

“A ÁFRICA ESTÁ AQUI”: REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO

“AFRICA IS HERE”: REPRESENTATION OF BLACK IDENTITY IN A 5TH GRADE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

“AQUI ESTÁ ÁFRICA”: REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD NEGRA EN UN LIBRO DE 5º AÑO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA

Danilo da Silva Rodrigues¹

Nome Fatima Aparecida de Souza²

Código DOI

Resumo

Este artigo discute a representação da identidade negra em textos multimodais presentes em um livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano. A análise fundamenta-se nas discussões sobre identidade, representação e multimodalidade, bem como nas implicações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no currículo escolar e na trajetória dos livros didáticos no Brasil. O estudo fundamenta-se na abordagem da multimodalidade, adotando como referência as categorias de integração intermodal, enquadramento e foco propostas por Painter, Martin e Unsworth. Essas categorias orientam a metodologia de análise, permitindo examinar de que maneira diferentes modos semióticos, como texto, imagem e *layout*, interagem na construção de sentidos no material investigado. Os resultados apontam avanços na representação de pessoas negras nos livros didáticos, em consonância com as exigências da legislação vigente. No entanto, evidenciam uma abordagem superficial da cultura africana, desconsiderando a complexidade de aspectos históricos e ideológicos acerca da representação dessa identidade.

Palavras-chave: Identidade Negra. Multimodalidade. Livro Didático. Representação.

Abstract

This article examines the representation of black identity in multimodal texts featured in a 5th-grade Portuguese Language textbook. The analysis is grounded in scholarly discussions on identity, representation, and multimodality, as well as in the implications of Laws 10.639/03 and 11.645/08 for the school curriculum and the historical development of textbooks in Brazil. The study draws on a multimodality framework, employing the categories of intermodal integration, framing, and focus proposed by Painter, Martin, and Unsworth. These categories inform the methodological procedures, enabling an investigation into how different semiotic modes—such as written text, images, and layout—interact in the construction of meaning within the selected material. The findings indicate substantive

¹ Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Email: danrodrigues2296@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8195-2397>

² Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Email: fatima.souza@ufba.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0129-4613>

progress in the representation of Black individuals in textbooks, consistent with current legal requirements. Nevertheless, they also reveal that African culture is approached in a superficial manner, overlooking the historical and ideological complexities that underpin the representation of this identity.

Keywords: *Black Identity. Multimodality. Teaching Material. Representation.*

Resumen

Este artículo examina la representación de la identidad negra en textos multimodales presentes en un libro de texto de Lengua Portuguesa del 5.º año de escolaridad. El análisis se fundamenta en los debates académicos sobre identidad, representación y multimodalidad, así como en las implicaciones de las Leyes n.º 10.639/03 y n.º 11.645/08 para el currículo escolar y para la trayectoria histórica de los libros de texto en Brasil. El estudio adopta un enfoque de la multimodalidad, utilizando como referencia las categorías de integración intermodal, encuadre y foco propuestas por Painter, Martin y Unsworth. Dichas categorías orientan los procedimientos metodológicos, permitiendo examinar cómo distintos modos semióticos — como el texto escrito, la imagen y el diseño gráfico— interactúan en la construcción de sentidos en el material analizado. Los resultados señalan avances significativos en la representación de las personas negras en los libros de texto, en consonancia con la legislación vigente. No obstante, también evidencian un abordaje superficial de la cultura africana, que desatiende la complejidad de los aspectos históricos e ideológicos que atraviesan la representación de dicha identidad.

Palavras-chave: *Identidad Negra. Multimodalidad. Materiales Didácticos. Representación.*

Introdução

Este artigo tem como objetivo examinar a representação da identidade negra em textos multimodais de um livro didático de Língua Portuguesa destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Educação de Salvador. Essa temática está inserida no campo da educação para as relações étnico-raciais, compreendido como um campo epistemológico que engloba reflexões e debates baseados em diferentes perspectivas teóricas. Alinhamo-nos aos estudos sobre representação e identidade (Haider, 2019; Hall, 2006, 2016; Lima, 2015) e sobre multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]; Mayer, 2001; Painter; Martin; Unsworth, 2013; Vieira; Silvestre, 2015). Para fomentar a discussão proposta, indagamos: De que maneira textos multimodais de um livro didático de Língua Portuguesa materializam e perpetuam equívocos e estereótipos sobre a representação da identidade negra?

A resposta a essa pergunta não é simples nem direta; ela requer um exame minucioso das facetas do racismo. Segundo a filósofa Sueli Carneiro, em seu livro *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*, o racismo é produzido pelo colonialismo e se configura como um “aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos, pela vinculação e subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental” (Carneiro, 2023, p. 95). Esse dispositivo opera quando silencia e/ou invisibiliza pessoas negras, indígenas e outros grupos étnico-raciais não brancos, e se “articula em uma rede de elementos bem definida pelo contrato racial” (Carneiro, 2023, p. 87), materializando-se em diferentes modos de representação: subalternidade, infantilidade, animalização e caricaturização.

A representação de pessoas negras em livros didáticos tem uma trajetória marcada por estereótipos. Pesquisas realizadas entre as décadas de 1970 e 1990 denunciaram o uso de ilustrações estereotipadas e depreciativas nesses materiais, que retratavam essas pessoas de maneira desumanizada e caricatural, frequentemente associadas a traços animais e colocadas em posições de inferioridade social (Nosella, 2005; Silva, 2019). Esse padrão sustenta o pensamento de Hall (2016) sobre a presença de um regime de representação por estereotipagem, que produz significados por meio de violências simbólicas, em que há “o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado regime de representação” (Hall, 2016, p. 193). Tal regime relaciona-se diretamente com a historicidade da discriminação racial no livro didático.

Como fruto das lutas históricas de movimentos negros e indígenas, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, uma vez atuantes, tornaram obrigatória a inclusão da cultura e da história africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar da educação básica e passaram, assim, a contribuir para denunciar a invisibilidade historicamente imposta pelo Estado brasileiro a determinados grupos sociais e raciais. Embora a promulgação dessas leis tenha motivado mudanças em políticas educacionais, especialmente no que diz respeito aos livros didáticos – que, historicamente, representaram a população negra de forma negativa –, o racismo ainda persiste (Muller, 2018; Freitas; Nascimento, 2021). As mudanças promovidas permaneceram, em muitos casos, pontuais ou superficiais, sem alcançar uma transformação efetiva das práticas pedagógicas e dos referenciais epistemológicos que estruturam o campo curricular.

Lopes e Macedo (2011), ao discutirem as teorias do currículo, ressaltam que as políticas de identidade se configuram como uma forma de denunciar a monoculturalidade presente nos currículos, oferecendo aos sujeitos uma alternativa pautada em “um determinado grupo cultural” (Lopes; Macedo, 2011, p. 216). As autoras afirmam que, embora os estudos sobre diferenças raciais, de gênero, de classe e de imigração latina no currículo brasileiro tenham se ampliado nos últimos anos, ainda há muito a avançar, especialmente no que se refere à visibilização e valorização das populações negras, indígenas, latinas e asiáticas nos processos educativos. Embora o estudo das teorias do currículo não constitua o foco central deste trabalho, consideramos fundamental destacar que a análise aqui proposta baseia-se em uma compreensão de currículo como um território de disputas simbólicas e políticas, no qual se produzem e se legitimam determinadas identidades, saberes e perspectivas de mundo em detrimento de outras.

Para a análise que nos propomos a realizar, optamos pela multimodalidade como dispositivo analítico em razão de sua abrangência no campo da linguagem, ao considerar não apenas os elementos escritos e orais, mas também os visuais e gestuais. Essa abordagem possibilita uma reconfiguração na produção de sentidos sobre a representação da identidade negra, por meio da interação entre múltiplas linguagens. Neste trabalho, a multimodalidade permite uma análise que contempla fotografias, ilustrações e o processo de diagramação do livro didático, fundamentada em autores como Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), Mayer (2001), Painter, Martin e Unsworth (2013) e Vieira e Silvestre (2015).

A partir desse referencial teórico-metodológico, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos uma reflexão sobre representação e identidade negra; em seguida, abordamos os textos multimodais; na sequência, discutimos os resultados obtidos a partir do *corpus* de análise; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Representação da identidade negra

Segundo Hall (2005), a construção da identidade está associada às representações, uma vez que as identidades se formam nas práticas sociais e na forma como somos representados nos sistemas culturais. Dessa forma, estabelece-se uma relação entre representação e cultura. Hall (2016) afirma que a representação é a produção de significados por meio da linguagem. Nessa mesma perspectiva, Santi e

Santi (2008) compreendem a linguagem como um espaço cultural partilhado, por meio do qual ocorre a produção de significados a partir da representação. Para os autores, a representação conecta o significado e a linguagem à cultura. A linguagem – incluindo recursos visuais, textuais, sonoros, gestuais e multimodais – funciona, portanto, como um sistema de representação vinculado à identidade e à cultura.

A identidade não se constitui como fenômeno único, fixo e imutável, mas como identidades múltiplas, complexas, inseridas em um contexto de diversidade étnica, racial, de gênero, entre outras. Haider (2019), que acrescenta a esse debate o caráter das formações políticas do Estado liberal, afirma que a “identidade é um fenômeno real: ela corresponde ao modo que o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo que formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais” (Haider, 2019, p. 36). Torna-se fundamental, assim, compreender os aspectos interseccionais da identidade, concebida como conceito que atravessa subjetividades e que contempla diferentes dimensões, como gênero, raça e classe. Essa compreensão nos leva a pensar em identidades no plural quando tratamos de subjetividades, sobretudo de pessoas negras, socialmente atravessadas por relações raciais de poder e de dominação.

Essa pluralidade identitária enfatiza a complexidade do processo de construção da identidade negra no Brasil, especialmente no que diz respeito ao movimento histórico que marcou a trajetória do país: um processo de colonização que, para manter a hegemonia, inferiorizou populações negras e indígenas em prol de um projeto de poder econômico, patriarcal e brancocêntrico. Para Araújo (2000), a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial reforçaram ainda mais as desigualdades raciais vivenciadas pela população negra no Brasil. A respeito do conceito de identidade negra, reelaborado pelo Movimento Negro, Oliveira (2017) ressalta que

[...] a identidade negra, assim como todas as outras identidades, deve ser entendida como um processo aberto, em constante construção, o qual se dá na interação conflituosa com outros sujeitos portadores de outras identidades, mesmo quando formam parte do mesmo grupo, o que, politicamente, faz com que as diferenças se reduzam, mas não se constituam, pois, como um ‘bloco homogêneo’ (Oliveira, 2017, p. 36).

A autora salienta o caráter político das identidades negras, que buscam a unificação, e não a homogeneização, no enfrentamento às desigualdades raciais e na valorização sociocultural das

comunidades negras. Gomes (2002), por sua vez, aponta que a identidade negra é formada em um terreno de conflitos e densidades, e sua construção é permeada pelo aspecto da alteridade, em que os olhares de sujeitos e grupos étnico-raciais se confrontam entre si e com o outro. As identidades também se formam pelo olhar do outro.

Diante dessas questões, como compreender a representação da identidade negra? Essa representação constitui-se como atribuição de sentidos referente a ideias, noções e características consideradas definidoras das comunidades negras. Isso se dá pela via da linguagem nos mais diversos contextos: educacional, cultural, social, midiático, entre outros. A representação da identidade negra, assim, funciona como uma transposição que pode abarcar estereótipos e distorções representacionais diante das facetas do racismo.

Como essa representação se materializa em materiais didáticos? Para responder a essa pergunta, discorreremos, na próxima seção, sobre os textos multimodais em materialidades didáticas.

Textos multimodais em materialidades didáticas

A mesclagem de diferentes recursos linguísticos para a produção de sentidos nos mais diversos campos e contextos sociais é uma tônica dos tempos atuais. Em face dessa condição, abordaremos como os textos multimodais refletem as implicações do campo de estudos da multimodalidade como fenômeno de recontextualização de mecanismos linguísticos, entre eles, o texto.

As novas tecnologias, bem como a cultura digital têm modificado o comportamento das pessoas nas relações que estabelecem com os textos. De acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 38):

À parte as mudanças globais, que exercem marcante influência sobre a linguagem, pertencemos a uma sociedade da imagem; somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV. Somos fruto de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal. Foi nesse contexto favorável que o discurso monomodal encontrou terreno fértil para se ressemiotizar e compor os atuais discursos multimodais.

A autora traça um importante panorama de transição entre a sociedade marcada pelo discurso monomodal e a atual sociedade multimodal. Ao adotar o termo inglês *second life*, “segunda vida”, busca

designar justamente a reconfiguração das relações sociais nos universos digitais. Nesse processo, os textos multimodais constituem-se como produto dessas relações sociais, tanto dentro quanto fora das redes digitais. Em redes como o Instagram, os perfis trazem sequências de fotos e vídeos com descrições textuais de forma interativa e permutada entre som-imagem-escrito. Outras ferramentas digitais também são produtoras de textos multimodais, caracterizando um complexo sistema plurimodal. Recorrendo novamente a Vieira e Silvestre (2015, p. 38), “podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais”.

Considerando o exposto sobre textos e sociedades multimodais, como se dá sua incorporação no material, enquanto textualidade com finalidade de ensino-aprendizagem? Um texto é multimodal ao materializar mais de um tipo de recurso linguístico (Gualberto, 2016). Assim, o livro didático pode adquirir características de textualidade multimodal quando apresenta mais de uma modalidade de sentido linguístico. Novellino (2012, p. 63) sinaliza que “o LD [livro didático] é um gênero discursivo escrito, que se compõe de elementos linguísticos e visuais e é, portanto, multimodal”. Diversos aspectos podem caracterizar uma materialidade didática como multimodal: a relação entre recursos verbo-visuais, a sonorização e os movimentos incluídos nesses recursos, bem como questões gráficas de diagramação e *designs* coloridos e não formais. O teor multimodal do texto se centra no encontro de diferentes recursos linguísticos de sentido.

Multimodalidade como dispositivo metodológico

Tomamos como aporte metodológico a análise do discurso multimodal sistêmico-funcional (ADMSF), proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013), a qual “se propõe a compreender a combinação entre as diversas modalidades presentes em um texto multimodal específico, por meio da descrição, a partir da base teórica desenvolvida (as metafunções da linguagem)” (Vian Jr.; Costa, 2020, p. 157). A proposta da ADMSF está relacionada com a perspectiva de análise de imagens dos pesquisadores Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) e se utiliza de categorias teóricas da metafunção textual, segundo os termos sistêmico-funcionais utilizados por Halliday (Vian Jr.; Costa, 2020).

Baseada na metafunção textual, Painter, Martin e Unsworth (2013) propõem três categorias: a) integração intermodal, b) enquadramento e c) foco, ressaltando que essas categorias da ADMSF englobam o *layout* e a composição do espaço visual. A primeira categoria, integração intermodal, é dividida em duas subcategorias: integrada e complementar. Na opção integrada, texto e imagem compõem o mesmo espaço no *layout*, como se um elemento estivesse fundido ao outro, ocupando o mesmo espaço visual. Já a categoria complementar apresenta configuração oposta: imagem e texto ocupam lugares distintos no *layout*. Ainda na subcategoria integrada, há outras subdivisões envolvendo as opções projetada e expandida. Na projetada, comum em tirinhas e charges, as representações verbo-visuais estão atreladas de forma que exigem do leitor a associação de diferentes elementos linguísticos (Vian Jr.; Costa, 2020). Na expandida, há outras subdivisões, como expandida-instalado e expandida-reinstalado. Em ambos os casos, é possível verificar elementos de sentido da categoria integrada em que texto e imagem têm posicionamentos convergentes no *layout*. Ainda na opção expandida, há outras subdivisões: incluída e colocada. Na primeira, o texto está sobre a imagem; na segunda, texto e imagem compartilham o mesmo espaço no *layout* com fundo branco (Vian Jr.; Costa, 2020).

Outras categorias propostas por Painter, Martin e Unsworth (2013) são enquadramento e foco. Na categoria enquadramento, ocorrem as opções delimitadas e não delimitadas no *layout*. Quanto ao formato delimitado, os enquadramentos das margens são mais específicos e bem definidos. No enquadramento não delimitado, as margens são reduzidas e as imagens podem assumir mais proporção nas páginas. Quanto à categoria foco, temos as opções foco centralizado, foco polarizado e grupo focal. Essa categoria visa avaliar a focalização na relação texto-imagem: em alguns casos, ambos podem ter a mesma importância; em outros, a depender da posição no *layout*, uma imagem pode ter mais destaque que um texto, ou o contrário.

Essas categorias teóricas da ADMSF orientaram a análise do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 5º ano da Prefeitura Municipal de Salvador. Vale salientar que consideramos como recorte de análise somente a primeira unidade do livro, intitulada “A África está aqui”, que oferece subsídio para a pesquisa em torno da representação da identidade negra.

A seguir, desenvolvemos a análise dos textos multimodais presentes na primeira unidade do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 5º ano, intitulada A África está aqui. Aplicando as categorias

da ADMSF propostas por Painter, Martin e Unsworth (2013) – integração intermodal, enquadramento e foco –, investigamos como a relação entre texto, imagem e layout materializa representações sobre a identidade negra. A Figura 1 apresenta a capa do material didático em foco, que será analisada quanto à sua composição multimodal.

Resultados

Figura 1 – Capa do manual didático analisado



Fonte: SMED (2003).

O material Cadernos Nossa Rede (volume 5), componente curricular Língua Portuguesa, foi produzido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED). O livro tem 235 páginas e divide-se em quatro bimestres, cada um constituído por uma temática específica. A capa da obra é composta por diversas placas de anúncios que ilustram uma clara alusão ao suposto imaginário identitário dos usuários desse material: estudantes

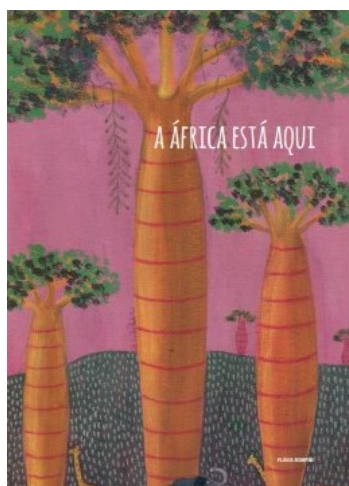
pretos(as) e pardos(as) da rede pública municipal que vivem nas periferias da cidade. Vale destacar que esse livro didático circula nas mais de 424 escolas municipais.

A análise pertinente ao primeiro bimestre refere-se, como já pontuamos, à unidade intitulada “A África está aqui”, do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa do 5º ano, e tem como base a multimodalidade, mais especificamente as categorias da metafunção textual: integração intermodal, enquadramento e foco (Painter; Martin; Unsworth, 2013).

a) Integração intermodal

A Unidade 1, foco desta análise, enquadra-se em uma articulação multimodal integrada e complementar. No entanto, não de forma balanceada, visto que a categoria integrada está presente apenas na capa introdutória do capítulo, ao passo que a categoria complementar permeia todo o texto do bimestre. A capa do bimestre exibe o título “A África está aqui”, em letras brancas e formato de imprensa maiúscula, sobre uma imagem em modelo de ilustração que abrange todo o *layout* da página. Essa imagem faz menção aos baobás da África, tema abordado nas primeiras discussões e atividades do capítulo. A ilustração na Figura 2 demonstra os aspectos evidenciados.

Figura 2 – Capa do 1º bimestre do Caderno



Fonte: SMED (2018).

Observamos que o *layout* da capa do capítulo é integrado, visto que a linguagem verbal e o recurso visual estão sobrepostos sobre o mesmo fundo. O título “A África está aqui” está posicionado de modo a

destacar os sentidos que a relação texto e imagem sugere ao leitor, possibilitando a leitura de que o continente africano está em Salvador. Essa sugestão se fortalece pelo emprego do advérbio “aqui”. Embora não esteja explícito no título, o material foi produzido para estudantes da cidade mais negra fora da África. Segundo o Censo Demográfico de 2022, conforme dados divulgados pela CNN Brasil, 83,2% da população de Salvador se autodeclara negra (pretos e pardos).

Isso nos remete à opção expandida instalada-incluída no *layout*, o que, para Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 159), significa que “as composições criam uma forte fusão entre palavras e imagens, guiando o leitor na leitura como uma única unidade de sentido”. A fusão entre texto – “A África está aqui” – e imagem – composta por baobás e por animais selvagens – sugere a interdependência de sentidos.

Entretanto, indagamos sobre essa suposta unidade de sentido, conforme anunciam os autores. Na figura, a imagem construída da África é caricaturizada e reduzida a baobás gigantes e a animais selvagens, como a girafa, a onça e o elefante, sob o discurso de que a “África está aqui”. A estereotipação da África começa pela relação que o título do capítulo estabelece com as imagens, contribuindo para essa visão distorcida, romantizada, homogeneizada e homogeneizadora da África e de sua relação com a cidade de Salvador.

Outra ocorrência de integração intermodal, perceptível no capítulo, é a integração complementar, predominante no decorrer do bimestre. Notamos que, da forma como o capítulo é dividido, a presença de imagens relacionadas à linguagem verbal é reduzida gradativamente. O que talvez justifique esse fenômeno é que as outras seções do Caderno Pedagógico se concentram na sugestão de atividades para serem feitas pelos estudantes.

Nas páginas 16 e 17, o material propõe uma discussão sobre as aproximações entre África e Brasil, utilizando-se de quatro imagens: três na página 16 e uma na página 17. Todas essas imagens buscam legitimar o discurso de similaridade entre Brasil e África. Na página 16, é anunciada uma sequência didática para que o(a) estudante produza um verbete dedicado à montagem de um mural, sob o título de “A África está aqui”. Para tanto, três imagens, seguidas de algumas questões, são dispostas na página, conforme ilustrado na Figura 3: a primeira imagem é do mercado em Abomey-Calavi, no Benin; a segunda é de Casablanca, no Marrocos; a terceira é do Farol da Barra, em Salvador. Na página 17, a única imagem,

Figura 4, é um mapa marcando a dimensão geográfica entre Brasil e África. Nas duas páginas citadas, imagens e linguagem verbal ocupam espaços distintos no *layout* do Caderno Pedagógico, o que Painter, Martin e Unsworth (2013) denominam integração intermodal complementar.

Figura 3 – “A África está aqui” – associações de imagens

A ÁFRICA ESTÁ AQUI

Nesta sequência didática, você lerá textos sobre a África e a influência da cultura africana no Brasil, com o objetivo de produzir um verbete para a montagem de um mural. Comece observando as imagens abaixo. Em seguida, discuta com os colegas:

Mercado em Abomey-Calavi, no Benin

Vista de Casablanca, no Marrocos

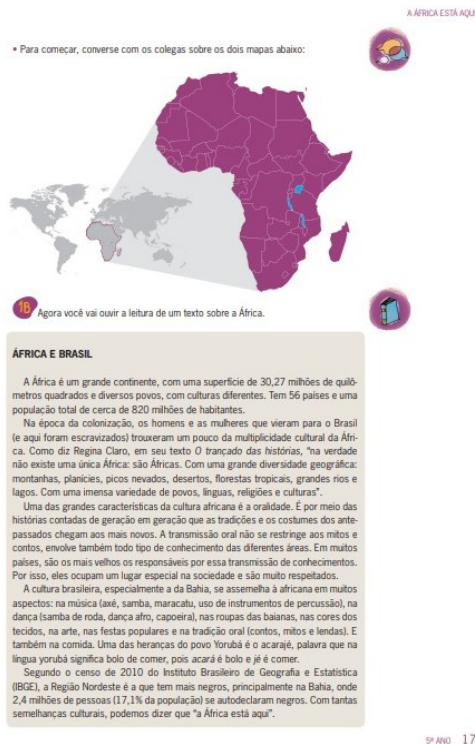
Farol da Barra, em Salvador

- O que o título *A África está aqui* lhe sugere sobre o tema que vamos estudar?
- O que você já sabe sobre esse assunto?
- O que é a África? Onde fica?
- Com base nas imagens acima, como você imagina que é esse lugar?

16 LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: SMED (2018, p. 16).

Figura 4 – Mapa relacionano Brasil e África



Fonte: SMED (2018, p. 17).

Diante das ilustrações transpostas, tanto as da página 16 como as da página 17, notamos que posições distintas são ocupadas entre imagens e linguagem verbal, seguindo uma hierarquia. As imagens são utilizadas para reforçar os sentidos enunciativos que provocam quem as lê e para acionar seu conhecimento acerca do tema discutido. É uma forma tradicional de aparição nas relações imagem-texto nas mais diversas materialidades. Dessa forma, imagem e verbiagem complementam o *layout* na sua transposição gráfica.

Voltando à página 16, o capítulo começa com uma atividade de discussão coletiva (sugestão dada pelo material) sobre a África e sua influência na cultura brasileira. Há três imagens seguidas de quatro perguntas para serem debatidas. Na primeira imagem, que traz o mercado de Abomey-Calavi, no Benin, diversas pessoas negras estão amontoadas em plano angular distante. A segunda imagem é a vista de Casablanca, no Marrocos, o que parece ser um local central e turístico na região, em que vários prédios aparentemente sofisticados, representam um centro urbano. A terceira imagem apresenta o famoso

cartão-postal da capital baiana, o Farol da Barra, em Salvador, local frequentado por turistas, em boa parte, não negros. Na sequência das imagens, são propostas perguntas sobre: a) a percepção dos estudantes acerca do título “A África está aqui”; b) os conhecimentos que os estudantes possuem sobre o que a África significa e quais são os seus significados; c) as pistas que as três imagens sugerem sobre como é a África geograficamente.

As duas primeiras imagens fazem referência a dois contextos geográficos pertencentes ao continente africano e a última imagem apresenta o início da discussão sob o discurso de que a África está na cidade de Salvador. Depois da exibição das imagens, o material introduz as seguintes indagações: “O que o título ‘A África está aqui’ lhe sugere sobre o tema que vamos estudar? O que você já sabe sobre esse assunto? O que é a África? Onde fica? Com base nas imagens acima, como você imagina que é esse lugar?”.

Percebemos que a relação das imagens citadas com as perguntas reforça o discurso central que o material didático quer estabelecer: o da África imersa em Salvador. Com base na primeira e na última perguntas, por exemplo, é explorado o título do bimestre para endossar o argumento para o(a) leitor(a) de que o continente africano não está distante, como já salientado, pelo uso do advérbio “aqui”. As imagens e o texto conduzem à produção de sentidos que reforçam o discurso de “a África está em Salvador”. Não é à toa que primeiro são apresentadas as imagens e, logo em seguida, as perguntas. Já os recursos, tanto imagéticos quanto textuais, são estruturados em uma integração intermodal complementar, ou seja, em posições distintas.

Na página 17, mapas do Brasil e da África são apresentados seguidos de um texto que menciona as proporções geográficas do continente africano. Em nossa leitura, isso reforça a ideia estereotipada de que a África é um país e não um continente com especificidades, histórias e complexidades. No texto, algumas informações sobre a proporção continental da África são expostas, além de dados populacionais e demográficos. Destacamos as comparações da cultura africana com a brasileira, o que pode levar os estudantes a criar a imagem de que, tal qual o Brasil, a África é um país. O Caderno também informa que a vinda dos africanos para o Brasil contribuiu para a multiplicidade cultural do nosso país, mas a informação de que esse contexto teve início no período de escravidão é apresentada de forma superficial.

Na análise da relação texto-imagem, na página 17, o mapa geográfico comparativo entre Brasil e África e o texto que o acompanha, percebemos o predomínio da visão de que toda essa extensão não é mais importante do que evidenciar que a Região Nordeste é a mais negra, “principalmente a Bahia”, como ressalta o texto da página citada. Na imagem em roxo, os países da África são “ligados”, de uma maneira que o(a) leitor(a) veja que estão sendo comparados com o mapa do Brasil, o que contribui para reduzir toda uma dimensão geográfica em função do discurso de “A África está aqui”.

Apesar de o texto trazer dados importantes sobre a grandiosidade da África em sentido cultural, geográfico e social, o argumento que se coloca é o de que, com tantas semelhanças culturais, a África não poderia estar em outro lugar. Entretanto, esse argumento se impõe pelo fato de Brasil e África terem pessoas negras. Vale destacar também que, na referida página, a integração intermodal é complementar, assim como na anterior, ou seja, texto e imagem, no *layout*, ocupam posições distintas. Em nossa leitura, é uma forma de usar o recurso imagético de maneira estratégica, visto que está explícita a cristalização do discurso da África estar em Salvador.

Na continuidade da análise do material supracitado, as páginas 18 e 19 abordam a presença da temática do baobá, com fotos e textos a respeito da árvore. Seguindo a mesma lógica descrita antes, a abordagem desse recorte está a serviço da produção de sentidos do capítulo, que é traçar aproximações entre características do continente africano e do Brasil. Da mesma maneira, o *layout* dessas páginas segue o padrão complementar, ou seja, “verbiagem e imagem em espaços distintos no layout” (Painter; Martin; Unsworth, 2013, p. 158).

Na página 18, as duas fotos dos baobás são exibidas e, logo em seguida, há um texto formal sobre a árvore africana. De forma geral, além das diversas informações repassadas sobre a árvore, como tamanho, nome científico, seu descobridor, características principais e recursos, a ideia é tentar convencer o(a) leitor(a) de que Salvador é a extensão da África. Recursos verbo-visuais são empregados com tal finalidade, por exemplo, imagens de locais, que são poucos, em que existem baobás na capital baiana. Inclusive, na tentativa de reforçar a ideia de que “A África está aqui”, o material indica, por meio de fotos e de pequenos textos, que há um baobá em uma escola municipal de Salvador. Assim, diante dos elementos expostos, podemos afirmar que a representação da identidade negra no texto multimodal do

material didático analisado ocorre pelo viés do discurso de que “a África está em Salvador”, por meio de traços comparativos forçados e de uma população majoritariamente negra.

b) Enquadramento

No que tange à categoria de enquadramento, podemos afirmar que se trata do esquema não delimitado e delimitado ao mesmo tempo. No caso do esquema não delimitado, há poucas margens e imagens que se expandem ao longo das páginas. É o que acontece na Figura 2, em que o desenho dos baobás se funde com o texto “A África está aqui” e está expandido por todo o *layout* da página, ultrapassando suas bordas, característica típica de enquadramento não delimitado.

Entretanto, o Caderno em questão apresenta, também, a opção de enquadramento delimitado, em que imagens e textos estão dentro de limites mais específicos. As margens acabam atuando como estruturantes desses elementos visuais e textuais no *layout*. No restante do material, exceto a capa do bimestre, percebemos um enquadramento delimitado, mas observamos a presença de imagens com tamanhos distintos e em diferentes posições nas páginas. Na Figura 5, a seguir, verificamos o enquadramento delimitado no bimestre investigado.

Figura 5 – Enquadramento delimitado



Fonte: SMED (2018, p. 18).

Nessa figura, notamos que a localização de imagens e texto é delimitada no espaço da página. As bordas delimitam estruturalmente os recursos imagéticos e textuais no *layout*. Um aspecto relevante é o modo como os elementos textuais do material também funcionam como recursos imagéticos, porém com palavras e não com figuras concretas. Como é possível visualizar na ilustração, os textos do livro são posicionados dentro de quadrados de cor bege, nos quais estão compiladas informações sobre os temas. O material aposta em uma experiência visual com cores chamativas, como roxo, para descrições e nomenclaturas, e cores neutras, para textos em figuras geométricas e imagens indicativas. Dessa forma, o Caderno assume a multimodalidade por meio dessa interação visual-textual.

Na página 18, a orientação inicial é que os estudantes respondam a quatro questões com base no título “Baobá: uma árvore muito especial”. As questões são: “Você já ouviu falar nessa árvore? Sabe onde ela se originou? Já ouviu falar se essa árvore existe no Brasil? Em Salvador? Depois, observe somente as imagens e comente suas impressões sobre as árvores”. Essas perguntas, provocadoras de uma conversa inicial, remetem os(as) estudantes ao título do texto e às imagens, que dialogam entre si. De um lado, há uma foto de dois baobás gigantes com uma pessoa ao lado, trazendo a noção de proporcionalidade. De outro, há uma pessoa negra segurando o fruto do baobá. Logo abaixo das imagens, há um texto com curiosidades sobre a árvore (nome científico, tamanho, funcionalidades e força).

A análise dessa parte específica do material evidencia, mais uma vez, a aproximação entre África e Brasil, dessa vez pela projeção que é feita do baobá. As imagens da árvore, expostas nas páginas 18 e 19, ilustram sua dimensão, sua estética e os frutos que podem ser obtidos. Já no texto, além de serem explorados esses elementos, salienta-se que essa espécie arbórea foi “trazida por sacerdotes africanos”, comparando-a a elementos comuns, que o(a) leitor(a) possivelmente conhece, como, por exemplo, a jaca. A parte introdutória do texto, antes das imagens, indaga: “Já ouviu falar se essa árvore existe no Brasil? E em Salvador?”.

Assim, o enquadramento da página é delimitado de uma forma que a produção de sentidos siga uma lógica de evocar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e de usá-los estrategicamente para firmar uma representação da identidade negra em prol de elementos africanos como partícipes das culturas baiana e brasileira. Observamos que o objetivo é estabelecer conexões, afirmando que se reconhecer como pessoa negra perpassa pelo discurso de identidade africana no espaço geográfico onde

se reside. Se existem tamanhas aproximações entre África e Brasil, por que não acreditar que, de fato, a África está aqui? A representação da identidade negra se cristaliza na associação de elementos essencializados, como o baobá.

c) Foco

Na capa, o foco é centralizado na imagem do desenho das árvores do baobá, mas especificamente na árvore maior e na da frente, sobre a qual está posicionado o título do capítulo. Na imagem desenhada, é possível visualizar outros animais, como a girafa, a onça e o elefante, entretanto, sem destaque, já que os baobás ocupam boa parte da imagem expandida por todo o *layout*.

Quanto às outras imagens do capítulo, no que se refere à categoria foco, as páginas 16 e 17 dedicam-se, respectivamente, aos pontos geográficos do continente africano e de Salvador, e à imagem do mapa de ambos os lugares. As páginas 18 e 19 trazem ilustrações de baobás. Podemos aferir que, em todas as imagens e sua integração com a linguagem verbal, o foco está atrelado aos sentidos que as questões e as discussões da página suscitam. Na página 16, o foco se volta para as três imagens de distintos espaços geográficos, visto que elas aparecem em tamanho grande, em sentido vertical, ocupando uma porção significativa do *layout*. No entanto, o foco não está em algum acontecimento ou especificidade das imagens, mas no todo e na relação entre elas, visto que o objetivo é confirmar convergências geográficas entre África e Brasil. O foco é dado às características geográficas na associação das imagens. Mais uma vez, essa convergência recai sobre o argumento de consolidar a representação da identidade negra como praticamente uníssona entre Brasil e África, o que é favorecido pela categoria multimodal de focalização (foco).

Nessas mesmas páginas 18 e 19, que trazem dados e fotos sobre os baobás, as impressões se assemelham ao que discutimos no parágrafo anterior: imagens e textos estão expostos com certa equidade na focalização do *layout*, como se fossem complementares na captação do sentido que se almeja do(a) leitor(a) estudante. Como se abordam os baobás, o foco reside nas características da árvore; na página anterior, no marco geográfico. Outro detalhe é que todas as imagens dos baobás aparecem em sentido horizontal. De forma geral, a maioria das imagens está posicionada antes dos textos, como ilustra

a Figura 6, evidenciando uma preferência por esse recurso como introdutório para ambientar o imaginário do(a) leitor(a), sem deixar de lado as interações entre os recursos texto-imagem e imagem-texto.

Figura 6 – Baobás em Salvador



Fonte: SMED (2018, p. 19).

Reflexões que surgem ao longo desta análise, ancoradas nas categorias teóricas de Painter, Martin e Unsworth (2013), especialmente a última categoria, a de focalização, corroboram o argumento de que a representação da identidade negra, no material analisado, utiliza-se da condição de texto multimodal para evidenciar o discurso de que não há distinção entre África e Salvador, visto que os elementos do continente africano estão transmutados no cotidiano geográfico, cultural e social de Salvador.

A relação texto-imagem, presente no material, busca sugerir uma percepção de que África e Salvador são, praticamente, um território único, mediante os elementos geográficos característicos que ambos os lugares exibem, como é o caso dos baobás, que são poucos em Salvador se comparados com o continente africano. Nessa relação, as categorias de integração intermodal, enquadramento e foco, atuam

na projeção que busca consolidar o discurso identitário da capital baiana como berço africano, desconsiderando, por mais que seja um livro didático de Língua Portuguesa, desdobramentos históricos, culturais e sociais subjacentes às relações entre Brasil e África.

Diante do título da unidade que analisamos – “A África está aqui” –, surge uma pergunta: Que África é essa que está aqui? Será que baobás, costumes comuns e quantitativo fenotipicamente negro são, de fato, substanciais para afirmar que a África está em Salvador? Que outras questões, histórias e subjetividades subjazem a esse discurso? Assim, mostra-se claro, principalmente nas próprias palavras presentes na apresentação do Caderno, “um material com a identidade da rede”, que a questão central que emerge desse livro é a representação da identidade negra por meio do reconhecimento romantizado e estereotipado da África voltado a estudantes da rede pública municipal, que, por serem majoritariamente negros(as), são racializados(as) e circunscritos(as) a uma identidade africana única e homogeneizadora (Hall, 2006, p. 13).

Há um perigo na representação de uma identidade unificada de Salvador como continuação da África. É evidente que processos históricos estabelecem uma ligação entre Brasil e África; no entanto, esse vínculo envolveu sequestro, rapinagem, morte, estupro, ou seja, violências sociais e físicas contra milhares de pessoas negras. As relações raciais na colonização e na escravidão foram constituídas, aqui no Brasil, mediante legitimação da supremacia branca (Lima, 2015).

Dessa maneira, voltamos ao argumento de Hall (2016), ao afirmar que a representação é uma produção de significados pela linguagem. Essa compreensão nos leva a refletir justamente sobre os sentidos produzidos a partir da representação da identidade negra por uma vertente unificada, fixa e genérica presente no material analisado. Influências do continente africano podem fazer parte dos fluxos identitários brasileiros, mas há outras interferências e intercruzamentos que fazem de nós partícipes de identidades culturais híbridas (Lima, 2015).

Considerações finais

Este estudo investigou a representação da identidade negra em textos multimodais do material didático de Língua Portuguesa destinado ao 5º ano, Cadernos Nossa Rede. A análise revela que, embora o

material presente avanços em relação ao histórico de representação de pessoas negras em livros didáticos – que, durante décadas, perpetuou um imaginário estereotipado, depreciativo e inferiorizado da população negra (Silva, 2019) –, persistem limitações significativas que merecem reflexão crítica.

O material analisado tenta cumprir a exigência da Lei nº 10.639/03, que determina a inclusão da história e da cultura afrodescendentes nos conteúdos ministrados. O fato de ser um material didático de Língua Portuguesa torna essa inserção temática ainda mais relevante. De forma geral, observamos que o livro didático e suas construções abarcam elementos ligados à agenda de discussões étnico-raciais, como identidade, representação e imaginário social em torno da história, da cultura e do pertencimento de pessoas negras. Contudo, os avanços identificados não implicam a inexistência de estereótipos e de questões-problema; eles revelam a necessidade de aprimoramentos substanciais.

Pensar a representação da identidade negra no livro didático a partir de ligações com o continente africano constitui um ponto relevante, visto que suscita questões sobre ancestralidade, história social e relações raciais para além de marcadores geográficos. Entretanto, surgem questionamentos fundamentais: a África é unicamente negra? A construção dessa identidade perpassa pela multiplicidade de olhares, perspectivas e questões que ultrapassam o cerne do baobá, de animais selvagens ou outras identificações com a África, como encontradas no material analisado. Dessa forma, entendemos a identidade negra como uma construção simbólica plural, que implica tessituras sociais, culturais, políticas e históricas, e está atrelada a outras interpelações, como gênero, classe etc. Nessa construção, residem múltiplas outras identidades, que elaboram e reelaboram sentidos e construções sociais (Oliveira, 2017).

Notamos que o Caderno examinado traz uma proposta identitária de aproximações entre Salvador e África. Contudo, por mais que existam cruzamentos e convergências entre esses lugares, não podemos sustentar a lógica de uma identidade negra representativa que abarca ambos os territórios simplesmente em virtude de um quantitativo populacional que se autodeclara negro.

Abordar identidade não é simples, tampouco a identidade negra, dado que estamos diante de uma população historicamente estigmatizada, alvo de discriminação e racismo, vítima de violentos processos de colonização e de outros impactos que se desdobram nas dimensões social, cultural, psíquica e geracional. Há identidades negras (ou não) tanto na África – continente vasto e múltiplo – quanto em

Salvador – cidade marcada por complexidades sociais, culturais e territoriais. Essas identidades podem se cruzar, convergir, ter pontos em comum, mas não no sentido de serem representativas sem distinções.

Na análise realizada, a multimodalidade presente no Caderno, marcada pelas relações entre texto e imagem, funciona como recurso produtor de sentidos que endossam o discurso identitário de representação negra unificada entre Salvador e África. O campo da multimodalidade, neste estudo, revela-se promissor e permite refletir sobre a linguagem como elemento intrínseco a discussões étnico-raciais (Lima, 2015).

Contudo, é importante reconhecer que a linguagem é discurso, e todo discurso representa algo, alguém, alguma coisa de determinada forma em detrimento de outra. Na linguagem, há quem representa e quem é representado. Partindo do pressuposto foucaultiano, discurso é poder e mecanismo de exclusão e interdição (Lima, 2015). Assim, torna-se imperativo refletir criticamente sobre os discursos que a linguagem produz em materialidades como o livro didático, considerando que a multimodalidade – cada vez mais presente nesses materiais – potencializa discursos e é permeada de intencionalidades, até porque, no texto multimodal, imagem e verbiagem interagem na amplificação, na reconfiguração e na recontextualização de sentidos.

No objeto examinado, identificamos um texto multimodal em que linguagem verbal e linguagem visual, ou seja, texto e imagem, auxiliam na construção de um discurso de representação da identidade negra. Essa identidade se reduz a características estratégicas da cultura africana, embora outros elementos possam ser abordados, explorados, tanto da África quanto do Brasil. A parte analisada foca em baobás que existem em muitos lugares da África, mas de forma reduzida em Salvador, e estabelece comparações entre traços geográficos da África e Salvador.

A impressão é de que há, no livro, uma intenção ideológica específica de representar uma identidade negra quase indistinguível entre Salvador e África. O material didático examinado explora essa questão por meio da relação texto-imagem, enquanto outras partes do material, com intenções que diferem da lógica de representar a identidade negra análoga, são pouco exploradas. Diante dos elementos, características e recursos que criam paralelos entre Salvador e África estabelecidos pelo material

analisado, uma questão se impõe: se fosse a Europa, ela seria representada de forma unificada no material?

Referências

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 abr. 2021.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FREITAS, L. G. de; JESUS, M. T. P. de. Pessoas negras em livros didáticos: trajetórias de pesquisas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 9, n. 2, p. 138-153, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-11>.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2005. p. 39-62. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.

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 em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HAIDER, A. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. London: Routledge, 2006.
- LIMA, M. N. M. de. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MÜLLER, T. M. P. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232>.
- NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, G. L. B. **A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do Ensino Fundamental II**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives: image analysis of children's picture books**. Sheffield: Equinox, 2013.
- SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno do aluno: Língua Portuguesa – 5º ano**. Salvador: SMED, 2018. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/aluno/miolo/5ano_LP_aluno_miolo_alta.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.
- SANTI, H. C.; SANTI, V. J. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-12, set./nov. 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2008.35343>.
- SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

VIAN JR., O.; COSTA, J. de O. Multimodalidade em livro didático do Ensino Fundamental e seu papel no letramento visual. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 154-168, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48697>.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. P. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

RODRIGUES, Danilo da Silva; SOUZA, Fatima Aparecida de. “A África está aqui”: representação da identidade negra em um livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11995>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não fizeram uso de recursos de Inteligência Artificial na concepção, redação, análise de dados ou revisão deste trabalho, assumindo integral responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisor: Andréa Pisan Soares Aguiar (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre os autores:

DANILO DA SILVA RODRIGUES é mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

FATIMA APARECIDA DE SOUZA é doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Recebido em 20 de maio de 2025
Versão corrigida recebida em 13 de agosto de 2026
Aprovado em 27 de outubro de 2026