

## O LIVRO DIDÁTICO VAMOS JUNTOS, PROFE! À LUZ DA MULTIMODALIDADE E DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Chandra Marília Sampaio da Silva  0009-0007-8539-4377  
Dra. Flaviane Faria Carvalho  0000-0002-0663-670x  
Universidade Federal de Alfenas

**RESUMO:** Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomende a necessidade de se contemplar a educação para as relações étnico-raciais nos currículos da educação básica, Silva e Silva (2021) constataram que a educação para relações étnico-raciais proposta pela BNCC ainda não parece devidamente articulada à oferta de uma educação antirracista, limitando-se apenas a transmitir conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros. Diante desse problema, a presente pesquisa pretende contribuir para a promoção da educação antirracista no contexto acadêmico e no currículo escolar, por meio da análise das representações multimodais construídas pelo livro didático *Vamos juntos, profe!* (2020), voltado para alunos do Ensino Médio, a fim de descobrir se contribuem ou não para a promoção de uma educação antirracista. Para tal, o enquadre teórico-metodológico será o da Semiótica Social Multimodal de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) com as categorias da Gramática do Design Visual, quais sejam, os significados representacionais, interativos e composicionais. Dentre os principais resultados encontrados, é possível destacar: a) o *corpus* analisado favorece o protagonismo negro, sobretudo o juvenil e feminino; e b) os gêneros multimodais utilizados no livro didático contribuem para uma educação antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade; Educação Antirracista; Livro Didático.

## THE TEXTBOOK *VAMOS JUNTOS, PROFE!* IN THE LIGHT OF MULTIMODALITY AND ANTI-RACIST EDUCATION

**ABSTRACT:** Although the National Common Curricular Base (BNCC) recommends the need to include education for ethnic-racial relations in basic education curricula, Silva and Silva (2021) found that the education for ethnic-racial relations proposed by the BNCC still does not seem duly articulated to offer an anti-racist education, limiting itself to transmitting content about Africa and Afro-Brazilians. Faced with this problem, this research intends to contribute to the promotion of anti-racist education in the academic context and in the school curriculum, through the analysis of the multimodal representations constructed by the textbook *Vamos Juntos, Profe!* (2020), aimed at high school students, in order to find out whether or not they contribute to the promotion of an anti-racist education. To this end, the theoretical-methodological framework will be the Multimodal Social Semiotics of Kress and van Leeuwen (2006 [1996]) with the categories of Visual Design Grammar, namely, representational, interactive and compositional meanings. Among the main results found, it is possible to highlight: a) the *corpus* analyzed favors black protagonism, especially youth and female; and b) the multimodal genres used in the textbook contribute to an anti-racist education.

**KEYWORDS:** Multimodality; Anti-Racist Education; Textbook.



## 1 INTRODUÇÃO

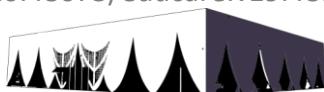
Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais têm-se apresentado timidamente sensíveis à importância de se desenvolver abordagens pedagógicas à luz dos multiletramentos, oportunizando novos olhares para a questão da diversidade. A lei 10.639/03, por exemplo, embora tenha sido criada há 20 anos para estabelecer diretrizes visando à obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, até hoje enfrenta uma série de entraves que impedem a sua implementação efetiva no currículo das escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, assinala a necessidade de se contemplar a educação para as relações étnico-raciais nos currículos da educação básica, numa tentativa de fazer valer a referida lei, conforme pode ser percebido em sua nona competência geral, que recomenda:

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 12).

Contudo, Silva e Silva (2021) constataram que a educação para as relações étnico-raciais proposta pela BNCC não parece articulada ainda à oferta de uma educação antirracista, limitando-se apenas a transmitir conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros. Como consequência, muitos professores sentem dificuldades para abordar a temática de modo a tornar seus alunos mais críticos, questionadores, (re) criadores de conteúdos, histórias e informações.

Apesar da existência de pesquisas recentes sobre a efetividade das políticas de educação étnico-racial (Mendonça, 2021; Silva; Silva, 2021) no currículo, poucos estudos têm monitorado o que é apresentado nos livros didáticos sobre essa questão. Diante desta lacuna, o presente estudo buscou contribuir para as



pesquisas em educação para as relações étnico-raciais em livros didáticos a partir da análise do quarto capítulo da obra *Vamos juntos, prof!* (2020), do componente de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, publicado pela Editora Saraiva. Este *corpus* foi selecionado porque o referido capítulo focaliza aspectos ligados à discriminação, ao racismo e ao preconceito. Por meio da análise dos recursos multimodais de representação adotados, pretende-se verificar se há efetivamente a promoção de um ensino antirracista.

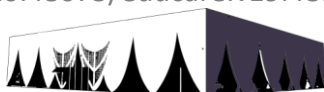
Por se tratar de uma pauta em discussão no contexto educacional contemporâneo, o tema aqui proposto se mostra oportuno e relevante.

## 2 MULTIMODALIDADE E GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Na sociedade multimídia na qual vivemos hoje, os discursos são expressos por meio de uma multiplicidade de linguagens. Nos livros didáticos, é cada vez mais comum a utilização de ilustrações, gráficos, fotografias, entre outros tipos de recursos visuais na produção de seus conteúdos. Isso porque, segundo Ramil (2013), a linguagem visual configurada no livro didático é capaz de sensibilizar o aluno, podendo aumentar o potencial informativo do conteúdo trabalhado. Ou seja, as representações visuais encontradas no livro didático interferem diretamente nos significados construídos pelos alunos sobre a matéria.

Para compreender o uso da língua em seus múltiplos contextos, é preciso analisar como ela interage com outros sistemas semióticos. Sendo assim, fica evidente a importância da multimodalidade. A multimodalidade pode ser definida como um tipo de abordagem que leva em conta a orquestração entre os variados modos semióticos presentes nos textos. Mais precisamente, ela explora a criação de significados, partindo da premissa de que há diversos modos e meios possíveis de significação à disposição de seus leitores. Interessa aqui é investigar os tipos de significados sociais construídos pelas semioses, visto que os atores sociais são considerados ativos e posicionados política e ideologicamente.

Como ressaltado por Santos (2011):

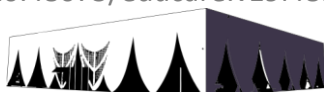


A abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Na Multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (Santos, 2011, p. 3).

Nesse sentido, qualquer discurso pode ser produzido de diferentes maneiras dependendo das variadas combinações de modos semióticos na forma de textos. Com efeito, cumpre salientar que o termo “discurso” pode ser compreendido como “conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 24).

Com base nessas considerações, pode-se estabelecer uma ponte com a noção de multiletramentos, criada pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto no ano de 1996, o qual é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial, entre outras) e a de culturas - o meio em que cada enunciador está inserido. Isso se justifica pelo fato de que, nos dias atuais, tem-se cada vez mais contato com diversos gêneros textuais trazidos pelo advento de internet, como por exemplo, os podcasts, os memes, os blogs, entre outros, que evidenciam a importância da escolha de determinados modos semióticos para comunicar a mensagem desejada. E, assim como os gêneros citados, nos livros didáticos, a escolha das diversas semioses também constroem e/ou reforçam diferentes tipos de significados sociais. Posto isso, fica evidente a relevância de desenvolver nos alunos essa habilidade de interpretação das imagens, visando a uma compreensão mais efetiva.

Diante do exposto e da necessidade de auxiliar os indivíduos a desenvolverem um letramento crítico, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram um modelo teórico-metodológico que possibilita a investigação dos significados dos recursos semióticos utilizados na sociedade. Trata-se da Gramática do Design



Visual (GDV), que teve sua primeira edição publicada em 1996. A abordagem da GDV baseia-se na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978) para aprimorar e fundamentar as análises de textos-objeto que incluem obras de arte, mapas, cartazes, sites e fotos.

Para Halliday (1994), a linguagem é um sistema semiótico de escolhas, designado para desempenhar determinado propósito social. Isto é, a linguagem em uso sempre comunica, concomitantemente, três tipos amplos de sistemas de significado, denominados metafunções: a ideacional (referente ao tipo de experiência criada no mundo exterior ou interior dos participantes), a interpessoal (é o tipo de relação estabelecida entre os participantes) e a textual (está relacionado a forma como a mensagem se estrutura e se desdobra ao longo do texto).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), as imagens são consideradas estruturas sintáticas que podem ser analisadas assim como um texto verbal. Deste modo, a GDV estabelece três metafunções: representacional, interativa e composicional, para fazer correlações de significados potenciais entre forma e significado dentro de um contexto global do discurso.

A metafunção representacional analisa as representações dos participantes da imagem, que podem ser: coisas, seres, ou lugares envolvidos no processo de ação. Dentro desta metafunção, surgem ainda, dois padrões referentes ao discurso visual: as narrativas e as conceituais. As estruturas narrativas exprimem a experiência do mundo real, englobando ações efetivas realizadas, expressas por vetores imaginários (setas, traços, linhas etc.) que indicam tais ações. Já as estruturas conceituais são estáticas, não havendo relações vetoriais - ações. Exprimem experiência relacional do mundo, ou seja, os participantes apenas são ou significam algo.

A metafunção interativa se concentra na interação entre os participantes representados na imagem e seu observador. Ela considera as relações existentes entre o produtor, o produto e o observador, sendo que o primeiro constrói, na

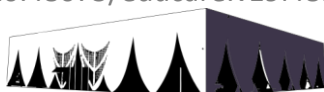


imagem – produto –, a representação a ser interpretada pelo observador. Essa metafunção permite construir diferentes relações de envolvimento e poder entre os participantes, a partir dos recursos de contato visual, distância social (enquadramento) e perspectiva (planos e ângulos).

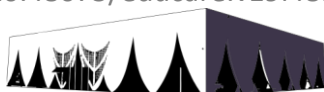
Por fim, a metafunção composicional se ocupa em analisar as implicações relativas à organização geral da imagem e a relação entre o texto escrito versus imagem. Ela nos permite entender como as estruturas visuais de significados representacionais e interativos se combinam para formar o texto, isto é, o todo comunicativo, por meio de três recursos: valor informacional, saliência e estruturação.

Kress e van Leeuwen (2006) defendem a análise do aspecto social das estruturas das representações visuais, isso porque elas estão sempre submetidas às instituições sociais que as produziram, o que justifica elas terem uma ampla dimensão semântica.

### 3 DESCRIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, ou seja, é essencialmente descritiva, todo seu processo faz parte do todo e cada etapa é importante e contribui para o resultado e o objetivo esperado. O significado, dessa maneira, é sua preocupação essencial.

O *corpus* escolhido é o capítulo quatro do livro *Vamos Juntos, Profel!*, intitulado Projeto 4 - Mediação de Conflitos, trata de preconceitos, discriminação e racismo. Para esta investigação, as análises se voltaram para os textos multimodais sobre racismo e as representações de personagens negras. Isso porque se pretendeu verificar se o capítulo escolhido, que tem como um de seus temas principais o racismo, é constituído por um discurso multimodal que poderia ser capaz de promover uma educação antirracista.





Para tanto, percorreu-se os seguintes passos: 1) Seleção de um livro indicado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que contemplasse a temática do racismo; 2) Escolha de capítulo que tratasse do racismo; 3) Seleção de atividades propostas pelo livro em que figurassem atores sociais negros, a fim de verificar como eles são representados, e qual o significado coarticulado existente entre a imagem e a atividade proposta em que ela está ligada.

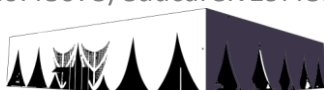
#### 4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

O capítulo que compõe o *corpus* inicia a discussão sobre o tema racismo explicando que a ideia de raças surgiu no século XVIII por meio do pensamento Iluminista, que foi o responsável por tentar desvendar as diferenças entre os seres humanos em bases raciais. Os teóricos responsáveis pelo capítulo afirmaram que os representantes dos ideais Iluministas desejavam descobrir como era possível haver diferenças físicas e culturais entre os humanos, se todos viessem do princípio monogenista - versão bíblica da criação do homem. Depois de elucidar sobre a invenção do conceito de raça, o livro ressalta que, por vezes, a escola foi o maior veículo de difusão das teorias raciais por intermédio dos livros didáticos adotados por elas. Ao final da página 123, é inserida a imagem a seguir para explicar a atividade que os alunos deverão desenvolver em grupo.

**Figura 1:** Proposta de atividade em grupo sobre a letra da canção Racismo é burrice, de Gabriel o Pensador



**Fonte:** Cardoso *et al.* (2020, p. 123).

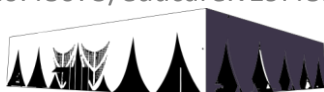


Em se tratando dos significados representacionais, nota-se a configuração de uma estrutura narrativa, uma vez que os personagens se encontram posicionados em uma roda de conversa interagindo com um jovem negro que parece conversar com os demais. Eles são indivíduos brancos e negros. No entanto, apenas dois são negros e estão vestindo uma camiseta de cor escura, enquanto os outros oito personagens são brancos e estão vestidos com roupa colorida.

No que se refere aos significados interativos, os participantes da imagem não têm o olhar voltado para o leitor; então o contato é classificado como oferta, quando não há encontro visual. A distância social está no plano aberto, já que eles são representados por inteiro. Em relação ao tipo de ângulo horizontal: o participante principal é representado de maneira oblíqua, como se o mundo dele e dos espectadores não se coincidissem. Quanto ao ângulo vertical, foi adotado o plongêe, por meio do qual o protagonista aparece menos empoderado do que o espectador da imagem. A roda de conversa, na perspectiva aqui assumida, e como salientada por Castro (2020) apresenta-se como um instrumento impulsionador de diálogos com grande potencial de garantir a livre expressão de indivíduos, além de atender ao desejo e à necessidade de conhecê-las. E, por isso, tecnicamente todos deveriam ser representados de forma igual e centralizada.

Dadas essas informações e a observação da Figura 4, pode-se inferir que nessa imagem as personagens não são representadas de forma igual, no que se refere à equidade racial. Isso fica evidente porque aparece um número maior de pessoas brancas do que negras na cena, além de estarem posicionados de forma diferente, fatos que explicitam a exclusão dos negros devido a alguns fatores, como, por exemplo, a cor da camiseta das personagens negras que é preta e a dos demais que são brancos e utilizam camisetas coloridas para diferenciá-los.

Logo após, há um tópico sobre o genocídio em Ruanda, na África. O livro sugere que os alunos vejam uma videoaula sobre o assunto e depois façam uma





atividade em grupo. Ao término da atividade, todos deveriam assistir ao relato de duas sobreviventes da violência praticada durante o genocídio.

**Figura 2:** Josephine, uma sobrevivente do genocídio ocorrido em Ruanda em 1994

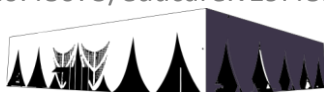


**Fonte:** Cardoso *et al.* (2020, p. 125).

Ao analisar os significados representacionais da Figura 5, percebe-se que a personagem está representada por meio de uma estrutura conceitual, pois está parada, preparando-se para responder às perguntas da entrevista. Nessa imagem, a mulher Josephine reage com um fenômeno fora da imagem, e não olha diretamente para o espectador da imagem, mantendo um contato de oferta. Sua exposição é até os ombros - close-up - está posicionada de forma oblíqua, ocupando o espaço mais à esquerda da imagem.

O cenário arborizado em que a participante está inserida representa o ambiente tranquilo e esperançoso em que ela vive depois do genocídio. Apesar de seu semblante carregado, o verde das árvores e de sua camiseta, além da cor azul de sua camisa, remetem às cores da bandeira de seu país - Ruanda - e, propiciam certa suavidade ao relatar o assunto do passado. Josephine está sendo entrevistada, e o gesto das mãos cruzadas da participante indicam a seriedade com que ela trata um assunto tão delicado de sua história.

Posteriormente, aparece a imagem de outra mulher negra que sofreu com o genocídio em Ruanda.



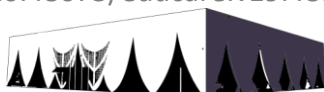
**Figura 3:** Angelique aceitou as perdas que o genocídio em Ruanda acarretou ao entrar em contato com outras que enfrentaram a mesma situação



**Fonte:** Cardoso *et al.* (2020, p. 125).

Quanto aos significados representacionais, Angelique é apresentada sem nenhuma expressão de movimento, ou seja, está parada. Por isso, trata-se de uma estrutura conceitual. Ela é o ponto de partida da imagem, ou seja, representa uma narrativa de ação. Seu olhar chama a atenção do leitor, classificando seu contato como demanda. Ela é exposta até os ombros, e por isso, sua distância social é close-up. Seu ângulo é frontal, por isso ela é vista de frente, além de ser representada de forma sensorial porque seu semblante carregado indica seu estado emocional abalado. No plano composicional, está localizada no campo dado, onde apenas metade de seu rosto aparece na imagem. Isso talvez se deva à condição de luto vivenciado pela personagem, já que muitos dos seus foram mortos, e agora essa metade que ficou representaria aqueles que estão vivos e que têm lutado todos os dias para viverem.

A utilização das cores preta e branca para além da sua imagem remete às sensações, respectivamente, de temor, inocência e luto. Temor por ter vivido uma experiência ruim durante o genocídio; a inocência de ter uma segunda chance de viver, que coincidentemente, pode ser associado também ao seu próprio nome (Angelique - Angelical); e o luto por todos aqueles que se foram. A utilização das letras maiúsculas na palavra – “human” - evidenciam a denúncia de que negros também são humanos quanto as outras raças. A espessura fina das letras associadas ao nome "Angelique" também se relaciona com a personagem que se encontra oprimida.

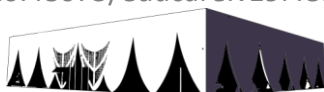


O livro salienta ainda que o preconceito e o racismo também se manifestam por meio de atitudes de depreciação, insultos, ameaças, baseados em opiniões e crenças que se sustentam em preconceitos e são fomentadas por estereótipos. O preconceito, a discriminação e o racismo se expressam em comportamentos, como perseguição, exclusão e violência organizada contra grupos.

Os autores do livro ressaltam ainda que alguns brasileiros acreditam em uma utopia, uma forma idealizada de representar a si mesmos a ideia de uma “democracia racial”. Eles acreditam que, na sociedade brasileira, o lugar que as pessoas ocupam ou podem vir a ocupar – no mercado de trabalho, na cultura, na vida social – não inerente à sua cor da pele. Todos, brancos, negros e indígenas, são tratados como iguais. Mas, a grande maioria da população sabe que isso não é verdade.

Então, ao tratar no tópico - Habitamos uma sociedade racista? O racismo habita em nós? - os autores afirmam que vivemos numa sociedade estruturada sobre o racismo. O brasileiro admite que ainda existe racismo no Brasil, mas prefere acreditar que nossa sociedade não é racista. Por isso, muitos líderes e intelectuais negros e negras afirmam que existe no Brasil uma espécie de racismo “velado”, com formas “camufladas” de discriminação.

Após essa explicação, há uma imagem da pesquisadora e filósofa feminista brasileira Djamila Ribeiro. Essa escritora negra defende que é preciso perceber o racismo internalizado em nós. Ela declara que para superar o racismo, é preciso, primeiro, entender que ele está tão entranhado na sociedade que passa despercebido, nos gestos banais, em situações do dia a dia.



**Figura 4:** A pesquisadora e filósofa feminista brasileira Djamila Ribeiro discursa durante um painel no WOW Festival (Mulheres do Mundo) no Rio de Janeiro, em novembro de 2018.



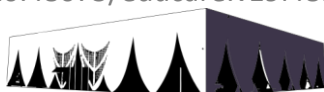
**Fonte:** Cardoso et al. (2020, p.131).

Atendo-se aos significados representacionais, a personagem está falando e gesticulando em sua apresentação, logo, configura uma estrutura narrativa. Djamila reage a algum fenômeno fora da imagem, seu contato é de oferta - não tem contato visual com o leitor. Está em distância média do leitor e é vista de forma predominantemente frontal e em contra-plongêe, fazendo com que ela pareça maior do que é, com mais poder do que o espectador. Além de estar posicionada mais à direita, de forma empoderada, no campo novo.

Apesar de seu olhar não encontrar com o olhar do leitor, Djamila o intimida. Sua feição e o gesto com a mão mostram sua confiança e conhecimento sobre o que está discursando com o microfone em mãos reforçando o protagonismo em seu local de fala; de mulher, negra, intelectual (informação reforçada pelos seus óculos de grau), sobre questões que envolvem diretamente os negros.

O capítulo salienta que a arte, em suas várias manifestações, tem sido utilizada para tocar as pessoas, conscientizá-las sobre temas sensíveis e provocar o debate sobre questões controversas. Mas, contraditoriamente, podem tanto disseminar o racismo quanto combatê-lo. No entanto, são poucos os negros que ocupam lugar de destaque no cenário artístico brasileiro.

Posteriormente às contribuições sobre a autora Djamila Ribeiro, para finalizar o capítulo, é proposta aos alunos uma atividade de criação e apresentação de um Slam. Com a finalidade de incentivar a criatividade e a participação deles, é utilizado o vídeo da universitária do curso de Ciências Sociais, Midria, declamando sua poesia Slam que tem como tema a indefinição de



sua cor, já que ela mesmo afirma que para uns ela é negra, para outros branca, há ainda uma terceira opção, a parda.

**Figura 5:** O vídeo em que Midria declama sua poesia Slam



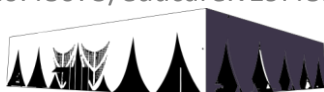
**Fonte:** Cardoso *et al.* (2020, p. 137).

Com relação ao significado representacional, Midria encontra-se declamando sua poesia, ou seja, está em movimento, por isso, sua imagem é classificada como narrativa. Voltando os olhos para os significados interativos, a personagem olha diretamente para o espectador, classificando seu olhar como demanda. Está em distância média do leitor, além de estar posicionada no centro da imagem, tomando toda atenção do observador.

O fato da cor escura do fundo da imagem se misturar com a cor dos cabelos da personagem parece evidenciar a cor da pele de Midria para que o espectador seja capaz de entender o porquê do título de seu poema. Sua feição, sem muita emoção, comprova sua chateação ao tratar da indefinição da sua cor. Enquanto os óculos comprovam sua sabedoria ao tratar da questão em seu Slam.

Após assistirem ao vídeo da Midria, os alunos são levados a refletir sobre a mudança de percepção sobre a poesia Slam escrita e declamada, e, a partir disso, devem realizar a atividade de criação de seus próprios poemas.

Em seguida a explicação, há a imagem da poetisa Cinthya Santos, a Kimani, vencedora do Zap - Slam de 2017. Como atividade final do capítulo os alunos são orientados a produzirem um evento com um gênero textual contemporâneo que diz ser feito para todos e que pode ter regras específicas de acordo com as



preferências de seus participantes. Acredito que o incentivo para que os negros participem da atividade está centrado na imagem da vencedora Cinthya.

**Figura 6:** A poetisa Cinthya Santos, em 2019, no Galpão do Folias, no bairro Santa Cecília, centro de São Paulo (SP)

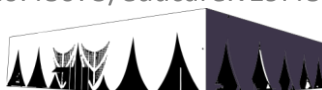


**Fonte:** Cardoso *et al.* (2020, p. 139).

No tópico “Nosso slam, nossas regras”, os alunos são orientados a organizarem um evento de Slam para a turma. Foi criado nos anos 1980, na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, por Marc Kelly Smith (1949-). Smith tinha a ideia de superar a monotonia das leituras de poesias investindo na paixão que pode animar os textos poéticos. Após a explicação, há a imagem da poetisa Cinthya Santos, a Kimani, vencedora do Zap - Slam de 2017.

Atendo-se aos significados representacionais, é perceptível que a personagem está em movimento, logo, sua imagem é classificada como narrativa. A poetisa é apresentada de olhos fechados, seu contato é de oferta - não tem contato visual com o leitor. Está em distância média do leitor e é vista de forma oblíqua e em contra-plongêe, fazendo com que ela pareça maior do que é, sendo assim, mais poderosa que o espectador. Além de estar posicionada mais à esquerda, no campo dado.

Na imagem, Cinthya está se apresentando, a forma como ela está posicionada na foto traz uma sensação de desabafo para o espectador. Suas mãos levantadas, sua boca aberta e olhos fechados indicam sua vontade de viver intensamente esse momento da apresentação em que ela pode usar sua vivência e experiências para denunciar algo que a incomoda. O cenário em que ela está





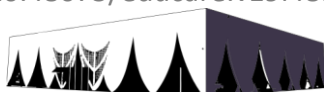
inserida é pouco iluminado, mas, a iluminação recai sobre ela para que seja o centro de toda a imagem.

Como atividade final do capítulo, os alunos são orientados a produzirem um evento com um gênero textual contemporâneo que diz ser feito para todos e que pode ter regras específicas de acordo com as preferências de seus participantes. Pode-se sugerir aqui que o incentivo para que os negros participem da atividade talvez esteja centrado na imagem da vencedora Cinthya.

Uma vez feita a análise dos dados por meio das categorias da gramática do design visual, a próxima seção traz discussões e reflexões acerca dos principais resultados encontrados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Correlacionando os gêneros multimodais, os recursos semióticos verbais e os recursos semióticos empregados em cada atividade presente no capítulo analisado, foi possível verificar que: 1) Das seis imagens analisadas, duas estabelecem contato visual com seu espectador (Figura 3 e Figura 5) demandando mais engajamento e envolvimento por parte do observador da imagem; 2) Nas imagens apresentadas, a maioria das personagens está enquadrada em close-up e plongée, estabelecendo uma relação de mais proximidade com os leitores; 3) À exceção da primeira imagem, todas as demais são protagonizadas por mulheres, mostradas de forma individualizada, estabelecendo mais proximidade, atraindo mais a atenção dos leitores e reforçando o protagonismo feminino e juvenil; 4) Em todos os gêneros multimodais analisados, percebe-se que os cenários explorados são: escolar, acadêmico, cultural/artístico, comprovando a importância e a visibilidade das personagens. Não são expostos cenários que incitem a violência nem a discriminação dos negros; 5) Apenas duas imagens são conceituais (estáticas), em que as personagens são estrangeiras (Figura 2 e Figura 3), evidenciando a condição de vulnerabilidade delas, enquanto as outras quatro são

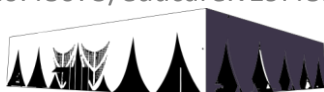


narrativas (representam algum movimento), ressaltando o papel de agência e protagonismo de personagens negros na sociedade brasileira.

Face a tais achados, é possível constatar que no capítulo analisado são expostos vários conceitos, personagens e atividades importantes para a compreensão do racismo, ainda enraizado em nossa sociedade. Como visto anteriormente, a maioria das personagens negras apresentadas no capítulo de análise são mulheres negras, que estão individualizadas e encontram-se em ângulo médio, configurando maior proximidade e, trazendo para si, a atenção do espectador; favorecendo então, o protagonismo da personagem negra. Isto significa que todos os gêneros multimodais analisados se mostram importantes para que se possa entender o contexto em que cada personagem representada está inserida, e também para comprovar a análise feita nesta pesquisa.

Posteriormente às considerações, fica evidente que o capítulo possui uma organização produtiva das atividades propostas para a reflexão acerca da educação antirracista, com auxílio da representação adequada de personagens negras, que auxiliam o professor a formar indivíduos antirracistas. Isso porque há um espaço de representatividade para as personagens negras no livro didático, como, por exemplo na figura da filósofa, professora, feminista e antirracista Djamila Ribeiro - que parece ser escolhida ali para validar o empoderamento dos negros, como protagonista. Ela, mulher negra e jovem, está representando a voz de muitos outros negros que não teriam possibilidade de estar ali naquele local de fala, disseminando sua mensagem de forma segura e correta. Ou seja, ela ocupa um espaço de destaque porque discute assuntos do seu próprio locus social tornando-a uma figura essencial para a luta contra o racismo no conteúdo e nas atividades do livro didático.

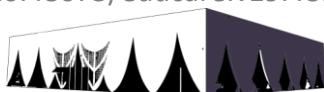
Esta hipótese positiva também pode ser confirmada quando, nos gêneros multimodais vistos, verifica-se o reconhecimento de que o racismo deve ser desnaturalizado, como afirma a pesquisadora citada no material, Djamila Ribeiro. Esse processo de desnaturalização do racismo é importante para que os alunos



percebam que nos mínimos detalhes, nas brincadeiras ‘inofensivas’ e nas expressões utilizadas por eles no dia a dia carregam traços de racismo enraizado. Ou seja, não basta que os alunos tenham conhecimento sobre o conceito da palavra racismo, mas é necessário que todos juntos possam combatê-lo. Essa ideia é reforçada a partir das diversas atividades propostas no capítulo que possuem em seu comando a formação de grupos, justamente para reafirmar a importância de que independentemente da sua cor de pele, todos são capazes de desenvolver excelentes atividades, tanto sozinhos, quanto em coletivo.

Para além disso, é importante salientar também que, em consonância com a representatividade das personagens negras encontradas no capítulo, as atividades propostas servem igualmente para auxiliar o professor a formar discentes antirracistas ao fazer com que o aluno tenha contato com a realidade vivida pelas personagens negras apresentadas, para que só após façam uma atividade de reflexão. Essa visão real sobre como é ser negro, e vítima de racismo, influencia diretamente na análise do aluno com relação a atitudes racistas e, ao planejar e responder suas atividades.

Com base em todas as considerações aqui tecidas e levando-se em conta os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, foi possível perceber que o capítulo analisado do livro didático *Vamos Juntos, profe!* contribui para a promoção de uma educação antirracista, como é previsto na nona competência geral da BNCC. Isso porque as atividades e as representações de personagens negras utilizadas no corpus possuem significados sociais ativos para formar alunos antirracistas. Os elementos verbais e visuais utilizados incitam o leitor - aluno - a refletir criticamente sobre o tipo de conteúdo que está absorvendo, pois muitas vezes é transmitido de uma maneira romantizada, camuflando um viés opressor. Além de destacar o protagonismo negro na literatura, artes, educação, dentre outros segmentos sociais, para trazer soluções e principalmente tirar os negros do status de coadjuvantes na sociedade.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ANDRADE, M. H. G. BNCC – Desafios e oportunidades. **Conexia Educação**, 11 de setembro de 2018. Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/bncc/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRANCO, E. P. *et al.* Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 271–294, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p271-294. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8035>. Acesso em: 28 fev. 2023.

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

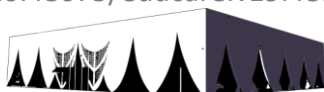
CARDOSO, M. *et al.* **Vamos juntos, Profe!** - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

CASSIANO, C. C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122/80>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CASTRO, V.D. **Sobre-vivências na escola pública**: memórias, registros e narrativas de uma professora. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Antirracista. **Conceito Glossário**, 11 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-antirracista/>. Acesso em: 10 out. 2022.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.



GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa:** uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 181 f. Tese (Doutorado). Curso de Letras - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

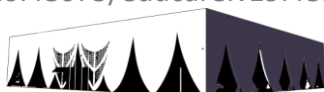
KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEA, A. A. **Multimodalidade e Multiliteracia.** Lisboa: NOVA FCSH – CLUNL, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/64065>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13658#:~:text=A%20escola%20deve%20apresentar%20duas,t%C3%A3o%20crit%C3%A9rios%20quanto%20a%20primeira](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658#:~:text=A%20escola%20deve%20apresentar%20duas,t%C3%A3o%20crit%C3%A9rios%20quanto%20a%20primeira). Acesso em: 09 jul. 2022.

MUCCI, S. B. P. **A representação de Franco Falantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos.** 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

NASCIMENTO, F. I. do. **Lexicografia e Semiótica Social:** uma análise da representação, da composição visual e das relações texto-imagem nos dicionários escolares tipo 2. 2018. 393 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.



OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

RAMIL, C. A. **A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 - Rio Grande do Sul)**. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

REGIUS, L. G. 15 melhores editoras de livros didáticos do Brasil. **Writing Tips Oasis**. Disponível em: <https://writingtipsoasis.com/pt-br/melhores-editoras-de-livros-didaticos-do-brasil/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SANTOS, Z. B. dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em: 08 abr. 2024.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

SILVA, A. L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, J. C. da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Recebido em: 30-06-2023

Aceito em: 20-03-2024

