680.100
1801-1810	241.400	24.140	
1811-1820	327.700	32.770	
1821-1830	431.400	43.140	XIX
1831-1840	334.300	33.430	1.732.200
1841-1850	378.400	37.840	(apenas 50 anos)

Fonte: Estatísticas históricas do Brasil. IBGE, 1990, p.60.

## Anexo II - Leis Antirracistas

Ano	Lei
1951	<i>Lei nº 1.390, de 03 de julho de 1951, que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.</i> Conhecida como Lei Afonso Arinos, tornou-se o primeiro instrumento legal de enfrentamento à discriminação racial ao prever a penalização aos que de alguma forma impedissem o acesso de negros aos estabelecimentos comerciais e de ensino, ao acesso ao funcionalismo público ou às Forças Armadas por motivo de raça ou de cor.
1988	<i>Constituição da República Federativa do Brasil,</i> Criminaliza o racismo ao prever que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1988, Art. 5º).
1989	<i>Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.</i> Também conhecida como Lei Caó, previa sanções mais duras para casos de racismo e ampliou a especificação dos tipos penais previstos na Lei Afonso Arinos. A Lei também tipifica como crime um fato comum à época na sociedade brasileira: o impedimento de casamento ou convivência familiar em razão da etnia. A prática de discriminação ou preconceito, inclusive por meios de comunicação e pela imprensa – rádio, televisão, jornal, internet, e os demais meios disponíveis – ou qualquer meio de natureza escrita, também é tipificada como crime.
1997	<i>Lei nº 9459, de 13 de maio de 1997, que altera os artigos da Lei 7.716 que definem os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.</i> Amplia sua abrangência ao definir punição pelos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, religião ou procedência nacional. Institui um tipo qualificado de injúria no Código Penal – a tipologia “injúria racial” – e sua criminalização, definido, ainda, o tipo de punição a ser aplicado aos que cometem este crime
2009	<i>Lei nº 12.033, de 20 de dezembro de 2009, que altera a redação do parágrafo único do art. 145 do Código Penal, tornando pública condicionada a ação penal em razão da injúria que especifica.</i> Torna pública, mas condicionada a representação a ação penal em razão de injúria.
2023	<i>Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo.</i> A mudança altera a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial) e o texto do Código Penal, tipificando como crime de racismo a injúria racial, tornando as penas mais rígidas. A lei também prevê penalidades em caso de racismo praticado em diversos contextos, inclusive em atividades esportivas ou artísticas ou em eventos religiosos e recreativos

Fonte: Brasil (1951, 1988, 1989, 1997, 2009, 2023). Organização da autora.

### Anexo III - Cronologia das políticas públicas em relação ao livro didático

1934	O LD começa a despontar nas políticas públicas sob a rubrica de material escolar, com a promulgação da Carta Magna, em 16 de julho de 1934, passando a ser fornecido de forma gratuita para os alunos que necessitavam de auxílio através da formação de um fundo de educação entre a União, os Estados e o Distrito Federal respectivamente.
1937	Início da trajetória oficial do LD com a promulgação do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro (INL) sob o comando do Ministério da Educação e Cultura.
1938	Promulgação do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que marcou o início de uma política voltada para o LD no país, ao estabelecer as condições de produção, importação e utilização deste material. Sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, também foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e suas subordinadas Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD), por meio das quais passou a ser estabelecido um controle político e ideológico na produção de LDs.
1945	Promulgação do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, visando consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD.
1952	O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), com a incumbência de proceder a uma análise crítica dos livros didáticos e elaborar manuais e guias de ensino para professores e diretores, a fim de suprir os deficits do processo de ensino.
1955	A CALDEME foi suprimida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP.
1956	Instituição da Campanha Nacional de Material Escolar (CNME), ocorrido pelo Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956, visando a produção e distribuição de material didático. O decreto também instituiu que o material produzido não poderia ser vendido por preço superior ao do seu custo.
1961	O governo brasileiro passa a subsidiar a produção de LDs, mantendo uma atitude atuante e vigilante quanto ao processo de produção e distribuição deste material.
1966	Promulgação do Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, que instituiu a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Brasil, 1966, Art. 1º).
1967	A Campanha Nacional de Material Escolar (CNME) foi substituída pela criação da Fundação Nacional de Materiais de Ensino (FENAME), que, com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), deu continuidade ao trabalho da CNME.
1976	Extinção do Instituto Nacional do Livro (INL). A FENAME passa a gerir também as ações de edição e distribuição do LD.
1983	Extinção da FENAME. Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), pela promulgação da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983 (Brasil, 1983), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino por meio de diminuição dos custos e busca por melhores condições de acesso dos estudantes ao material escolar e didático, dentre outros.
1985	Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao Pliddef.

Fontes: Brasil (1934; 1938; 1945; 1956; 1966; 1983, 1985); Silva (2012); Cury (2009); MEC (2021).  
Organização da autora.

#### Anexo IV - Cronologia das ações do MEC em relação ao PNLD

1985	Promulgação do Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
1993	Resolução FNDE nº 6, de julho de 1993, por meio da qual ocorre a vinculação de recursos para a aquisição de LDs, dando início a um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição de material didático para os alunos das escolas públicas.
1996	O MEC instituiu um processo de análise pedagógica dos LDs pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos e, desde então, os livros passam a ser avaliados pelo MEC, conforme os critérios determinados previamente.
2009	Promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, por meio da qual houve uma ampliação na abrangência dos programas suplementares, inclusive de material didático, para todas as etapas da educação básica. O PNLD passa, então, a dividir-se em dois programas: o de Distribuição de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental e de Distribuição de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLEM).
2010	Publicação do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, o qual prevê que os procedimentos para avaliação, seleção e aquisição das obras. Assim, o PNLD passa a oportunizar aos professores de escolas públicas a condição de escolha dos livros a serem trabalhados em sala de aula por meio de um sistema de avaliação.
2012	Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, prevê que o processo de avaliação, escolha e aquisição dos LDs indicados pelo programa deverá ocorrer de forma periódica. Também prevê a distribuição de livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, para as escolas públicas de ensino fundamental e médio.
2017	A partir da edição do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o processo de escolha do LD passa a ser por meio de uma decisão em conjunto entre as Secretarias de Educação com as respectivas escolas de sua rede de ensino.

Fontes: Brasil (1993; 2009; 2010; 2012; 2017); Silva (2012); Cury (2009). Organização da autora.

## Anexo V - DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017

Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, *caput*, inciso VII, da Constituição, e no art. 4º, *caput*, inciso VIII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:**

### CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos.

§ 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o *caput*, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual.

§ 3º O PNLD garantirá o atendimento aos estudantes, aos professores e aos gestores das escolas beneficiadas, previamente cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

§ 4º A opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos a que se refere o § 1º será realizada pelo responsável pela rede.

§ 5º O PNLD disponibilizará obras e materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que observem o disposto no § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 2º São objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;

III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;

V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e

VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Art. 4º O PNLD será executado em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência e caberá ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE estabelecer normas de conduta, a serem seguidas pelos participantes, que impeçam, sem prejuízo de outras vedações:

I - a oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de aquisição de obras didáticas, pedagógicas e literárias;

II - o acesso dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes ao sistema disponibilizado para registro da escolha no âmbito do PNLD;

III - a pressão ou o assédio por parte dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes para influenciar pessoas vinculadas à escola ou à rede a escolher seus materiais, em desrespeito à autonomia do corpo docente;

IV - a participação, direta ou indireta, ou o patrocínio, dos autores, dos editores, dos distribuidores, dos titulares de direito autoral ou dos seus representantes em eventos relacionados à escolha no âmbito do PNLD; e

V - a prática tendente a induzir que determinadas obras sejam indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção pelas redes e escolas participantes.

§ 1º É vedada a realização de publicidade, propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos do PNLD, marcas graficamente semelhantes, ou que façam referência direta ao processo oficial de aquisição.

§ 2º O FNDE regulamentará a forma da divulgação e da apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes.

Art. 5º A adesão formal das redes de ensino federal, estaduais, municipais e distrital constitui critério de participação no PNLD, observados os prazos, as normas, as obrigações e os procedimentos estabelecidos em Resolução do FNDE.

*Parágrafo único.* Ficam dispensadas de aderir ao PNLD as redes que tenham aderido ao Programa até a data de publicação deste Decreto.

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

I - educação infantil;

II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;

III - sexto ao nono ano do ensino fundamental; e

IV - ensino médio.

§ 1º Os ciclos de atendimento e a vigência relativos aos processos a que se refere o *caput* serão definidos em edital.

§ 2º O PNLD distribuirá anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes, conforme os critérios, os requisitos e os procedimentos previstos em Resolução do FNDE, ouvida a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Art. 7º Os materiais didáticos adquiridos no âmbito do PNLD serão destinados às Secretarias de Educação e às escolas beneficiadas por meio de doação com encargo.

§ 1º O encargo de que trata o *caput* corresponde à obrigatoriedade de as Secretarias de Educação e as escolas beneficiadas adotarem procedimentos para a utilização correta e a conservação dos materiais didáticos no âmbito do PNLD, observado o disposto nas orientações a serem expedidas pelo FNDE.

§ 2º As Secretarias de Educação e as escolas participantes orientarão os professores, os estudantes, os seus pais e os seus responsáveis sobre a guarda, a conservação e a devolução dos materiais didáticos ao final do período letivo, inclusive por meio de campanhas de conscientização.

§ 3º Durante o ciclo de atendimento, os materiais didáticos serão entregues para uso no decorrer do período letivo:

I - a título de cessão definitiva, no caso de material consumível; ou

II - a título de cessão temporária, no caso de material reutilizável.

§ 4º A cessão temporária a que se refere o inciso II do § 3º gera a obrigação da conservação e da devolução à escola, ao final de cada ano letivo, dos materiais reutilizáveis, conforme disposto em edital.

§ 5º Decorrido o ciclo de atendimento, os materiais reutilizáveis passarão a integrar, definitivamente, o patrimônio das escolas e o seu descarte será responsabilidade da rede para a qual foram disponibilizados, de acordo com a respectiva legislação.

§ 6º Ao final de cada ano letivo, a guarda definitiva dos materiais consumíveis caberá aos estudantes e aos professores beneficiados.

§ 7º As escolas informarão à respectiva Secretaria de Educação sobre a existência de materiais não utilizados ou excedentes e a carência de materiais, a fim de possibilitar o remanejamento entre as unidades de ensino.

## CAPÍTULO II DAS ETAPAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

Art. 8º O PNLD obedecerá as etapas e os procedimentos seguintes:

I - inscrição;

II - avaliação pedagógica;

III - habilitação;

IV - escolha;

V - negociação;

VI - aquisição;

VII - distribuição; e

VIII - monitoramento e avaliação.

§ 1º A critério do Ministério da Educação, as etapas de que tratam os incisos III a VIII do *caput* poderão ser dispensadas, conforme edital específico.

§ 2º As etapas de que tratam os incisos I, III, IV, V, VI, VII e VIII do *caput* serão executadas pelo FNDE, nos termos a serem definidos em Resolução.

Art. 9º A inscrição de materiais didáticos será aberta aos titulares de direito autoral, de acordo com as regras, os prazos e as condições estabelecidas em edital.

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;

II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;

IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;

V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;

VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;

VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e

VIII - a qualidade do texto e a adequação temática.

Art. 11. A etapa de avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação, a qual terá as seguintes atribuições:

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;

II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;

III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e

IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD.

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;

II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;

III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;

V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;

VI - Conselho Nacional de Educação;

VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;

VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e

IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o *caput*.

§ 2º Os integrantes da comissão técnica firmarão termo no qual declararão:

I - não prestar pessoalmente serviço ou consultoria aos titulares de direito autoral inscritos no processo;

II - não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e

III - não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

Art. 13. Edital do Ministério da Educação estabelecerá regras para orientar e diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica.

§ 2º Os integrantes das equipes de avaliação firmarão termo no qual declararão:

I - não prestar pessoalmente serviço ou consultoria os titulares de direito autoral inscritos no processo;

II - não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e

III - não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

Art. 14. A avaliação pedagógica terá por objetivo qualificar ou selecionar os materiais inscritos conforme os critérios estabelecidos neste Decreto e em edital.

Art. 15. Em relação aos materiais didáticos sujeitos à qualificação a que se refere o art. 14, as equipes de avaliação decidirão, de forma fundamentada, sobre:

I - a aprovação do material didático;

II - a aprovação do material didático condicionada à correção de falhas pontuais, desde que observados os limites previstos em edital específico; ou

III - a reprovação do material didático.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso II do *caput*, o titular de direito autoral poderá reapresentar o material corrigido, para conferência e aprovação, no caso de as falhas apontadas terem sido devidamente sanadas, ou para reprovação, em caso negativo.

§ 2º Serão consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais.

§ 3º Não serão consideradas falhas pontuais:

I - erros conceituais;

- II - erros gramaticais recorrentes;
- III - necessidade de revisão global do material;
- IV - necessidade de correção de unidades ou capítulos;
- V - necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas;
- VI - supressão ou substituição de trechos extensos; e
- VII - outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático.

§ 4º O limite para correção de falhas pontuais será definido em edital.

Art. 16. A avaliação pedagógica cujo objeto é a seleção de acervos de materiais didáticos a que se refere o art. 14 indicará se a obra inscrita foi selecionada ou não, com base nos critérios estabelecidos neste Decreto e em edital, e resultará na classificação do conjunto das obras inscritas.

Art. 17. As decisões das equipes de avaliação poderão ser objeto de recurso fundamentado por parte do titular de direito autoral, no prazo de dez dias, contado da data de publicação do resultado da avaliação pedagógica.

§ 1º É vedado o pedido genérico de revisão da avaliação.

§ 2º Os recursos contra as decisões de que trata o *caput* serão dirigidos às equipes de avaliação, as quais, na hipótese de não as reconsiderarem no prazo de cinco dias, os encaminharão à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

§ 3º Para análise dos recursos, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação poderá dispor do auxílio de equipes de especialistas que não tenham participado de nenhuma das fases da avaliação pedagógica.

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

- I - para cada escola;
- II - para cada grupo de escolas; ou
- III - para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado.

Art. 19. A etapa de negociação terá como objetivo a pactuação do preço para aquisição de materiais didáticos selecionados para compor os acervos ou escolhidos pelas redes ou pelas escolas, quando for o caso.

Art. 20. Para fins de aquisição, os materiais didáticos serão produzidos diretamente pelas empresas contratadas e caberá ao FNDE a responsabilidade por sua distribuição, por intermédio de empresa contratada especificamente para esse fim.

Art. 21. O FNDE divulgará os dados relativos à aquisição e à distribuição dos materiais didáticos referentes a cada edital.

Art. 22. O quantitativo de exemplares de materiais didáticos para os estudantes e os professores e de acervos para sala de aula e bibliotecas será definido com base nas projeções de matrículas das

escolas beneficiadas, de acordo com os dados do Censo Escolar, conforme estabelecido em Resolução do FNDE, ouvida a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

§ 1º Será mantida reserva técnica de material didático para atendimento das matrículas adicionais ou não computadas nas projeções, conforme estabelecido em Resolução do FNDE.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a realizar aquisições de exemplares adicionais de materiais didáticos que já foram adquiridos, para a complementação de atendimento às novas matrículas, à reposição de materiais didáticos reutilizáveis danificados ou não devolvidos, e de materiais didáticos consumíveis.

§ 3º As redes de ensino federal, estaduais, municipais e distrital que não desejarem receber materiais didáticos no âmbito do PNLD deverão solicitar exclusão do Programa na forma e no prazo definidos em Resolução do FNDE.

Art. 23. A etapa de monitoramento e avaliação consiste no controle de qualidade e na supervisão da produção e da distribuição do material didático, no monitoramento das redes de ensino participantes e na avaliação da execução do PNLD.

*Parágrafo único.* O FNDE poderá dispor do apoio de instituições contratadas ou conveniadas para cumprimento da etapa de monitoramento e avaliação.

### CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. O Ministério da Educação poderá criar iniciativas suplementares para avaliar e disponibilizar materiais didáticos, a serem disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, destinados a etapas e modalidades, objetivos ou públicos específicos da educação básica, com ciclos próprios ou edições independentes.

Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência.

*Parágrafo único.* Os editais do PNLD deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis.

Art. 26. A participação nas etapas do PNLD não implica a obrigação de contratação pelo Ministério da Educação ou pelas suas autarquias e não confere aos participantes direito de reivindicação, indenização ou reposição de custos de participação no processo.

Art. 27. O FNDE poderá requerer certificação de origem do papel e de outros materiais utilizados na produção dos materiais didáticos adquiridos no âmbito do PNLD, nos termos a serem definidos em Resolução.

Art. 28. As despesas do PNLD correrão à conta das dotações consignadas na lei orçamentária anual ao Ministério da Educação e ao FNDE, de acordo com as suas áreas de atuação, observados os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 29. Fica revogado o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.

Art. 30. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 18 de julho de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 19/07/2017  
**Publicação:** Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7 (Publicação Original)

## Anexo VI - Relação de Teses, Dissertações e Artigos

ANO	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	AUTOR	FONTE
2024	Dissertação	Discursos curriculares e construção da memória negra e indígena em imagens nos livros didáticos de história do ensino fundamental: horizontes simbólicos da (de)colonialidade...	FREITAS, R. da S.	BDTD
2024	Dissertação	Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa : uma história a ser contada	OLIVEIRA, G.V.J.C.	BDTD
2024	Dissertação	Ser preto em páginas brancas: análise de ilustrações do processo de evolução da espécie humana em livros didáticos de história	ARAUJO, F.J.P. de	BDTD
2024	Artigo	Abordagem descolonial e ensino de geografia: análise a partir de um livro didático do 5º ano geografia	SANTOS, A. F. L. dos	SciELO
2023	Dissertação	Evidências da subalternização das autoras negras no livro didático: uma proposta de construção da afropotência no espaço escolar	SANTANA, K.C.S.A.	BDTD
2023	Dissertação	Representações sociais da África e dos negros africanos em livros didáticos de geografia do ensino fundamental II: PNLD 2014 e 2020	OLIVEIRA, A.F.B.de	BDTD
2023	Dissertação	Pretunhol: representação negra em livros didáticos de Espanhol	COELHO, D.	BDTD
2023	Dissertação	Quem é esse brincante? história social do Bumba-meu-boi e ensino de história	FERREIRA, D.W.M.	BDTD
2023	Dissertação	Identidades raciais negras nos materiais didáticos de língua espanhola: um olhar decolonial	RODRIGUES, D. S.	BDTD
2023	Dissertação	As literaturas negro-brasileiras no cotidiano escolar: um estudo sobre as representações do negro em livros didáticos do ensino médio	SILVA, I. G. da	CAPES
2023	Dissertação	A (in)visibilidade imagética do/a negro/a no livro didático de língua inglesa moderna plus: crenças sobre os aspectos étnico-raciais	CUSTODIO, F. dos S.	CAPES
2023	Dissertação	Educação antirracista e os sentidos dos discursos: nos caminhos da lei nº 10.639/2003 para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	CONCEICAO, V.M.	CAPES
2023	Dissertação	Podê conceição evaristo enegrecer a Geografia? Decolonização de corpos-territórios negros na educação básica	PINTO, D.R.S.	CAPES
2023	Dissertação	A naturalização do mito da democracia racial em livro didático de Língua Inglesa do ensino médio	CARTAXO, L.B.	CAPES
2023	Dissertação	A historiografia da escravidão nos materiais didáticos de História do Ensino Médio do Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso	LOPES, A.F.G.	CAPES

2022	Tese	(Empre)tecendo o ensino de arte: perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes	PAULINO, J.C.	CAPES
2022	Dissertação	Cultura afro-brasileira no pnld: apagamento ou visibilidade de vozes negras e cultura de matriz africana?	ASSUNCAO, C.	CAPES
2022	Dissertação	Interface das relações étnico-raciais com o ensino de ciências: uma revisão sistemática da literatura (2005-2021)	SANTOS, J.E. dos	CAPES
2022	Dissertação	Representatividade do negro no livro didático do ensino médio do município de Humaitá-Amazonas	COSTA JUNIOR, E.F.	BDTD
2022	Dissertação	A peste negra na Europa e no Brasil : uma ferramenta para o ensino de microbiologia na escola	FEREIRA, M.S.	BDTD
2022	Dissertação	As relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de História: análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito	JUSTINO, M. das G.	BDTD
2022	Dissertação	Letramentos e atores sociais no discurso de bixas pretas para a desestabilização do racismo homofóbico	SANTOS, E. S. dos	CAPES
2022	Dissertação	A produção historiográfica sobre livros didáticos de História no campo da história: a representação de negros e negras (1980-2019)	SANTOS, G.T.P. dos	CAPES
2022	Dissertação	A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticaspráticas curriculares cotidianas	SOARES, F. de F.	CAPES
2022	Dissertação	Representatividade do negro no livro didático do ensino médio no município de humaitá - amazonas	JUNIOR, E.F. da C.	CAPES
2022	Dissertação	Racismo e sexismo na representação de mulheres negras no livro didático de língua portuguesa para o ensino médio	SILVA, E.C.	CAPES
2022	Dissertação	Representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira de livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018	MENDES, M.de O.B.	CAPES
2022	Dissertação	Africanizando o ensino de Ciências: uma análise étnico-racial nos livros didáticos e a proposição do uso da cosmogonia africana para uma educação antirracista	SILVA, N.P.C. da	CAPES
2022	Dissertação	A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista	MIRANDA, K.C.	CAPES
2022	Dissertação	A mulher negra favelada em textos autobiográficos: carolina e o diário de uma favelada	TORRES, M.S.F.	CAPES
2022	Dissertação	Os livros didáticos de Geografia e o pensamento racista brasileiro na formulação da identidade nacional durante a primeira república	BARROS, N.F. de	CAPES
2021	Tese	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	SOUZA, S.M. de	BDTD

2021	Tese	Ensino de Inglês no contexto superior: analisando conceitos de identidades de raça e de classe por uma perspectiva crítica	DIAS, R.S.	CAPES
2021	Tese	Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de Ciências Naturais	SILVA, C.C. da	CAPES
2021	Tese	Mulheres negras em livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais (2005 e 2014): ausências ou presenças?"	SILVA, G.V. da	CAPES
2021	Tese	Livros didáticos e rememoração da representação social de pessoas negras e brancas por alunas e alunos do ensino fundamental	TEIXEIRA, R.	CAPES
2021	Tese	Novas iconografias no livro didático de história: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio	SOUZA, S.M. de	CAPES
2021	Dissertação	Páginas ainda em branco: a presença/ausência do negro nas coleções didáticas de literatura, um estudo de caso	VARELA, .C. G,	BDTD
2021	Dissertação	Relações étnico-raciais na alfabetização científica: Contextos do livro didático de ciências no ensino fundamental	SILVA, B.A.da	BDTD
2021	Dissertação	Lápis cor de pele? De qual corpo humano falamos?	TORRES, A. de O.P.	BDTD
2021	Dissertação	Os negros na História do Brasil republicano nos livros didáticos de História - PNLD 2018	NUNES, J.A.	BDTD
2021	Dissertação	A Força Expedicionária Brasileira – FEB : em busca dos "pracinhas" negros nos livros didáticos de história : (1944-1945)	SANTOS, A.S. dos	BDTD
2021	Dissertação	Análise de imagens de pessoas da raça negra no livro didático de língua inglesa à luz da Gramática do Design Visual	MURIALDO, C.F. da S.	BDTD/CAPES
2021	Dissertação	Contribuições da sociologia da imagem para a educação das relações étnico-raciais: uma análise documental a partir de livros didáticos de química	CARVALHO, I.V. de	CAPES
2021	Dissertação	A interseccionalidade mulher/negra: representações emergentes de um livro didático de língua portuguesa'	SOUZA, C.M. de	CAPES
2021	Dissertação	Corpo, gênero e sexualidade em livros didáticos de Ciências: abordagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Boa Nova/BA	BITENCOURT, I.P.	CAPES
2021	Dissertação	Raça, gênero e interseccionalidade: os sentidos de mulher negra do livro didático às capas de revista	COSTA, J.B.	CAPES
2021	Dissertação	Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina: análise dialógica de um livro didático de Espanhol para Ensino Médio	GARCIA, S.P.P.	CAPES
2020	Tese	A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	SOARES, K.M. de S.	BDTD
2020	Tese	As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista	ESPINHEIRA FILHO, I. de	BDTD

2020	Dissertação	Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017 - 2019)	LIMA , I. D.	BDTD
2020	Dissertação	“De que cor eu sou?” O lugar da menina negra no espaço escolar – um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de história	MIRANDA, C.B.	BDTD
2020	Dissertação	A questão agrária e a formação do campesinato negro no município de Sumé – PB: uma discussão com o ensino de Sociologia	NASCIMENTO, T.C.S.	BDTD
2020	Dissertação	Representação sem protagonismo: o movimento negro nos livros de história do PNL 2020	SANTOS, R.J.dos	BDTD
2019	Dissertação	Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da Lei 10.639/2003 e sua implicação na mudança dos livros didáticos de história	SILVA, H. R. de A.	BDTD
2019	Dissertação	Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2014)	SILVA, J. P. da	BDTD
2019	Dissertação	Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista	CARREIRA, N.L.	BDTD
2019	Dissertação	Uma análise do negro no material didático : avanços e permanências	CAMPOS, R.M.R.	BDTD
2019	Dissertação	O negro nos manuais de história da educação : as marcas de uma ausência	MACHADO JUNIOR, J.N.	BDTD
2019	Dissertação	Imagens cativas: uma análise das representações da escravidão negra a partir de livros didáticos de história aprovados pelo pnd 2017	MARIANO, T. de S.	BDTD
2019	Dissertação	As percepções de professores e estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental I acerca das imagens afrodescendentes representadas no livro didático de história	SANTOS, J. S. M. dos	BDTD
2019	Dissertação	África e população negra nos livros de História no Brasil: um estudo de obras didáticas para o Ensino Fundamental II	PEREIRA, P.S.	BDTD
2019	Dissertação	O discurso sobre o negro no livro didático de História e sua relação com as práticas de promoção para igualdade racial	PAIXAO, S.C.S.C.	CAPES
2019	Dissertação	África e população negra nos livros de História no Brasil: um estudo de obras didáticas para o ensino fundamental II	PEREIRA, P.S.	CAPES
2019	Dissertação	Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da lei 10.639/2003 e sua implicação na mudança dos livros didáticos de história	SILVA, H.R. de A.	CAPES
2019	Dissertação	Rememoração de estudantes negros(as) do ensino fundamental sobre personagens negros em livros didáticos'	SILVA, I.S. da	CAPES

2019	Dissertação	Representações sobre a escravidão nos livros didáticos: o que mudou transcorridos dez anos da lei 10.639/03?	OLIVEIRA, C.P.	CAPES
2019	Dissertação	Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular - anos iniciais do ensino fundamental	ALVES, E.F.G.	CAPES
2018	Dissertação	Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015	SILVA, L.A.	BDTD
2018	Dissertação	As marcas da memória hegemônica e da memória vivida nas imagens da mulher negra nos didáticos do território campestre do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos estudos pós-coloniais e do feminismo negro latino-americano	SILVA, C.F.da	BDTD
2018	Dissertação	A representação do negro e da geografia africana nos livros didáticos brasileiros: a lei 10.639/03 e o ensino no segundo ciclo da educação fundamental	DALBEM, R.P.	CAPES
2018	Artigo	Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte	MULLER, T.M.P.	SciELO
2017	Tese	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	ALMEIDA, A. S. de	BDTD
2017	Dissertação	A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II	OLIVEIRA, G.L.B.	BDTD
2017	Dissertação	Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa	CLARA, M. P. S.	BDTD
2017	Dissertação	A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná	ROSELI, A.	BDTD
2017	Dissertação	A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II	OLIVEIRA, G.L.B.	CAPES
2016	Dissertação	Identidades negras no livro didático de espanhol	SOUZA, J.S.	BDTD
2016	Dissertação	Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de História - aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003	ASSUNÇÃO, M.G.de	CAPES
2016	Dissertação	Teatro negro e educação: entre políticas e corporeidades	SOUZA, R. M. de	BDTD
2016	Dissertação	Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014	SILVA, W. G. da	BDTD
2016	Dissertação	Identidades negras no livro didático de espanhol	SOUZA, J.S.	CAPES

2015	Dissertação	Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade: um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino	PORFIRIO, W.E.	BDTD
2015	Dissertação	Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)	CARVALHO, R.A.	BDTD
2014	Tese	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	ROZA, L.M.	BDTD
2014	Dissertação	Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de História do ensino médio	MELO, T. S. de	BDTD
2013	Tese	Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do estado do Paraná Língua Portuguesa e literatura: ensino médio'	BRAGA, M.A.N.	CAPES
2013	Artigo	Espaços de negros e brancos em livros didáticos de Geografia do estado do Paraná	SANTOS, W. O. dos	SciELO
2012	Tese	Práticas linguístico não-verbais no discurso interativo de sala de aula	OLIVEIRA, C.L. de	CAPES
2012	Dissertação	A ressignificação da história do negro nos livros didáticos de História	CARVALHO, A.L.S. de	CAPES
2012	Dissertação	Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia	SANTOS, W.O. dos	CAPES
2012	Dissertação	Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de Arte do Paraná	NETO, M.G. de O.	CAPES
2012	Dissertação	A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de Quilombo do Vale do Ribeira - SP	OLIVEIRA, A.D. de	CAPES
2012	Dissertação	Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implementação da lei 10.639/03	RUSSO, R. F. M.	BDTD CAPES
2011	Tese	Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio'	PEIXOTO, F.de L.	CAPES
2011	Dissertação	A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série	OLIVEIRA, C.da S.V.	BDTD CAPES
2011	Dissertação	A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica	XAVIER, A.S.	BDTD
2011	Dissertação	A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação	SOUZA, A. B. de	BDTD
2011	Dissertação	Relações raciais em livros didáticos de ciências	MATHIAS, A.L.	CAPES
2011	Dissertação	As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural	SANTOS, K. de O.	CAPES

2011	Dissertação	Pedagogias Antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção	MENDONÇA, A.P.F. de	CAPES
2011	Dissertação	A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação	SOUZA, A.B. de	CAPES
2011	Dissertação	Uma interpretação para os "26 prelúdios característicos e concertantes para violino Só" de Flausino Rodrigues Vale'	BUKOWITZ, A.	CAPES
2010	Dissertação	A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público	CATEN, A.T.	BDTD
2010	Dissertação	A construção de uma identidade: representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005	PIRES, I. B.	BDTD
2010	Dissertação	Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental	JUNIA, E.R. da S.	CAPES
2010	Dissertação	A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de história	SOUZA, C. de F. de	CAPES
2010	Dissertação	Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)	SANTOS, A. do N.	CAPES
2010	Dissertação	Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e na trajetória de Milton Santos	CIRQUEIRA, D.M.	CAPES
2010	Dissertação	A prática da Educação étnico-racial: um estudo da implantação da lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do Livro Didático Público	CATEN, A.T.	CAPES
2009	Tese	A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)	PINA, M.C.D.	CAPES
2009	Tese	Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil (1987-2006)	REGIS, K.E.	CAPES
2009	Tese	A Escolarização dos Conteúdos Imagéticos da Biologia: um estudo das práticas de construção e execução de aulas pelo professor de biologia	FREITAS, C. A.	CAPES
2009	Dissertação	A Construção de uma Identidade: Representações do Negro no Livro Didático	PIRES, I.B.	CAPES
2009	Dissertação	A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa	FREITAS, I.S.	BDTD
2009	Dissertação	Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental	NASCIMENTO, S.L. do	BDTD
2009	Dissertação	Representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República	FARIAS, M. do N.	CAPES
2008	Tese	Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004'	BOULOS JUNIOR, A.	CAPES

2008	Tese	As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista	ESPINHEIRA FILHO, I. P.	BDTD
2008	Dissertação	Povos no Brasil: Quem São Eles Nos Livros Didáticos de Português Como Língua Estrangeira?	MARIN, C.C.F.	CAPES
2008	Dissertação	Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	CADINI, V.L.S.	CAPES
2007	Dissertação	Educação e relações raciais: um estudo de caso	SANTOS, A.R. dos	CAPES
2007	Dissertação	As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa	CARVALHO, F.O.	CAPES
2006	Dissertação	As imagens dos negros em livros didáticos de história	CARVALHO, A. A. de M. C.	BDTD
2006	Dissertação	As imagens dos negros em livros didáticos de história	CARVALHO, A.A.M.C. de	CAPES
2006	Dissertação	As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades'	COSTA, W. da	CAPES
2006	Dissertação	A questão racial no ensino de Geografia	VAZZOLER, L. dos S.	CAPES
2006	Dissertação	Identidade e Diferença Étnico-racial em Currículos e Programas: afirmação ou silenciamento?	PEREIRA, S.B.	CAPES
2005	Dissertação	O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife	CASTELLO BRANCO, R.	BDTD
2005	Dissertação	Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências	SILVA, A. M. M. da	BDTD
2005	Dissertação	Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história	SILVA FILHO, J. B. da	BDTD
2004	Dissertação	O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa: Imagens e Percepções de Alunos e Professores	COSTA, C.S. da	CAPES
2004	Dissertação	A eficácia narrativa da "Brevisima relación de la destrucción de las Indias" na propagação da 'leyenda negra' anti-hispânica	FREIRE, D. de J.	CAPES
2004	Dissertação	A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio	PAULA, J.L.O. de	CAPES
2004	Dissertação	Memória Fora de Foco. A Fotografia no Livro Didático de História do Brasil	RODRIGUES, J.E.D.	CAPES

2004	Dissertação	A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola - um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos	MARQUES, E.P. de S.	CAPES
2003	Dissertação	O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP	TUBERO, R.	BDTD
2003	Artigo	Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura	ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. da	SciELO
2002	Tese	A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina (minas gerais - 1920-1960)	ASSUNÇÃO, M. M. S. de	CAPES
2002	Dissertação	A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa	CRESTANI, L.M.	CAPES
2001	Tese	As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes	SILVA, A.C.da	CAPES
2001	Dissertação	O Negro no Ensino de História: temas e representações 1978-1998	OLIVEIRA, M.A. de	CAPES
2000	Dissertação	A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 - 2000)	CRUZ, M. DOS S.	CAPES
2000	Dissertação	O Livro Didático e a História Ibero-Americana: Uma abordagem crítica'	ROCHA, A.C. da	CAPES
2000	Dissertação	Goya en Negro: Una Visión Esperpéntica	SANTOS, M. dos	CAPES
1998	Dissertação	Ecos(?) Em "redes de comunicação" da disciplina geografia	MORAES, C.M.M.	CAPES
1997	Dissertação	Arakinjo corpo que está dançando. Re-percussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira	SILVA, G.F. da	CAPES
1994	Dissertação	As imagens do negro no livro didático de história no Brasil	DIAS, P.M.	CAPES
1993	Dissertação	Preconceito e racismo na coleção de história do Brasil de 5a. e 6a. série do primeiro grau: uma investigação, do bibliotecário escolar	RIBEIRO, M.S.P.	CAPES
1985	Dissertação	Rememoração de estudantes negros(as) do ensino fundamental sobre personagens negros em livros didáticos	SILVA, I.S. da	BDTD
1984	Tese	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	SACRAMENTO, C.C.	BDTD

Fonte: Organização da autora