

Um estudo sobre imagens nos livros didáticos dos anos iniciais: a representação das diferenças

A study on images in early years textbooks: the representation of differences

Un estudio sobre las imágenes en los libros de texto de la primera infancia: la representación de las diferencias

Neusete Machado Rigo 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, RS, Brasil
neuseterigo@gmail.com

Hedi Maria Luft 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
hedim@terra.com.br

Deise Taliane Ávila da Silva 

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
deisetaliane.silva@gmail.com

Recebido em 14 de maio de 2022

Aprovado em 02 de junho de 2022

Publicado em 17 de janeiro de 2024

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa intitulada *A formação inicial de professores em nível médio, os livros didáticos e a questão das diferenças* e tem como objetivo analisar as abordagens de livros didáticos dos anos iniciais sobre a questão das diferenças. O Plano Nacional do Livro Didático segue as políticas curriculares e atinge as escolas direcionando, de certa forma, a ação pedagógica em sala de aula. O presente estudo analisa as imagens presentes nos livros, para problematizar a discussão que os livros didáticos introduzem acerca da questão das diferenças. Pela análise documental, o estudo mapeou e analisou as imagens presentes em livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados como ferramentas analíticas os conceitos *discurso* e *representação* sobre três aspectos, quais sejam: a inclusão das diferenças no currículo: uma problematização inicial; a interdição do discurso da inclusão das diferenças; e as diferenças vinculadas à representação. O referencial teórico advém dos estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Tomaz T. da Silva, Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo e Carlos Skliar. Os resultados mostram

que os livros didáticos introduzem um discurso sobre as diferenças focalizado na diversidade cultural e na deficiência, ao mesmo tempo em que omitem as diferenças de gênero, sexualidade e credo religioso. Os livros abordam as diferenças como diversidade, e, por isso, as mantêm presas à identidade e à representação.

Palavras-chave: Currículo escolar; Discurso foucaultiano; Diversidade; Identidade.

ABSTRACT

This article presents the results of the research entitled The initial formation of teachers at a high school level, textbooks and the issue of differences and aims to analyze the approaches of textbooks in the early years on the issue of differences. The National Textbooks Project follows the curricular policies and reaches the schools, directing, in a certain way, the pedagogical action in the classroom. The present study analyzes the images present in the books, to problematize the discussion that the textbooks introduce about the issue of differences. Through documental analysis, the study mapped and analyzed the images present in textbooks. The concepts discourse and representation, discussed by Michel Foucault and Tomaz Tadeu da Silva, were used as theoretical-methodological tools, on three aspects raised from the images, namely: the inclusion of differences in the curriculum: an initial problematization; the interdiction of the discourse of the inclusion of differences; and the differences linked to representation. The theoretical framework comes from the studies of Michel Foucault, Gilles Deleuze, Tomaz T. da Silva, Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo and Carlos Skliar. The results show that textbooks introduce a discourse of differences focusing on cultural diversity and disability, while omitting differences in gender, sexuality and religious belief. Textbooks approach differences as diversity, and therefore, keep them tied to identity and representation.

Keywords: School curriculum; Foucauldian discourse; Diversity; Identity.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de la investigación titulada Formación inicial docente en el nivel secundario, los libros de texto y la cuestión de las diferencias y tiene como objetivo analizar los enfoques de los libros de texto de la primera infancia sobre la cuestión de las diferencias. El Plan Nacional del Libro de Texto sigue políticas curriculares y llega a las escuelas, direccionando, de cierta manera, la acción pedagógica en el aula. El presente estudio analiza las imágenes presentes en los libros, para problematizar la discusión que los libros de texto introducen sobre la cuestión de las diferencias. Por análisis de documentos, el estudio mapeó y analizó las imágenes presentes en los libros de texto del 1º al 5º año de la Educación Primaria. Los conceptos de discurso y representación fueron utilizados como herramientas analíticas sobre tres aspectos, a saber: la inclusión de las diferencias en el currículo: una problematización inicial; la prohibición del discurso sobre la inclusión de las diferencias; y diferencias ligadas a la representación. El marco teórico proviene de

estudios de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Tomaz T. da Silva, Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo y Carlos Skliar. Los resultados muestran que los libros de texto introducen un discurso sobre las diferencias centrado en la diversidad cultural y la discapacidad, mientras omiten las diferencias de género, sexualidad y creencias religiosas. Los libros abordan las diferencias como diversidad y, por tanto, las mantienen ligadas a la identidad y la representación.

Palabras clave: Currículo escolar; Discurso foucaultiano; Diversidad; Identidad.

Introdução

A adoção de livros didáticos (LDs) na educação básica do sistema público brasileiro passou por vários processos até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985. Segundo Silva (2012, p. 810), o PNLD surge com a intenção de “universalizar, gradativamente, o uso do livro didático, através da distribuição gratuita dos títulos escolhidos pelos professores a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias do país”. De lá para cá algumas mudanças vêm ocorrendo na metodologia de escolha pelos professores, e também muitas críticas são direcionadas a este programa, tanto pelo seu modelo de estruturação quanto pelo volume de recursos públicos disponibilizados que o torna especialmente atrativo para grupos editoriais que se valem de um lucro certo caso tenham seus títulos incluídos no catálogo nacional do PNLD.

Muitas pesquisas têm sido realizadas em relação aos Livros Didáticos (LDs) (APPLE, 1995; SILVA, 2012; DI GIORGI et al., 2014; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019) demonstrando a primazia de seu uso na opinião dos professores. Isso leva-nos a considerar que o uso do LD acaba constituindo-se em um direcionador curricular, pois muitos professores, ao realizar seus planejamentos de ensino, fazem uso deste como referencial básico, quando não, único.

A problemática deste estudo está relacionada à forma como os LDs contemplam a questão das diferenças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e emerge de uma pesquisa¹ focada na formação de professores em nível médio, ou seja, em Cursos Normais. Cabe esclarecer que, embora a LDB/1996 tenha definido a formação inicial de professores em nível superior, admitiu também a formação em nível médio para os anos iniciais e educação infantil, mantendo esse posicionamento constante no artigo 62, inclusive nas alterações posteriores da referida Lei:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica *far-se-á em nível superior*, em curso de licenciatura plena, *admitida*, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em *nível médio*, na modalidade normal (Grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Esta “admissão” da LDB no artigo 62 e o artigo 87 (das Disposições Transitórias), que instituiu a “Década da Educação”, período entre 1997 e 2007, produziu um conflito, porque o parágrafo 4º do artigo 87 indicou que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível médio superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Essa redação imprecisa gerou dúvidas quanto à exigência da habilitação em curso superior para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais, as quais prolongaram discussões e demandaram consultas e novas normativas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CES Nº 151/98, Resolução CEB Nº 02/99, Parecer CEB Nº 01/03, Parecer CEB 03/03). Nesse sentido, o Parecer CEB Nº 03/2003 esclareceu concluindo que o artigo 87 foi impreciso e, por isso:

[...] muitas pessoas foram levadas a pensar que após 10 anos da promulgação da Lei o acesso a funções docentes passasse a ser prerrogativa exclusiva de professores com formação em nível superior. Essa interpretação, apesar de muito difundida, não resiste a uma análise da legislação que serve de referência, em especial três suportes básicos: a própria LDBEN, a lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e a Constituição Federal. A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. [...] Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério (BRASIL, 2003, p. 2).

Nesse sentido, partindo do pressuposto legal de que a educação infantil e anos iniciais poderão ser ministrados por docentes com formação em nível médio, associamos o estudo deste artigo sobre a necessidade de formação pedagógica crítica e reflexiva neste nível de ensino. Para isso, direcionamos nossos interesses no uso dos LDs compreendendo-os como uma política educacional, que, como tal, têm poder para direcionar a ação pedagógica dos professores. Neste caso, nosso olhar está direcionado para o atravessamento de discursos sobre a inclusão das diferenças na escola, que possam se manifestar por meio das imagens apresentadas às crianças nos LDs.

O discurso da inclusão das diferenças afirma-se cada vez mais na sociedade atual, provocado por lutas e movimentos de inclusão social, que reclamam por direitos e reconhecimento. Dessa relação produziram-se muitos conflitos suscitados pela discriminação e preconceito, produzindo exclusão e violência de uns sobre os outros. Este cenário que se configura na contemporaneidade demanda uma educação que reconheça as diferenças e sua positividade, diferentemente do pensamento que tem marcado a sociedade moderna, que sempre as negou e as inferiorizou, e fez da escola um espaço normativo, de produção de mesmidades. Atualmente, a homogeneidade que “parecia tão segura na escola é abalada pelas diferenças de raças, etnias, gênero, sexualidade, credos, que se manifestam a todo momento e sob diversos aspectos. Sempre estiveram lá, mas agora falam, exigem, defendem, disputam espaço e voz” (RIGO, 2018). Assim, reconhecendo que há um discurso sobre a inclusão das diferenças na sociedade e que constantemente encontramos presente nos projetos pedagógicos das escolas, o objetivo deste artigo é discutir quais compreensões sobre as diferenças estão presentes nos LDs nos anos iniciais.

Situando aportes teóricos

Partimos do pressuposto de que os LDs contribuem para a constituição do currículo escolar pelas temáticas e abordagens que aportam aos conteúdos de acordo com as áreas do conhecimento.

A concepção de currículo, que perpassa neste estudo, aproxima-se das teorizações pós-críticas e, por isso, está além das discussões que o concebem como currículo formal ou oculto. Tomamos o currículo como um artefato construído por relações de poder/saber que colocam em funcionamento discursos que significam e atribuem sentidos para aquilo que se faz como ensino (ou educação) na escola. É a partir dessa perspectiva que Lopes e Macedo (2011, p. 41) asseveram que “ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade”.

O currículo, em uma perspectiva pós-crítica, é compreendido como uma trama de discursos envoltos em relações de poder/saber que criam verdades e produzem um sujeito (SILVA, 2017). Os LDs, nessa perspectiva, são instrumentos utilizados no

ensino, constituídos por um poder/saber que integra as políticas curriculares nacionais definindo quais conhecimentos, quais conteúdos, deverão estar incluídos nas coleções que serão selecionadas pelo MEC e escolhidas pelos professores.

O LD, como um instrumento pedagógico, entra na escola trazendo consigo discursos que são reproduzidos também nas metodologias didáticas, contribuindo para a produção de um currículo. Não são neutros e não estão ali por acaso ou despidos de significados. Trazem, em suas escritas, em seus textos, em seus contextos, em suas figuras e fotografias, em suas perguntas e atividades didáticas, um poder/saber que age no processo de ensino e de aprendizagem produzindo, pouco a pouco, experiências de pensamento que vão constituindo subjetividades.

Nessa direção, Silva (2017, p. 15) assevera que o currículo é um discurso, é uma construção social que está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Este autor desloca a noção de currículo, normalmente aceita como teoria, para “discurso”, e explica que este

[...] não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo (SILVA, 2017, p. 12) (Grifos do autor).

Por isso, as problematizações em torno da questão do poder são centrais nas nossas análises sobre os currículos, pois os conhecimentos e suas abordagens, ao serem selecionados para compor os estudos curriculares, estão imbricados em relações de poder e na formação de um tipo de sujeito. Para esta discussão, encontramos sustentação na noção de *discurso* foucaultiano como prática, ou seja, para este filósofo o *discurso* não é composto somente de signos, mas como prática discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo, que definiram em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2013, p. 144). Com isso, o filósofo quer dizer que um enunciado pertence a um campo associado e que se relaciona a outros enunciados, que, “depois de ditos, depois de instaurados em uma determinada formação, sofrem sempre novos

usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais” (FISCHER, 2012, p. 93).

Assim, podemos constatar que a contemporaneidade está atravessada por um discurso da inclusão das diferenças; um discurso que provém de diferentes lugares, de campos diversos, tais como a mídia, o mercado de trabalho, as normativas legais, os direitos humanos, os movimentos sociais e culturais, etc., e afeta também a escola e ação docente. Esse discurso atravessa as políticas educacionais e curriculares, por isso, o interesse desta pesquisa em olhar para os LDs para refletir como está presente neste instrumento pedagógico utilizado em grande escala pelos professores dos anos iniciais.

Ao mesmo tempo em que depreendemos nossas análises sobre os LDs, estamos considerando as mudanças que caracterizam o cenário contemporâneo, as quais nos mostram o dilaceramento da hegemonia de uma cultura universal que está colocando em xeque pensamentos homogeneizantes e universalizantes e afirmando um discurso que exalta as diferenças. A sociedade mostra-se cada vez mais multicultural, e isso tem aberto fronteiras para que as diferenças saiam das profundezas em que a racionalidade moderna e cartesiana as manteve, sufocando-as e impedindo que se manifestassem.

Segundo Lopes e Macedo (2011), são movimentos que lutam contra a exclusão social e por isso, incorporam lutas sociais em defesa das diferenças de raça, sexo, gênero, credos e tantas outras que surgem a partir de brechas que o constructo cultural vai apresentando.

Para discutirmos sobre as diferenças algumas questões precisam ser retomadas; entre elas, a compreensão de que a diferença não pertence a uma relação com a igualdade, e, sim, com a mesmidade, assim: igualdade está para desigualdade e diferença para mesmidade. A relação com a mesmidade é a que torna a relação com o outro uma redução do outro ao mesmo, proibindo a diferença (SKLIAR, 2003). A mesmidade sempre esteve controlando o outro, conduzindo-o a ser o que se espera que seja, impedindo-o de ser o que pode ou deseja ser, porém podemos afirmar que esse “paraíso” da mesmidade encontra-se ameaçado porque “o outro já não parece ser somente um fora permanente, ou uma promessa integradora [...]. Sua irrupção confunde o espaço da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 98). Como um terremoto que

sacode bases e faz ruir o que está acima, a realidade que vivemos é de “um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida com grande perturbação” (FERRE, 2011, p. 197). Como viver a multiplicidade? Como libertar as diferenças da mesmidade? Como pensar a educação (a pedagogia) sobre outros modos, que não o de condução do outro ao mesmo?

Se buscamos outras perspectivas para as diferenças é preciso pensar, colocar o pensamento em funcionamento, como sugere Deleuze (2009, p. 145): “pensar é criar [...] é, antes de tudo, engendrar, ‘pensar’ no pensamento”; pensar sobre o que pensamos sobre as diferenças e o que fazemos com ela nos processos pedagógicos. Para isso, porém, precisamos nos afastar das imagens naturais e verdades que nosso pensamento incorporou, das repetidas vezes que fazemos do pensamento uma mera reconhecimento daquilo que já pensamos, porque esse pensamento é apenas reconhecimento e está “submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida: o seu poder de criar, de pensar e de produzir a sua própria diferença” (SCHÖPKE, 2004, p. 24). Assim, não conseguimos sair do pensamento que só re-conhece, porque estamos obstinados pelo que sabemos.

Com Foucault (1998, p. 13) nos desafiamos a pensar diferentemente do que pensamos para percebermos de modo diferente o que vemos, para continuarmos a olhar e refletir. Sob essa intenção, compreendemos que os discursos da inclusão das diferenças na sociedade podem nos levar a pensá-las sob formas não determinadas para que possamos pensá-las como *diferença* e não apenas como *diversidade*, caso contrário nosso pensamento fica preso a uma ideia de *representação* das diferenças.

A noção de *diferença*, presente nas análises deste estudo, difere da *diversidade* por entender que esta reafirma o idêntico, o mesmo, aquilo que é diverso, e como tal é algo dado, é estático, enquanto a *diferença* se identifica com o múltiplo, com a multiplicidade característica do que é ativo, do que é movimento e do que é produtivo (SILVA, 2000).

Também consideramos que a negação da diferença se relaciona ao pensamento platônico, que, na sua proposição de um dualismo de mundos – o material e o das essências –, demarca um mundo modelar e um mundo das cópias.

Segundo Schöpke (2004, p. 55), Deleuze adverte que há uma motivação mais profunda nessa divisão entre estes mundos, a qual está “na demarcação entre as cópias bem fundadas e as cópias malfundadas (os ‘simulacros’). Para compreender o que surge a partir dessa visão dualista de mundo, é preciso considerar que, além da relação de identidade entre o modelo (o original), haveria outra firmando uma relação de similitude entre as cópias que evocaria “boas” e “más” cópias. Estas últimas, explicadas por Deleuze (2009, p. 186) como simulacros, como degradadas e degradantes, como “imagem demoníaca, destituída de semelhança”, instauram uma verdade como uma vontade de expulsar os simulacros.

A discussão de Deleuze (2009), pela Filosofia da Diferença, propõe que a diferença seja libertada da *representação*, ou seja, que o modo como a pensamos seja pela retirada da sua relação com a identidade e com a semelhança, pois isso a torna uma derivação. Para ele, a diferença deve ser pensada como “diferença em si mesma”. Como reitera Schöpke (2004, p. 143), libertar a diferença da *representação* é “libertá-la de sua subordinação à ‘identidade’, ao ‘mesmo’ e à ‘semelhança’”. É dar a ela ‘voz’ própria [...]” e possibilitar que ela se torne virtualidade, multiplicidade. A autora adverte que a “representação só nos fornece uma imagem menor e menos significativa da diferença” (SCHÖPKE, 2004, p. 148), pois a representação “apreende uma diferença menor, uma diferença que se dá nos corpos” (SCHÖPKE, 2004, p. 148), por isso a diferença sempre escapa e segue diferindo.

Não podemos ignorar, também, que as diferenças têm trazido diversos embates pelas contraposições que se formam entre projetos de vida e de sociedade, entre aqueles mais conservadores e outros mais abertos às diferenças e suas manifestações. Canen (2011) alerta-nos sobre esses embates necessários para a construção de currículos multiculturais que abram caminhos para que se possa “articular a educação com um projeto de sociedade plural, democrática, em contrapartida à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro” (CANEN, 2011, p. 193). Essa abertura às diferenças provoca muito barulho, incomoda e desestabiliza o que tão seguramente estava posto, emergindo inúmeros conflitos e desafios à sociedade contemporânea, que perpassam em atos de violência, preconceito e discriminação.

As escolas não ficam imunes a estes conflitos, e também não podem ignorá-los, afinal a educação carrega em seus princípios a formação humana para a vida em

sociedade, promovendo a cidadania e a solidariedade tão necessárias ao convívio social. Por isso, este estudo está interessado em saber como as diferenças adentram as salas de aula por meio dos LDs, e como as professoras dos anos iniciais podem introduzir as crianças nessa discussão.

Metodologia

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa (MEYER; PARAÍSO, 2012) e utilizou-se da análise documental em LDs dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental para a produção de dados, os quais desencadearam um processo descritivo e analítico de imagens que indicavam a abordagem da questão das diferenças. A busca pelo *corpus* de análise se deu por meio de um olhar atento para mapear imagens que indicassem questões de gênero, credos, raças, deficiências e diferenças sociais e culturais em 54 volumes de LDs de coleções que integraram o catálogo nacional do PNLD/2018. A definição das coleções para esta análise ocorreu por serem aquelas que estavam em uso nas escolas (3 escolas) contactadas aleatoriamente. Esclarecemos que são volumes identificados com os “componentes curriculares” (arte, ciências, matemática, língua portuguesa, geografia e história), com “projetos integradores”, com “proposta interdisciplinar” e “orientações metodológicas” de cada um dos cinco anos iniciais, em seis coleções, quais sejam: Bem-me-quer, Crescer e Buriti Mais: interdisciplinar (Editora do Brasil/SP), Conectados (Editora FTD/SP), Ápis (Editora Ática/SP), AR: Aprender e Relacionar: projetos integradores (Editora Moderna/SP) e Vivencie (Editora Posigraf/PR). No quadro a seguir, apresentamos a amostragem da pesquisa de acordo com as editoras e os respectivos anos de ensino:

Quadro 1 – Editoras e volumes analisados

Anos/Editor	1	2	3	4	5	Tot
Ed.	2	2	2	2	1	9
Ed. do	2	2	1	1	2	8
Ed. FTD	2	2	2	2	2	10
Ed. Ática	2	2	1	2	3	10
Ed. Posigraf	4	-	9	2	2	17
Total	1	8	1	9	1	54

Fonte: As autoras

A análise das imagens dos LDs se deu considerando-as como um “texto discursivo e enunciativo” (SCHWENGBER, 2012, p. 265) que dá visibilidade a um discurso sobre a inclusão das diferenças na escola por meio do seu currículo. As imagens dos LDs veiculam saberes e poderes que induzem, sensibilizam e aproximam o leitor para que veja algumas coisas e outras não, o que, de certa forma, contribui para a produção de uma verdade sobre a inclusão e as diferenças. Como um texto (dizível), as imagens não apenas ilustram, mas narram e persuadem, movimentando-se como um “pensamento político, histórico e cultural” que depende da época e lugar em que se apresenta (SCHWENGBER, 2012, p. 266).

Nesse estudo sobre as imagens, dois conceitos são importantes como ferramentas teórico-metodológicas que permitem a descrição e a análise das imagens: *discurso* e *representação*. A noção de *discurso* em Foucault (2012; 2013) contribui para analisarmos as conexões entre o discurso da inclusão emergente na sociedade contemporânea e a construção de uma escola inclusiva. Por isso, procuramos analisar a existência de um discurso sobre as diferenças, considerando que este faz parte do discurso da inclusão que compõe a sociedade contemporânea de modo geral sob a forma de uma verdade, ou seja, a inclusão é um imperativo inquestionável, é uma necessidade aceita por todos.

Para compreender a noção de discurso em Foucault (2012; 2013) é preciso saber que ela se afasta da ideia de uma expressão linguística que se limita a nomear coisas, e, em outra direção, desloca a função da linguagem para uma ação que produz efeitos sobre a ação dos sujeitos. Os discursos são, para Foucault, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Assim, as imagens que compõem os LDs fazem parte de um discurso sobre as diferenças e estão produzindo verdades sobre elas e sobre a ação dos sujeitos (alunos e professores).

Outro conceito que utilizamos para nossas análises é a *representação*, a qual está relacionada ao discurso, porque também produz significados. Silva (2001, p. 35), ao afirmar que a “representação é um sistema de significação”, compreende que nada define naturalmente um signo, porque este processo é fundamentalmente social: “os signos são o que são e significam o que significam porque nós os fizemos assim”

(SILVA, 2001, p. 37). As imagens são também práticas discursivas (SILVA, 2001), assim como os “discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Grifos do autor. FOUCAULT, 2013, p. 60). Por isso, as imagens também vão produzindo significados sobre as diferenças. Elas não são coisas ditas, mas “visíveis”, como discursos que produzem verdades não estão ali ao acaso e desempenham uma função em uma formação discursiva.

As análises que realizamos foram conduzidas pelos seguintes questionamentos: Que discursos sobre as diferenças estão compondo as imagens dos LDs? Que verdades estão produzindo sobre as diferenças?

Estes possibilitaram a discussão do mapeamento realizado a partir de dois aspectos: o primeiro, um discurso interdito sobre as diferenças, relacionado às questões de gênero, sexualidade e religiosidade; e o segundo, uma discussão sobre as diferenças problematizando o tratamento que lhes é dado como diversidade, o que constrói uma verdade sobre elas como identidade presa à *representação*. Cabe destacar que encontramos nas seis coleções uma ampla abordagem sobre a diversidade cultural e física (deficiência), visível pelo número expressivo de imagens que introduzem a inclusão das diferenças no currículo.

Análise e discussão dos dados

Na primeira etapa da pesquisa realizamos um mapeamento das imagens e selecionamos aquelas que suscitavam algum debate sobre as diferenças relacionadas às questões físicas, culturais, de gênero e de credos, por entendermos que os LDs as estavam tomando como representações da diferença. Da análise dos 54 volumes, de um total de 8.029 páginas, identificamos 369 páginas com referências às diferenças, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Quantitativo de volumes de LDs e páginas analisadas

Ano	Quantitativo de volumes	Páginas mapeadas	Páginas com referências às diferenças
1º	12	1610	62

2º	08	1292	37
3º	15	1823	98
4º	09	1644	78
5º	10	1660	94
Total	54	8.029	369

Fonte: As autoras.

No quadro 3, podemos observar que das 369 páginas com referências às diferenças, somente 01 página trata sobre as diferenças de credo, 02 sobre diferenças de gênero e sexualidade, 294 sobre diferenças sociais e culturais e 72 sobre diferenças físicas (deficiências).

Quadro 3 – Recorrências sobre as diferenças nos LDs

Ano	Diferenças de credo	Diferenças de gênero	Diferenças sociais e culturais	Diferenças físicas
1º	00	02	41	20
2º	00	00	27	10
3º	00	00	82	15
4º	00	00	67	11
5º	01	00	77	16
Total	01	02	294	72

Fonte: As autoras.

A inclusão das diferenças no currículo: uma problematização inicial

A inclusão das diferenças no currículo é necessária e positiva. Destacamos que o tratamento que é dado às diferenças está partindo do pressuposto de que temáticas relacionadas a elas não podem estar excluídas dos currículos e dos processos educativos, sejam de crianças, adolescentes ou jovens. Isso porque uma educação voltada para a inclusão das diferenças implica reconhecimento do outro, do outro que difere, não porque é comparado a um eu, a um princípio ou a uma essência, mas por ser, simplesmente, um outro que existe como uma outra forma de vida, sem comparações (SKLIAR, 1999, 2003). Esta compreensão sobre as diferenças não coaduna com uma relação autoritária do eu sobre o outro, do outro que é diferente do eu, e, por isso, é visto como um erro, como um desvio que precisa ser corrigido. Isso

quer dizer que a diferença não se dá na comparação. Silva (2002, p. 66) assevera que “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y”; assim, podemos compreender que a diferença não está no outro que é diferente do eu, não está na identidade, mas no que acontece a partir dos processos discursivos e linguísticos que, ao mesmo tempo em que descrevem, constroem representações que fixam identidades (SILVA, 2000).

As imagens que os LDs apresentam podem ser entendidas como representações das diferenças, como formas de introduzir identidades dos diferentes grupos culturais, tais como os negros e os indígenas, além das diferenças em relação a gênero, sexualidade e credo religioso. Os exemplares dos livros analisados, em geral, evidenciam preocupação em apresentar uma “diversidade cultural”, em contemplar cores e modos de vida, na tentativa de introduzir as crianças no discurso contemporâneo das diferenças.

Essa perspectiva da discussão sobre as diferenças na escola sob o viés da diversidade, no entanto, torna-se emblemática porque produz um equívoco em relação às diferenças. Diferença não é diversidade. O diverso está conectado a um princípio, a uma origem, enquanto as diferenças não possuem essências, não podem ser representadas ou descritas, porque “as diferenças são sempre diferenças [...] não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade” (SKLIAR, 1999, p. 22). Silva (2000) reitera que uma pedagogia ou um currículo não deveriam se contentar com o respeito à diversidade, mas, sim, empenhar-se em problematizar as diferenças para afastá-las da comparação entre identidades, como frequentemente observamos nos currículos escolares.

Nesse sentido, a problematização das diferenças poderia ser um caminho para reconhecermos que a diferença e a identidade são produções da linguagem: “Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76). Reconhecendo-as como efeitos da linguagem, nos aproximamos da compreensão de que as diferenças são produzidas discursivamente, e, nesse

processo, podem ser excluídos ou incluídos significados, produzindo realidades e sujeitos.

Naturalizar as diferenças é uma forma de apagá-las, é prendê-las em um sistema de *representação* que as vincula à identidade fixa. Vimos que as imagens nos LDs podem ser formas de *representação* porque elas marcam com traços visíveis que dizem algo sobre um referente, funcionam como um sistema de significação, uma forma de atribuir sentido de modo arbitrário, indeterminado e marcado por relações de poder (SILVA, 2000). Por isso, não basta que os currículos escolares afirmem que “somos todos diferentes”; talvez seria mais positivo produzir uma pedagogia que se preocupasse mais com o “outro”, que perguntasse pelo “outro”, não para reconhecê-lo e tolerá-lo, mas para acolhê-lo como é ou está sendo, confrontando a pedagogia que transformou “a tarefa de educar num ato de fabricar mesmidades” (SKLIAR, 2003, p. 199).

Incontestavelmente, há um discurso contemporâneo da inclusão das diferenças na sociedade que celebra essas diferenças, porém, vemos que está apoiado na ideia de “tolerância e respeito às diferenças”, e os LDs são afetados por este discurso, no entanto podemos fazer algo mais. Embora seja um discurso que enaltece vozes que foram caladas por uma visão hegemônica da sociedade branca e masculina, não é suficiente em um processo de inclusão “tolerar ou respeitar as diferenças”, mas acolhê-las e compreendê-las como outras possibilidades de vida ou de realidade, sem as marcas de inferiorização que muitas vezes são atribuídas às diferenças.

Religiosidade, gênero, sexualidade: discursos interditados

Em relação ao primeiro aspecto de nossas análises – a interdição do discurso da inclusão das diferenças –, constatamos que a abordagem das diferenças religiosas é quase inexistente nos livros analisados. Somente no 5º ano há imagens sobre os símbolos dos povos judeus, cristãos e muçulmanos em relação aos diferentes calendários adotados, ao mesmo tempo em que trazem um conceito de religião como: “um conjunto de crenças, normas e valores partilhados por um grupo, comunidade ou povo; é importante lembrar que a religião é sempre coletiva” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 15).

De fato, o ensino religioso, embora seja considerado uma área de conhecimento pelas diretrizes curriculares nacionais, com frequência permanece invisível, pouco estudado e tampouco discutido, todavia não poderíamos debater aqui esta questão com a devida pertinência necessária. Assim, no contexto atual cabe-nos não ignorar que a essa ausência podemos inferir o Movimento Escola Sem Partido (MESP)ⁱⁱ, que, a partir de 2015, com o PL N° 867, introduziu uma agenda de discussão no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras Municipais do país para a aprovação de projetos que cerceiam a liberdade dos professores e da escola para desenvolver estudos sobre sexualidade, gênero e religiosidade no currículo escolar. Isso pode ser observado no artigo 3º do PL mencionado, o qual prevê a vedação em sala de aula da “prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (CÂMARA DE DEPUTADOS, 2015, p. 1). Ainda, o artigo 8º esclarece que o teor da lei também é aplicado sobre os livros didáticos e paradidáticos. Talvez essa prerrogativa tenha intimidado as editoras na elaboração dos LDs, posto que há um processo seletivo das obras pelo MEC e, neste período, o governo federal incidiu uma política com características fundamentalistas e conservadoras em suas ações relacionadas à educação e à família.

Esse movimento político visa a uma agenda conservadora para a educação brasileira e se constitui como um discurso composto por enunciados marcados por relações de poder/saber que carregam uma verdade baseada em fundamentos morais e religiosos.

As interdições às abordagens religiosas nos LDs podem nos indicar a existência de um discurso conservador vinculado às religiões, partidos políticos e outros movimentos com características fascistas, os quais têm emergido no Brasil (e outros países), afetando as políticas educacionais. Termos como gênero e sexualidade estão ausentes do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e substituídos por uma linguagem generalista que enfoca a “diversidade” (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020).

Em relação às questões de gênero, encontramos somente no 1º ano, nos volumes de Geografia e no interdisciplinar Ciências, História e Geografia, um estudo

sobre a família que inicia indicando que “há famílias formadas por muita gente e há outras formadas por apenas duas pessoas” (SIMIELLI, 2017a, p. 12). As imagens (fotos) apresentam famílias constituídas de modo diversificado: pobres, ricas, indígenas, urbanas, rurais, negras, brancas. Algumas são formadas por vários integrantes, e outras somente um adulto (mãe ou avô/ó) e uma criança. Duas imagens, porém, diferenciam-se das demais por apresentarem uma família constituída por duas mulheres e duas crianças, dando visibilidade à questão de gênero e homossexualidade.

O PNLD segue as políticas educacionais atuais do país atendendo ao PNE aprovado em 2014, e à BNCC, concluída em 2018. A ausência da temática gênero no PNE foi demarcadora de sua exclusão também na BNCC. Os LDs, conseqüentemente, seguem estas políticas evidenciando como o poder se prolifera, interditando discursos e permitindo outros.

Mendes, Maheirie e Gesser (2020) analisam, em suas pesquisas, as intensas discussões referentes ao PNE no Congresso Nacional, em 2014, demandadas tanto por grupos conservadores e fundamentalistas representados por deputados que denunciavam a existência de uma “ideologia de gênero” na educação, quanto daqueles que defendiam a igualdade de gênero como um valor democrático, necessário para uma educação que reconheça a liberdade sexual e religiosa em um país multicultural. A sistematização final do documento continha estudos sobre igualdade racial, de gênero e de orientação sexual. Segundo estes pesquisadores, a retirada destes termos foi substituída “pela expressão ‘cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação’” (MENDES; MAHEIRIE; GESSER, 2020, p. 130). Da mesma forma, a BNCC, na versão aprovada em 2018, excluiu a “acepção de gênero, no sentido de análise ou compreensão das desigualdades sociais e como ferramenta para se combater as violências sexistas e homofóbicas” (SANTOS et al., 2021, p. 13).

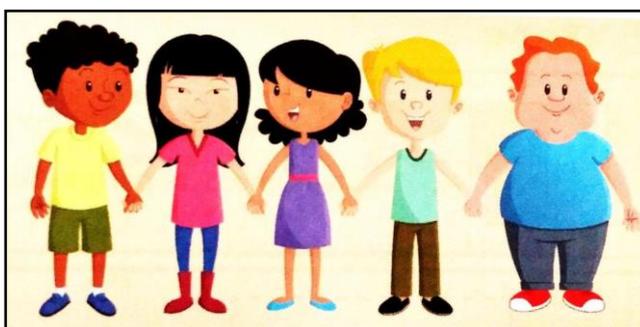
Os impactos curriculares desta exclusão podem ser observados nos LDs também pela omissão deste tema em qualquer discussão que possa promover o conhecimento sob uma dimensão que se aproxime da questão das diferenças de gênero e sexualidade.

Na perspectiva foucaultiana, essa omissão pode ser entendida como uma interdição. Segundo Foucault (2012, p. 9), a interdição é um “procedimento de exclusão”; é peculiar ao controle de um poder que faz entender que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquerum, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 9). Ao interditar um discurso também se produz uma verdade a partir dele, pois “não é bom falar disso”; é melhor manter o poder e as normatividades intocáveis para que as coisas permaneçam em seus lugares.

As diferenças presas à representação: diversidade e deficiência

Na discussão do segundo aspecto levantado nas análises das imagens dos LDs – as diferenças tratadas como diversidade constroem uma verdade sobre a diferença como identidade presa à *representação* – constatamos que as imagens (Figura 1) intensificam a abordagem da diversidade como identidades: negras, indígenas, asiáticas, brancas, etc., as quais compõem um cenário multicolorido, multicultural. Esta apresentação essencializada das diferenças culturais como identidade, todavia, precisa ser problematizada. McLaren (2000), Candau (2002), Silva (2000) e Lopes e Macedo (2011) alertam para a necessidade de o currículo “pensar a diferença cultural para além da identidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 217), porque “Diversidade não é o mesmo que diferença”, mas “outra manifestação do mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 226).

Figura 1 – Imagens que objetivam falar sobre a diversidade de identidades nos LDs



Fonte: BORDEAUX *et al.* (2017, p. 107).

Cabe dizer que, ainda que as imagens dos LDs apresentem marcadores culturais simbólicos, como a cor da pele, por exemplo, ainda assim podemos compreender essa perspectiva curricular como possibilidade para uma sociedade mais plural, porém

Abrir o currículo à diferença implica em recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação. [...] Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

A perspectiva multicultural que os LDs apresentam pode ser um equívoco, caso os professores não problematizem as representações de identidades que as imagens trazem ao longo das abordagens do conhecimento. Como já mencionamos anteriormente, Silva (2000, p. 76), ao discutir identidade e diferença, alerta-nos que elas “são resultado de atos de criação linguística”, não sendo naturais, e são resultados de atos linguísticos que diferenciam este daquele, porém, é importante considerar que a linguagem, sendo um “sistema de significação, é ela própria, uma estrutura instável” (SILVA, 2000, p. 78). Assim, se são atos de linguagem que as produzem, podemos ampliar e problematizar o que se diz delas e não apenas tolerá-las ou respeitá-las, para poder explicar como elas são produzidas. O trabalho pedagógico dos professores poderia seguir essa direção, levando os alunos a refletirem sobre como as demarcações simbólicas e os processos de diferenciação podem essencializar, inferiorizar e impedir a multiplicidade livre.

A diversidade cultural, sugerida como a realidade brasileira que as imagens apresentam, aproxima-se de uma perspectiva multicultural da sociedade, no entanto o multiculturalismo é questionado nas suas diferentes concepções, porque ele pode produzir representações que fixam e essencializam identidades, ignorando como as diferenças são produzidas. McLaren (2000) adverte sobre essas concepções propondo o multiculturalismo crítico que “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”.

As transformações das relações sociais que McLaren (2000) propõe passam pela transformação do professor e das suas aulas. Se os LDs estão trazendo a

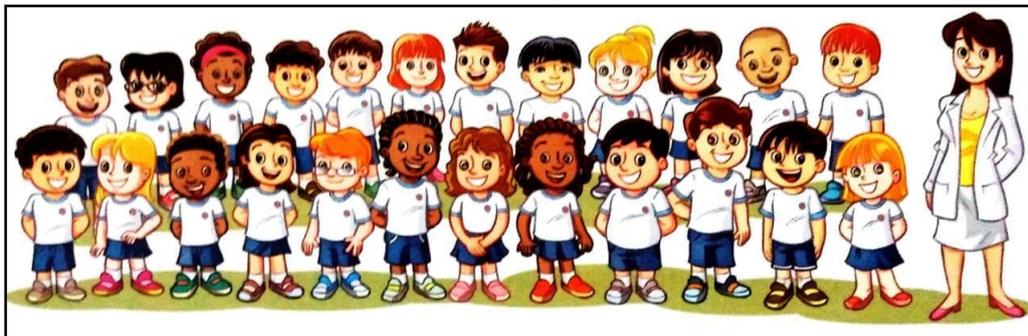
diversidade cultural para a sala de aula, o que isso muda na relação do professor com o conhecimento e com seus alunos? Trabalhar com a diversidade e as diferenças exige mudanças profundas que geram medo pelo descontrole que o múltiplo provoca. Bell Hooks (2017), na sua experiência docente e de vida, ao refletir sobre o ensino num mundo multicultural, é assertiva quanto ao “abraçar a mudança”, que não é somente dos professores, mas dos alunos também, porque o multiculturalismo “obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (HOOKS, 2017, p. 63). Aos alunos, a problematização sobre a diversidade e as diferenças pode passar pela dor, pela decepção, pela descoberta de problemas que, sem a crítica, não perceberiam, como Hooks (2017) relata sobre seus alunos:

Não me esqueço do dia em que um aluno entrou na aula e me disse: “Nós fazemos o seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo, e classe social. E não conseguimos mais curtir a vida”. [...] vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar (p. 60-61).

Isso leva-nos a compreender que o político da educação voltada para o multiculturalismo é também pessoal. Quando discutimos essas questões com nossos alunos precisamos levar em consideração que eles (e nós) estão envolvidos com suas famílias e suas comunidades, e as críticas provocam tensionamentos com o que se tem pensado e vivido, muitas vezes de modo radicalizado e, por isso, se torna difícil ampliar compreensões com outro olhar.

De maneira geral, as imagens sobre as diferenças culturais estão majoritariamente presentes nos volumes analisadas nos diferentes componentes curriculares, como podemos observar nas Figuras 2, 3, 4 e 5.

Figura 2 – Livro de Matemática (5º ano) trabalhando com situações problemas considerando as diferenças étnico raciais



Fonte: BORDEAUX *et al.* (2017, p. 68).

Figura 3 – Livro de Língua Portuguesa (2º ano) propondo atividade de leitura



Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI (2017, p. 174).

Figura 4 – Livro interdisciplinar (4º ano) apresentando crianças em atividades de experimentação



Fonte: LEPORO; CRUVIEL; RIGHI (2017, p. 113).

Observamos, também, que os LDs abordam as diferenças culturais em especial nos volumes de História e Geografia, apresentando diferentes povos indígenas, asiáticos, negros, quilombolas, europeus, etc., destacando seus modos de vida, enfatizando a pluralidade do contexto brasileiro. De modo geral, as imagens vão compondo uma descrição da pluralidade cultural.

Quanto às diferenças físicas (biológicas) marcadas nos LDs pelos corpos, principalmente de crianças, estas são apresentadas por meio de figuras ou fotos contemplando crianças magras, gordas e de todas as cores, mas o destaque está para a deficiência física.

As imagens que apresentam a deficiência surgem em vários momentos ao longo do texto didático e sob formas que representam crianças: cadeirante, com síndrome de Down, cegas, surdas e com deficiência física. As deficiências sensoriais, como a surdez e a cegueira, estão presentes, inclusive, com imagens da língua de sinais (Libras) e com o alfabeto em Braille. De maneira geral, as imagens projetam a inclusão escolar pelo convívio e pela acessibilidade ao proporem atividades pedagógicas em diversos componentes curriculares.

Figura 5 – As deficiências nas atividades pedagógicas (2º ano)



Fonte: FERRARI; KATER; FISCHER (2018, p. 59).

A crítica que podemos tecer nessa análise dos LDs, porém, é o enfoque na diversidade, sendo considerada, muitas vezes, como diferença. A diversidade tem a ver com o diverso, com aquilo que se desdobra de uma essência, enquanto a diferença existe como multiplicidade. Nas abordagens dos LDs, por meio das imagens, a diversidade é a diferença que precisa ser incluída, ou seja, o sujeito com deficiências é o diferente; é ele que chega à escola e precisa ser incluído, como se as diferenças já não existissem na escola. As imagens dos LDs colocam este discurso em funcionamento, e conduzem crianças e professores a tomarem a diferença como diversidade, ignorando que as diferenças estão para além das identidades. No caso, da inclusão das crianças com deficiências na escola a conexão da “diferença como

diversidade” suscita o risco de tomar “a deficiência como a diferença”, o que produz à diferenciação excludente.

Ainda que o discurso da inclusão atravessasse os LDs, o currículo precisa ampliar essa discussão para que as diferenças não fiquem presas à diversidade ou à representação de identidades, mas possam ser compreendidas como manifestação da multiplicidade, como possibilidades de vidas outras, independentes de qualquer princípio ou origem. Nessa direção, a reflexão sobre a inclusão e as deficiências passaria pela compreensão de que os sujeitos que possuem deficiências não precisam ser corrigidos ou ajustados à normalidade, porque se apresentam como multiplicidades de vidas, que podem ser como estão sendo, constituindo singularidades.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que o discurso da inclusão das diferenças nos LDs sustenta-se pela compreensão da diferença como diversidade ético-racial, principalmente, marcando a diferença como identidade. As imagens analisadas representam as diferenças como diversidade e, desta forma, elas ficam presas à representação, se constituem em uma diferenciação que se volta a definir e marcar identidades fixas.

Esperamos, com esse estudo, mostrar que a política nacional do LD procura estabelecer coerência com as mudanças culturais que a sociedade contemporânea tem produzido; intenciona articular conhecimento e cultura para responder a um tipo de educação que promova a formação das crianças pautada pelo “respeito às diferenças”. No entanto, ao preponderar as identidades culturais (negro, indígena, asiático, branco) e as deficiências físicas nas imagens dos LDs, principalmente, observa-se que há uma forte tendência em afirmar as diferenças presas à identidade, como diversidade. Essa noção de diferença como diversidade/identidade expande-se pelo currículo escolar, inevitavelmente, limitando a compreensão da multiplicidade e da pluralidade, noções importantes para pensarmos as diferenças. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 227), “abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades [...]”, porque as diferenças

não podem ficar presas às identidades, elas são de outra lógica, elas são irreduzíveis, diferem porque simplesmente diferem, sem que estejam sendo comparadas. As diferenças são livres para existirem, independente de um conceito, uma origem, por isso elas estão próximas da multiplicidade e não da diversidade.

Nesse sentido, a omissão dos LDs acerca de reflexões sobre questões de gênero, sexualidade e religiosidade, nos mostra que falar sobre a diversidade cultural ou sobre a deficiência é algo que se torna possível, mas quando se trata de reconhecer as diferenças imbricadas no gênero e na sexualidade, tudo se complica, porque nestes campos não há como sustentar a “diversidade de identidades”. Gênero e sexualidade ultrapassam normatividades, se fazem e se refazem num processo constante de atribuição de sentidos, de modos de viver que se constituem sob diferentes formas, as quais não conseguimos “enquadrar” em uma identidade.

Não tivemos a pretensão de aprofundar e esgotar o assunto com este estudo, mas sugerir que, se os LDs mantiverem seu foco exclusivamente, ou predominantemente, nas diferenças de raças e biológicas (deficiências) reforçarão a noção de diferença presa à identidade. De outro modo, para escapar da diversidade que fixa identidades sugerimos investir na multiplicidade, porque esta permite o enfoque sobre a diferença, evita o estático e definitivo. A multiplicidade não está voltada para um fundamento; ela está livre para ser, ou, como afirma Silva (2002, p. 1), para defender a diferença: “a multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar”.

Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância de o currículo escolar, inclusive nos anos iniciais, introduzir o debate sobre a diversidade cultural, também queremos problematizar a forma como as diferenças são abordadas, alertando para a necessidade de se considerar as diferenças livres da identidade e da representação, por isso não podem ser vistas como diversidade, simplesmente. Nessa perspectiva, inserir o debate sobre as diferenças no currículo escolar significa “oferecer oportunidade para que as crianças e os/as jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 92).

Por fim, compreendendo que as políticas educacionais brasileiras possuem articulações que incidem nos currículos escolares, por meio de normativas legais, diretrizes e programas, a exemplo do PNLD, almejamos contribuir com os professores, desde aqueles formados em nível médio, para que estejam atentos às noções que os LDs introduzem no currículo dos anos iniciais acerca das diferenças e da diversidade.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>

APPLE, Michel Whitman. Cultura e comércio do livro didático. *In*: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

AUTORA, 2018.

BORDEAUX, Ana L.; RUBINSTEIN, Cléa; FRANÇA, Elizabeth et al. **Coleção Novo Bem-me-quer Matemática**. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Conectados história, 5º ano: componente curricular História, Ensino Fundamental, anos iniciais**. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 1 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 02, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf Acesso em: 1 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CEB Nº 01, de 19 de fevereiro de 2003**. Consulta sobre a formação de profissionais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf Acesso em: 1 mai. 2023.

BRASIL. **Parecer CEB Nº 03, de 11 de março de 2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

CÂMARA DE DEPUTADOS. **Projeto de Lei Nº 867**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em: 10 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação multicultural: tendências e propostas. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 81-101.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In*: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 174-195.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. São Paulo: Graal, 2009.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1.027-1.056, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; KATER, Carlo; FISCHER, Bruno. **Conectados arte, 2º ano**: componente curricular arte, Ensino Fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

FERRE, Núria Peres de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito & o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-179). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEPORO, Natália; CRUVIEL, Mônica Torres; RIGHI, Fernanda Pereira. **Buriti Mais**: interdisciplinar (ciências, história e geografia). São Paulo: Moderna, 2017.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Kátia; GESSER, Marivete. A retirada dos termos “Igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 128-151, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12282>

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RIGO, Neusete Machado. **Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; CARVALHO, Fabiana Aparecida et al. Escola Sem Partido e as discussões do gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202135543>

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SCHWENGBER, Maria Simone V. O uso das imagens como recurso metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 261-278.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia, 1º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017a.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia, 2º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017b.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhblVr6pqvp4wg/?format=pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/?format=pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 2º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais.** São Paulo: Ática, 2017.

Notas

ⁱ A referida pesquisa foi aprovada no Edital N° 271/GR/UFSM/2020 (PIBIC Ensino Médio CNPq) e foi realizada em uma escola de educação básica, que oferta o Curso Normal, situada no Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa obteve bolsa PIBIC-EM, destinada a uma aluna do 2º ano do Curso Normal.

ⁱⁱ O Movimento Escola Sem Partido, fundado em 2014, configura-se como uma iniciativa conjunta de estudantes e mães/pais preocupadas/os com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior (<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)