

Dossier

Analyse de la Diversité Humaine dans Les Manuels Scolaires Brésiliens de CM1 et de CM2 dans le Cadre d'un Projet CAPES-COFECUB

Éric Charles Brun 

RÉSUMÉ:

Cet article porte sur une recherche universitaire, en cours, au Brésil visant à analyser la diversité humaine telle qu'elle est présentée dans les manuels scolaires brésiliens de CM1 et de CM2 du dernier Plan National du Livre et du Matériel Didactique (PNLD) du Ministère de l'Éducation Nationale pour une période quadriennale débutée en 2023. Quatre disciplines scolaires ont été choisies dans le cadre de cet article appartenant aux sciences humaines et aux sciences exactes, à savoir les arts, le portugais (langue de scolarité), les sciences naturelles et les mathématiques. La recherche, quanti-qualitative, vise à déterminer les proportions consacrées à la diversité culturelle, linguistique et phénotypique dans le corpus référencé. Ces trois catégories se décomposent en différents indicateurs d'analyse, communs, généralement, aux textes et aux illustrations du manuel scolaire afin de distinguer la spécificité du contexte brésilien, du contexte international. L'analyse qualitative vise à déterminer, ensuite, la corrélation entre les tendances éditoriales et les textes légaux sur l'éducation inclusive. Ces travaux de recherche se fondent sur la Sociodidactique, sur les travaux européens de l'Approche plurielle des langues et des cultures, sur les travaux en glottophobie et sur l'inclusion scolaire au Brésil. Les résultats actuels de la recherche révèlent un déséquilibre significatif entre les différentes cultures-langues du Brésil, l'absence de la personne handicapée et le maintien de stéréotypes sociétaux entre hommes et femmes.

Mots clés : école ; diversité ; discriminations ; cultures. langues.

Received: 31/08/2024

Accepted: 18/11/2024

Bethânia Mariani
Editor-in-chief
Linguistics

Dr. Ebal Bolacio
Dr. Paul Voerkel
Associate Editors

¹Universidade Estadual de Feira de Santana.
E-mail: ecbrun@uefs.br

Comment citer:

BRUN, Éric Charles. Analyse de la Diversité Humaine dans Les Manuels Scolaires Brésiliens de CM1 et de CM2 dans le Cadre d'un Projet Capes-Cofecub. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e64494, jan.-abr. 2025. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64494.pt>

Introduction

Cet article s'inscrit dans le cadre d'un projet commun de recherche entre l'université française de Rennes 2 et l'Université brésilienne Fédérale Fluminense sur la situation de la discrimination linguistique et du préjugé social en France et au Brésil. Bien que cette thématique soit polymorphe, par définition, en raison des différentes caractéristiques sociolinguistiques et idiosyncrasiques des contextes nationaux et régionaux de ces deux états-nations, elle peut présenter d'éventuelles similitudes et des pistes pertinentes de correction, voire de résolution. Dans le cadre spécifique de nos travaux, dont cet article est une synthèse, nous analysons l'espace réservé à la diversité humaine dans les manuels scolaires de CM1 et de CM2 de l'école publique brésilienne. Cette diversité humaine est considérée dans ses trois dimensions les plus représentatives, à savoir la diversité phénotypique, culturelle et linguistique.

Le manuel scolaire, en tant que support didactique imprimé, est conçu selon les directives du Ministère brésilien de l'Éducation qui, par son appel d'offre quadriennal du CP au CM2, le définit, le plus précisément possible, à l'attention des maisons d'édition nationales à travers un programme national du manuel scolaire et du matériel didactique (dorénavant PNLD) régi par décret (Brésil, 2017, 2024). Les manuels scolaires présentés par les éditeurs, dans les délais impartis, sont alors évalués par des commissions multidisciplinaires, organisées par le ministère de l'éducation. Elles ont à charge de vérifier, en conformité avec le cahier des charges publié, la compatibilité des contenus avec les normes éducatives nationales. C'est à partir de leur agrément final, confirmé par la publication d'un avis d'attribution, que les éditeurs figurent sur le site institutionnel afin que chaque établissement scolaire public brésilien puisse sélectionner, de façon autonome, en concertation avec son corps professoral, les ouvrages en question selon chaque discipline et niveau scolaire.

Le choix des deux niveaux scolaires de notre recherche correspond à une période d'apprentissage sensible puisqu'elle précède, au Brésil, l'introduction de la première et unique langue vivante au Collège. Ce nouvel apprentissage est, par conséquent, le seul qui ne suit pas un processus cognitif progressif, à l'école publique, à l'instar des autres domaines de compétence abordés dès le cours préparatoire comme les mathématiques, la langue de scolarité (le portugais), les arts et les sciences naturelles. Sa réussite dépend donc, étroitement, de la compétence attitudinale altéritaire de l'enfant, déjà en phase de consolidation (Brun, 2015) puisque construite depuis ses premières années de vie à partir de ses apprentissages familiaux et scolaires.

Nous présenterons, dans une première partie, notre cadre de références théoriques qui orientent nos travaux et les principales directives scolaires inhérentes à la diversité humaine en consonnance avec les textes de loi actuels. Nous aborderons dans une deuxième partie le processus méthodologique mis en place pour analyser les manuels

scolaires afin d'en extraire les informations quantitatives et qualitatives nécessaires à l'analyse des résultats qui sera, finalement, présentée dans une troisième partie.

Cadre théorique sur la diversité humaine

La loi brésilienne, en matière d'inclusion sociale, est, comme dans bien d'autres nations occidentales, en perpétuelle refondation altéritaire. Elle prévoit, toujours plus exhaustivement, les crimes résultants de discriminations ou de préjugés dont celui de l'origine (Brésil, 1997) ; elle définit le statut de l'égalité raciale (Brésil, 2010) et elle protège la personne handicapée (Brésil, 2018). Les directives scolaires nationales, toujours en vigueur, rappelaient, dès leur première version, mais de façon encore imprécise, la composition plurielle de la nation (Brésil, 1996, p. 10, notre traduction) : « L'enseignement de l'Histoire du Brésil prendra en compte les contributions des diverses cultures et ethnies à la formation du peuple brésilien, tout particulièrement celles amérindienne, africaine et européenne ». Le Brésil, en tant qu'État-nation, inclura explicitement les communautés afro-brésiliennes, quelques années plus tard, en rendant obligatoire l'enseignement de l'Histoire et de la culture afro-brésilienne (Brésil, 2003). Puis, il inclura, plus tard, les communautés amérindiennes (Brésil, 2008). Les textes de loi, en matière d'éducation inclusive, font face à la tendance humaine à la discrimination s'inscrivant, de façon globale, dans le concept de glottophobie qui :

présente en effet l'intérêt de réinsérer les discriminations linguistiques dans l'ensemble des discriminations portant sur des personnes au lieu de les restreindre (à tort et en se faisant piéger par l'idéologie qui produit la glottophobie) à des discriminations portant sur des langues (Blanchet, 2016, p. 44).

L'éducation nationale brésilienne prônera ainsi (Brésil, 2004, p. 3, notre traduction) : « L'adoption de politiques éducationnelles et de stratégies pédagogiques de valorisation, afin de dépasser l'inégalité ethnico-raciale présente dans l'éducation scolaire brésilienne ». L'une de ses institutions considèrera, alors, de façon altéritaire, l'éducation de relations ethnico-raciales comme étant :

la formation d'attitudes, de postures et de valeurs qui éduquent des citoyens orgueilleux de leur appartenance ethnico-raciale – descendants d'Africains, de peuples amérindiens, descendants d'Européens, d'Asiatiques – pour interagir dans la construction d'une nation démocratique où, tous, de façon égale, aient leurs droits garantis et leur identité valorisée (Brésil, 2004, p. 2, notre traduction).

Ainsi, la diversité humaine du Brésil n'est pas seulement reconnue, identifiée, comme elle doit être une source, pour les enfants, d'un processus actif d'interactions. Il s'agit, par conséquent, en filigrane, de construire une compétence attitudinale altéritaire avec les enfants scolarisés, sans

toutefois l'adjoindre à une discipline spécifique. Cet apprentissage serait tacite et non encadré. L'ample concept ethnico-racial, ainsi défini, permet à l'école de proposer des mesures pédaogo-didactiques de lutte contre « les préjugés et les idées équivoques à l'égard des populations : noire, amérindienne, quilombola¹, tzigane et tout autre groupes ethniques » (Feira de Santana, 2019, p. 23, notre traduction). Ce concept composé englobe, d'un côté, les spécificités socioculturelles d'un groupe, puis de l'autre, ces spécificités phénotypiques :

D'un autre côté, parler en même temps d'ethnie et de race, c'est-à-dire de les considérer comme complémentaires [...] peut contribuer au débat qui, au-delà d'indiquer que nous voulons déconstruire la notion de race, montrerait que nous voulons aussi inclure d'autres éléments dépassant l'aspect racial. Quand nous parlons, par exemple, de minorités raciales et ethniques au Brésil, nous pouvons nous référer autant aux noirs (race et ethnie) qu'aux habitants du nord-est (ethnie) (Teixeira; Oliveira; Carrieri, 2020, p. 62, notre traduction).

Ainsi, l'université de l'état de Bahia (Bahia, 2024, p. 2), selon les principes de la discrimination positive, propose aux personnes étudiantes, lors de leur inscription en première année :

[d'] indiquer si elles ou ils désirent s'inscrire à des filières de grande concurrence ou à travers la discrimination positive (noir/e ou non noir/e ; amérindien, descendant d'esclavisés, tzigane, personne handicapée et personne transsexuelle, travesti ou transgenre de l'école publique).

Les directives brésiliennes considèrent les premières années de scolarité comme cruciales dans la mesure où : « Au cours de cette période de la vie, les enfants vivent des changements importants dans leur processus de développement qui se répercutent dans leurs relations avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde » (Brésil, 2018, p. 58, notre traduction). Mais l'empathie, mécanisme essentiel pour une saine cohabitation sociale, est le corollaire de l'estime de soi chez l'enfant scolarisé puisqu'elle représente le détournement de son narcissisme naturel. La construction de l'estime de soi qui a débuté au sein de l'endogroupe de l'enfant est variable et instable. Elle est, par conséquent, antérieure aux premières années de scolarisation dont l'un des principaux objectifs est de lui faire côtoyer, soudainement, une mosaïque d'endogroupes divers, proches et si différents en même temps. Cette sensation de proximité est toute relative puisqu'elle ne repose, bien souvent, que sur un partage virtuel d'éléments culturels et linguistiques d'une même communauté scolaire et municipale. En effet, son appartenance à un supra groupe national est encore extrêmement flou. Ces mêmes directives mettent en exergue l'importance du patrimoine culturel et linguistique du Brésil qui est encore méconnu, selon elles, pour une grande partie de la population alors que plus de « 250 langues sont parlées dans le pays - langues amérindiennes, d'immigration, de signes, langues créoles et

¹ Communautés afro-brésiliennes, localisées essentiellement en zone rurale, issue de personnes descendantes de personnes esclavisées.

afro-brésiliennes, au-delà du portugais et de ses variétés » (Brésil, 2018, p. 70, notre traduction). L'état de Bahia, contexte scolaire dans lequel s'inscrit cette étude, rappelle que l'école doit assumer son rôle politico-pédagogique, en tant qu'espace non neutre, pour « garantir le droit à l'apprentissage de tous les étudiants [...] indépendamment de critère de race, d'ethnie, de genre, d'orientation sexuelle, de handicap, de religion, de génération ou de situation économique » (Bahia, 2018, p. 54, notre traduction). Cet engagement politique régional pour l'inclusion est le fruit d'une orientation nationale, renouvelée depuis 2023, univoque, à travers ses nombreux ministères : celui des Droits Humains et de la citoyenneté (enfant, adolescent, personne âgée, personne handicapée, noirs, femmes, LGBTQ) ; celui encore de l'Égalité Raciale (contre le racisme) ; celui des Femmes ; et celui enfin encore des Peuples amérindiens (éducation, santé, territoires). Cette richesse de la diversité humaine du Brésil est mise en valeur par la recherche universitaire actuelle qui présente :

[...] des études sur des langues minoritaires et/ou minorisées, des langues amérindiennes, des langues d'immigration, des langues de contact de la grande frontière hispanique nationale, de la frontière française (Guyane française), de la frontières anglaise (Guyane britannique) et de la frontière hollandaise (Suriname), au-delà de groupes ethniques spécifiques (tziganes, descendants d'esclavisés, entre autres) et des études sur l'entretien, la revitalisation et l'extinction de ces variétés (Savedra; Pereira, 2024, p. 24).

Ainsi, en syntonie avec cette base d'objectifs sociétaux inclusifs communs à la France et au Brésil, les premières recherches européennes sur les approches plurielles des langues et des cultures à l'école s'avèrent toujours être au cœur de notre problématique. Ces recherches montrent que : « Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) » (Candelier, 2003, p. 33). L'éveil aux langues ne propose pas un apprentissage formel d'une langue, mais la plus grande découverte possible de cultures-langues significatives pour les enfants du groupe-classe. Les activités portent, avant tout, sur leurs langues-cultures familiales et introduisent, naturellement, leurs autres familiaux significatifs afin de créer un lien *étroit* entre l'objet culture-langue et une personne locutrice réelle. Les approches plurielles sont donc des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2012, p. 6). Il faut considérer, au cœur de cette approche *éducative* : « les langues et les cultures comme *égales* en dignité et en intérêt sur les plans sociaux et cognitifs » (Clerc, 2011, p. 176). Ces deux plans préfigurent le rôle fondamental de la famille qui, à travers sa présence en salle de classe, rend visible une histoire humaine familiale et légitimise un contenu

culturo-linguistique qui lui est spécifique. C'est alors un enseignement-apprentissage scolaire par rétroaction où la famille assume un plein rôle collaboratif en exposant des situations sociales et des contextes de vie variés et concrets. Cette approche pédagogique inclusive s'inscrit dans la sociodidactique qui doit *être* considérée, comme le souligne Marielle Rispaïl (2012, p. 79) : « comme un chemin, une voie pour analyser les rencontres des langues, à l'école et autour de l'école, dans leur diversité, leurs variations et leurs rencontres plurielles. Pour nous, c'est un champ scientifique, un espace de recherche » .

La compétence altéritaire à construire avec les enfants scolarisés passe, tout d'abord, par leur estime de soi en lien *étroit* avec l'estime des membres de leurs familles, puis par la reconnaissance de l'estime de soi des autres enfants pour déboucher, ensuite, sur l'empathie. Cette construction de l'empathie s'exprimera par la reconnaissance de la pluralité humaine dans toutes ses dimensions intrinsèques : phénotypiques, culturelles et linguistiques.

Cadre méthodologique de la recherche

Les résultats de la recherche, présentés dans cet article, proviennent de l'analyse de manuels scolaires de CM1 et de CM2 du PNLD 2023-2026. Ces ouvrages scolaires sont accessibles sur internet à partir des sites des maisons d'édition. Parmi les sept disciplines du programme scolaire brésilien de l'école primaire, notre choix s'est porté sur deux disciplines des Sciences Humaines (art et portugais²) et deux disciplines des Sciences Exactes (sciences naturelles et mathématique). Les disciplines de géographie et d'histoire ont été écartées, dans le cadre de cette synthèse, dans la mesure où, la diversité humaine présentée n'émane pas d'un choix éditorial mais davantage d'un programme scolaire préétabli (civilisation égyptienne, sumérienne, grecque, etc.). L'éducation physique est non prise en compte puisqu'elle ne propose pas de manuel scolaire aux élèves.

²Langue de scolarité.

La recherche est quanti-qualitative puisque l'on considère la récurrence de phénomènes, exprimée en pourcentages, comme étant un élément fondamental pour l'analyse qualitative des tendances éditoriales sous-jacentes. C'est à partir de cette récurrence, a priori imperceptible à la simple lecture du manuel scolaire, qu'il est possible d'inférer de l'existence d'un message éditorial tacite, conscient ou inconscient, à l'égard de l'inclusion de la diversité humaine.

Deux outils de recueil de données (tableurs Excel) ont été élaborés afin de distinguer les deux composantes du manuel scolaire, à savoir l'illustration, composée des dessins et des photographies, et le texte didactique de la leçon. Seules les illustrations d'une représentation humaine réelle sont prises en compte, éliminant ainsi les représentations ambiguës d'êtres fictifs (communs aux textes littéraires), les représentations anatomiques (communs aux sciences naturelles) et les éléments isolés du corps (communs à toute activité manuelle). Si les textes didactiques du manuel scolaire assument le rôle cognitif principal, les images visuelles qui les accompagnent peuvent jouer un rôle significatif :

Elles véhiculent une série de relations et de corrélats idéologiques, discursifs, politiques, *économiques* et culturels, mis en connexion dans l'espace pédagogique des plus distincts manuels scolaires utilisés par des milliers d'enseignants et d'élèves des *écoles* brésiliennes (Pugliesi; Carlos, 2024, p. 197, notre traduction).

Ces deux outils de recueil de données permettent d'obtenir, par comparaison, des résultats distincts sur le support (illustration-texte) et le type de message éducatif transmis par le manuel scolaire (indicateurs d'analyse).

Les trois catégories principales d'analyse de la diversité humaine ont été définies afin d'en représenter les expressions majeures : la culture, la langue, le phénotype. Chacune de ces catégories englobe diverses catégories sociales :

Les relations intergroupes opposent des catégories sociales liées au genre, à l'origine ethnique ou culturelle, à la langue, à la religion, au handicap, à l'âge ou encore à l'orientation sexuelle pour ne citer qu'une partie de celles régulièrement prises en compte dans les *études* sur les discriminations (Tisserant, 2024, p. 22)

Ainsi, les trois catégories de la recherche sont constituées de nombreuses catégories sociales sous forme d'indicateurs d'analyse communs aux illustrations et aux textes, hormis dans le cas de la catégorie de la diversité linguistique qui est spécifique au texte car non illustrée³.

Les catégories culturelle et linguistique regroupent les références aux cultures-langues du Brésil dites minorisées (amérindiennes, migrantes, afro-brésiliennes) et à une culture-langue nationale (Brésil, portugais). Nous considérons ces trois indicateurs d'analyse comme étant les plus représentatifs de situations minoritaires au Brésil face au portugais en tant que culture-langue nationale homogénéisée. Puis ces catégories culturelle et linguistique concernent également les références internationales, non brésiliennes, selon une classification continentale et sub-continentale, pour l'Amérique, afin de distinguer le nord anglophone du sud hispanophone. La diversité linguistique suit la même organisation taxinomique sauf pour l'anglais qui devient un indicateur à part entière dans la mesure où sa grande diffusion planétaire ne l'associe pas toujours à un lieu géographique particulier.

Les indicateurs d'analyse de la catégorie phénotypique permettent de relever des informations sur la couleur de peau, le handicap et le sexe biologique des personnes et des personnages présentés dans le corpus. Il s'agit donc de dénombrer les références faites à une personne handicapée ou au handicap lui-même, à des personnes auteures (artistiques, scientifiques et littéraires) selon leur sexe biologique indiqué textuellement (féminin/masculin) et leur provenance nationale (brésilienne/non brésilienne), à des personnes adultes en situation professionnelle et non-professionnelle (famille, association, etc.) selon leur sexe biologique également indiqué textuellement. En outre, un indicateur d'analyse spécifique à l'illustration humaine permet de déterminer, dans le cas d'une représentation minimale de deux personnes, si les couleurs de peau sont significativement différentes ou similaires.

³Sauf dans le cas de la langue des signes considérée ici en tant que référence au handicap.

Chaque manuel est analysé page par page, couverture comprise, en excluant les premières pages informatives et la table des matières ainsi que les dernières pages de références bibliographiques. Les pages sont indiquées par les lignes du tableur Excel et les indicateurs d'analyse sont disposés en colonnes ce qui offre la possibilité d'un contrôle postérieur des données. Chaque tableur correspond à un niveau scolaire (CM1 ou CM2), à une discipline et à toutes les maisons d'édition autorisées par le PNLD distribuées sous forme d'onglets en partie inférieure. Les éditeurs apparaissent sur ces tableurs dans un objectif organisationnel, mais ils restent anonymes dans l'analyse des résultats afin de ne mettre en évidence que les tendances éditoriales actuelles.

Le recueil des données est en général binaire, de type 0-1, afin d'indiquer l'absence-présence de la donnée correspondante dans la page analysée. La répétition de la donnée n'est donc pas prise en compte. Seuls les indicateurs d'analyse distinguant le dessin de la photographie et le sexe biologique selon l'origine des personnes auteurs de référence suivent un dénombrement précis. Une dernière colonne permet d'indiquer en observation certaines caractéristiques des données les plus significatives afin de les inclure dans l'analyse qualitative permettant d'affiner le sens des résultats obtenus. Des protocoles de recueil de données spécifiques aux illustrations et aux textes ont été élaborés afin de répertorier tous les cas de figure inhérents à leur analyse pouvant susciter une controverse (référence artistique collective, légende de l'illustration, illustration en page double, etc.). La compilation des données est réalisée par la somme des indicateurs d'analyse des illustrations et des textes placés en colonne selon chaque niveau scolaire. Les deux niveaux scolaires sont agrégés dans le cadre de cet article. Les résultats, finalement, proviennent de la comparaison des pourcentages obtenus au sein d'une même catégorie : culturelle, linguistique, phénotypique.

Résultats et discussion

Le corpus, dans le cadre de cet article, est constitué de 24 manuels scolaires représentant trois ouvrages par discipline (arts, portugais, sciences et mathématique) et par niveau scolaire (CM1 et CM2). Les résultats proviennent, par conséquent, de l'analyse de 9050 pages distribuées en deux phases de recherche. Ces deux phases correspondent aux deux composants du manuels scolaire, à savoir l'illustration et le texte. Ces phases ne sont pas ordonnées dans la mesure où les recueils de données des illustrations et des textes sont indépendants les uns des autres.

Le premier résultat quantitatif significatif de ce corpus, bien qu'il n'ait pas de lien direct avec la diversité humaine, indique une disproportion considérable des volumes des manuels scolaires selon les disciplines et au sein d'un même champ scientifique. Ainsi, dans les Sciences Humaines (dorénavant SH), la langue de scolarité, le Portugais, prédomine largement (72,1%) les Arts (27,9%) alors que les Sciences

Exactes (dorénavant SE), offre un équilibre significatif entre les sciences naturelles (45,3%) et les mathématiques (54,7%). Il est à noter que ces résultats reflètent les dispositions légales du PNLD 2023 (Brésil, 2019) qui distingue les disciplines selon leur volume dans l'ordre décroissant : le portugais, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences de la nature et les arts. Cette échelle de valeurs cognitives est fondamentale car le manuel didactique, comme le rappellent Eduardo Pugliesi et Erenildo João Carlos (2024, p. 210) : « se constitue dans un espace de disputes discursives qui prend toujours en compte le monde que nous voulons ou que nous devons former ».

En ce qui concerne les deux indicateurs spécifiques aux illustrations, il est à noter que le dessin est plus utilisé que la photographie. Il l'est beaucoup plus dans les SE (73,7%) que dans les SH (54,1%) qui présentent, par conséquent, un plus grand équilibre avec la photographie. Si la fonction du dessin, de par son aspect ludique, est de créer un lien entre apprentissage et divertissement, il éloigne simultanément l'enfant de la réalité en le plongeant dans le monde récréatif qui est le sien, en général, en dehors de l'école. Or, ce monde récréatif peut paraître relativement antinomique à l'apprentissage de l'empathie qui exige une immersion dans le réel pour accéder à une sensation partagée avec un autrui possiblement en souffrance, tel le handicap, ou en situation potentiellement discriminante. Le handicap est d'ailleurs peu illustré en SH (5,4% des illustrations humaines) et encore moins en SE (3,4%). Il est représenté, majoritairement, par le handicap physique matérialisé par une chaise roulante et représenté, en général, par un enfant toujours souriant et en contexte scolaire. Deux références, seulement, à une prothèse de jambe ou de bras ont été illustrées en arts et en mathématique (sur 24 manuels scolaires). Il faut observer, finalement, la quasi absence de texte didactique de référence au handicap tant en SH (0,8% du nombre total de pages analysées) qu'en SE (0,1%). Le texte a pourtant une fonction essentielle dans l'approche réflexive et scientifique d'une thématique pour dépasser la simple constatation proposée, par exemple, par l'illustration du handicap dans le manuel scolaire :

des campagnes de sensibilisation sont nécessaires pour expliquer aux élèves et aux personnes dites 'normales', ce qu'est 'le handicap'. Il est, surtout, fondamental de travailler l'empathie, d'essayer de comprendre non seulement le handicap, mais aussi 'ce que c'est d'être handicapé' (Sarpedonti *et al*, 2021, p. 111, notre traduction).

L'illustration du handicap, esseulée, remplirait une fonction cognitive visuelle échappant, par conséquent, à la réflexion pédagogique collective.

Un autre indicateur de l'illustration permet de déterminer si les représentations humaines sont de couleur de peau significativement identique (image communautaire) ou différente (image du monde). La notion de couleur de peau représenterait selon Jean-Luc Bonniol (2020,

p. 308) une trace symbolique visuelle complexe : « La trace colorée n'est ainsi plus un stigmate pour certains de ceux qui l'arborent, mais elle est aujourd'hui valorisée, source de fierté et d'appartenance à un groupe en quête de reconnaissance ». Dans le corpus analysé, le métissage se révèle majoritaire dans les SH (71,9%) et dans les SE (67,2%), bien que dans une moindre mesure pour ces dernières. Il y a donc un consensus éditorial plutôt favorable à l'inclusion du métissage. Un manuel scolaire de Portugais, par le biais d'une activité grammaticale, aborde même, explicitement, la diversité humaine (Trinconi ; Bertin ; Marchezi, 2021, p. 139, notre traduction) : « Les différences entre les gens sont ce qu'il y a de plus courant dans le monde. C'est pourquoi/donc les discriminations n'ont aucune raison d'exister car/parce que personne n'est égal à personne ». Si l'intention éditoriale est louable, la notion d'égalité au sein de la diversité humaine à partir d'une négation demeure, toutefois, ambiguë.

Les références scientifiques, artistiques ou littéraires, proportionnellement aux nombres de pages des manuels analysés, sont plus nombreuses en SH, tant à travers les illustrations (31,1%) que les textes (57,8%) qu'en SE, dans les mêmes proportions d'écart, entre les illustrations (9,6%) et les textes (16,8%). Les SH s'appuient davantage, par conséquent, sur les personnes créatrices et les SE, sur les objets inanimés d'étude. Cependant, malgré ces différences, les SH et les SE convergent pour partager une même représentation masculine prépondérante (sexe biologique indiqué dans le manuel scolaire). Cette représentation masculine prédominante en SH et en SE converge quel que soit le composant du manuel scolaire. Ainsi, les références aux auteurs brésiliens en SH sont constantes tant en illustrations (43,9%) qu'en textes (44,7%). Avec la même constance, les SE focalisent la prépotence masculine mais à partir d'auteurs non brésiliens autant en illustrations (35,4%) qu'en textes didactiques (39,9%). Il y a donc une cohérence certaine entre les illustrations et les textes dans laquelle l'illustration remplirait son rôle auxiliaire. Il est à noter, d'autre part, que l'écriture inclusive, dans le cas de la féminisation des professions par exemple, est presque totalement absente des manuels scolaires. Un seul manuel, celui d'art, y fait référence au sein d'un même énoncé bien que de façon hybride : « Un artiste peut créer son art sur la base d'objets qui existent déjà ? Tu connais un(e) artiste qui travaille ainsi ? » (Iavelberg; Sapienza; Arslan, 2021, p.9, notre traduction). La stratégie d'évitement des concepteurs consiste à utiliser le pluriel des professionnels afin d'éviter le marquage genré binaire (non pris en compte dans cette étude). Cette stratégie n'est pourtant pas systématiquement appliquée et se réfère aussi, en portugais, au masculin pluriel pour exprimer un collectif.

En ce qui concerne les références aux êtres humains en contexte professionnel et non professionnel par rapport au nombre de pages analysées, les SH les illustrent non seulement davantage (36,6%) que les SE (22,9%) comme elles proposent également plus de textes didactiques réflexifs (78,5% contre 55,1%). Cependant, un point de concours rapproche

les SH et les SE : la prépondérance des références au sexe biologique masculin en contexte professionnel. Cette prépondérance s'exprime, en outre, par un équilibre parfait entre illustrations et textes pour les SH (52,4%) et par un quasi équilibre pour les SE en illustrations (35,6%) et en textes (38,3%). Cet équilibre révélerait donc un consensus éditorial tacite autour du maintien d'un stéréotype, toujours vivace aujourd'hui, issu de l'organisation patriarcale de nos sociétés occidentales. On retrouve en seconde position, en SH, une parité de la représentation féminine en contexte professionnel à travers l'illustration (28,6%) et le texte (27,2%). À contrario, les SE maintiennent la prédominance du sexe biologique masculin en lui conférant une seconde position en contexte non professionnel qu'il soit illustré (24,4%) ou textualisé (24,2%) en supplantant, systématiquement, la représentation du sexe biologique féminin indépendamment de son milieu d'activité. Mais l'analyse de ces résultats s'avère plus complexe si l'on compare les écarts en pourcentages entre les SH et les SE. En effet, les illustrations des SH varient davantage (de 9,1% à 52,4%) que celles des SE (de 19,1% à 35,6%) au même titre que les textes didactiques en SH (de 7,6% à 52,4%) et en SE (23,4% à 38,3%). La réduction des écarts en SE refléterait une volonté éditoriale de valoriser davantage le contexte non professionnel, c'est-à-dire le loisir et la famille, en distribuant plus équitablement les représentations par sexes biologiques selon les différentes situations sociales. À contrario, et paradoxalement, les SH se conformeraient au stéréotype de productivité (survalorisation du contexte professionnel) attribué, généralement, aux SE.

Il faut encore noter l'absence totale de la thématique des identités sexuelles et des identités de genre dans les manuels scolaires du corpus pour une tranche d'âge, pourtant, en mesure d'en comprendre les enjeux.

Et enfin, observer que la diversité phénotypique n'est jamais explicitement et scientifiquement abordée par les textes didactiques. Elle n'apparaît que rarement et en filigrane, au détour d'une réflexion romantique générique : « Chaque personne est unique et particulière à sa façon. Comprendre et respecter les différences sont des attitudes qui permettent au monde d'être plus intéressant et plus agréable » (Buranello, 2021, p. 238, notre traduction).

En ce qui concerne les références à la diversité culturelle brésilienne, telles que définies dans le cadre de cette recherche, sont majoritairement réalisées autour d'une supra-culture nationale fédérative (*notre pays, le Brésil, etc.*) qu'elle soit illustrée en SH (71%) ou en SE (57,6%) ou bien encore textualisée en SH (85%) et en SE (92,8%). Une constante se dégage, tout d'abord, dans la représentation des trois autres cultures minorisées puisque les cultures amérindiennes sont les plus référencées. Les SH les illustrent (18,8%) plus qu'elles ne les abordent textuellement (9,1%) tout comme les SE qui présentent un plus grand écart proportionnel (36,4% contre 5,2%). De la même façon, les références aux cultures afro-brésiliennes (capoeira, quilombola, cuisine, etc.) sont plus illustrées

qu'écrites telles qu'en SH (6,5% contre 4,7%) et en SE (3% contre 1,2%). Seules les illustrations des cultures nationales de migration en SE présentent les mêmes proportions que les cultures afro-brésiliennes (3%). Dans tous les autres cas de figure, elles sont sous-représentées. Cette divergence entre les illustrations et les textes indiquerait une fonction purement illustrative de la thématique culturelle. Le manuel scolaire, en utilisant l'image visuelle plus que le texte réflexif, plonge la personne enseignante et ses élèves dans un espace interprétatif d'autant plus aléatoire qu'il est purement esthétique (danses, costumes, cuisine, artefacts) ou sensitif (arômes, sons, musique). Un seul manuel scolaire, de Portugais, aborde, explicitement, la construction d'une attitude altéraitre dans l'énoncé d'une activité à l'attention des élèves (Almeida, 2021, p. 165, notre traduction) : « Il est important que le groupe ne se caractérise pas (c'est-à-dire par des vêtements ou de la peinture) comme les amérindiens car ce ne serait pas une attitude respectueuse envers les peuples amérindiens ».

Les références culturelles aux communautés non brésiliennes, c'est-à-dire internationales, suivent une taxinomie continentale pour certains groupes (Afrique, Asie, Europe et Océanie) et subcontinentale pour d'autres groupes afin de distinguer les nations hispanophones (Amérique du Sud et Amérique Centrale) du Brésil lusophone déjà pris en compte. Le premier résultat global indique que les SH, proportionnellement au nombre de pages analysées, illustrent davantage les autres cultures (3%) que les SE (1%) et proposent également plus de textes (18,2% contre 13,3%). Si les références culturelles européennes textuelles sont les plus nombreuses tant en SH (31,8%) qu'en SE (30,4%), les illustrations des cultures asiatiques, en revanche, prédominent dans les premières (28,2%) comme dans les secondes (45,5%). Il faut encore noter que si les textes se réfèrent à toutes les cultures non brésiliennes, quoique dans des proportions extrêmement variées, ils se réfèrent, systématiquement, le moins, et dans le même ordre croissant, à l'Océanie, l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud, selon des proportions presque similaires car toutes inférieures à 10%, que ce soit en SH (3,7% ; 6% ; 9,6%) ou en SE (6,6% ; 7,7% ; 9,4%). Les illustrations, quant à elles, ne font aucune référence à l'Amérique Centrale en SH et aucune à l'Amérique du Sud et du Nord en SE. Cette non-représentation des voisins sud-américains pourrait provoquer, dans l'imaginaire collectif des enfants, une rupture symbolique avec des nations et des citoyens pourtant de proximité. Finalement, au cœur de la sous-représentation des cultures océaniques, les SE, paradoxalement, les illustrent (9,1%) et les textualisent (6,6%) davantage que les SH (respectivement 1,4% et 3,7%). On découvre, en outre, un certain équilibre des supports en SH, en références illustrées aux cultures africaines (12,7%) et en références textuelles (18,4%) alors que l'écart constaté en SE entre les textes (13,3%) et les illustrations (4,5%) indiquerait une approche pédagogique orientée vers plus de réflexion collective avec les enfants. On retrouve ce même écart, bien que dans de plus grandes disproportions,

en SE en ce qui concerne les références culturelles l'Amérique du nord entre les textes (12,9%) et les illustrations (0%). Ce résultat, comparé au résultat ci-dessous sur l'omniprésence de l'anglais dans le manuel scolaire, permet d'identifier une disjonction entre culture et langue en ce qui concerne les communautés anglophones du Nord. Les cultures ne présenteraient donc pas autant d'intérêt cognitif que la langue officielle en tant qu'instrument économique de marché global.

Les références linguistiques aux communautés brésiliennes amérindiennes, migrantes, afro-brésiliennes et nationale présentent un écart significatif, par rapport au nombre de pages analysées, entre les SH (18,6%) et les SE (0,7%). Cet écart matérialise une carence transdisciplinaire issue, probablement, d'une distribution traditionnelle des rôles attribués à chacun de ces champs scientifiques :

Aujourd'hui, les grandes disjonctions et séparations entre les champs des sciences – entre les sciences naturelles, entre les sciences humaines – font, par exemple, que nous ne pouvons pas nous comprendre nous-mêmes, qui sommes des *êtres* à la fois culturels, psychologiques, biologiques et physiques. Nous ne pouvons pas, nous, comprendre cette unité multidimensionnelle parce que tout cela est disjoint et disloqué (Morin, 1982, p. 74).

Mais au-delà de ce constat quantitatif, ces résultats sur les références linguistiques orales et écrites portent, presque invariablement, sur des emprunts linguistiques isolés. La langue communautaire est évoquée, subrepticement, sans l'approfondissement nécessaire pour en comprendre les réalités sociales comme dans ce manuel scolaire de Portugais (Prado ; Hülle, 2021, p. 169, notre traduction) qui rappelle l'importance de : « valoriser les parlers du Brésil ». Un seul manuel, celui de Portugais (Almeida, 2021, p.110, notre traduction), aborde la langue par l'intermédiaire d'un autre enfant locuteur amérindien en réponse à une question préliminaire : « tu peux dire quelque chose en guarani que tu aimerais dire et après nous le traduire ? 'Xee ma ndaipotai mava'eve yvyra ha'erengua ojaya aguã. Jurua kuery nda'evei ha'eram iojapo aguã. Ha'e tei yvyra gu iae tu nhanepytue' ». Bien que ce dialogue ne soit pas, en lui-même, une activité didactique spécifique, il permet à l'enfant de reproduire des sons différents dans une langue de proximité nationale tout en essayant de comprendre la signification du message. Mais, dans le cas de ce corpus analysé, la transposition d'un énoncé en une activité linguistique de découverte ne dépend que de la personne enseignante puisque le manuel scolaire ne lui offre aucune indication particulière à ce sujet.

On retrouve cette même carence transdisciplinaire dans les références linguistiques textuelles aux communautés non brésiliennes, c'est-à-dire internationales, pour lesquelles les SH consacrent 11,6% du volume total de pages analysées contre 5,2% en SE. Un résultat qualitatif confirme la prépotence généralisée de l'anglais, et ce dans des proportions

similaires que ce soit en SH (85,2%) ou en SE (85,7%). Ces références sont constituées uniquement de mots isolés en anglais, indiqués en italique, leur octroyant, ainsi, une reconnaissance et une valeur cognitive ambivalente. Ces emprunts linguistiques appartiennent à différents champs lexicaux proches des enfants comme celui de l'informatique (*bug, mouse, tablet, etc.*), du cinéma (*story, storyboard, etc.*) ou du sport (*skate, roller, etc.*). L'emprunt linguistique pour cette tranche d'âge pourrait conférer à une approche didactique inclusive une authenticité culturelle et linguistique s'il représentait un élément social de réflexion propre à la diversité humaine et non un simple élément mercantile qui, pour la plupart, ne font pas partie l'univers des enfants de l'école publique au Brésil. Dans le cas de l'anglais omniprésent, et pour ce public scolaire spécifique, l'emprunt devient l'expression d'un certain modisme, voire d'une soumission culturelle puisque la traduction dans la langue de scolarité l'incorporerait de façon anonyme. En ce qui concerne les autres langues, bien qu'en une moindre mesure, les langues européennes, en dehors de l'anglais, sont les plus citées tant en SH (7,6%) qu'en SE (6,3%). Les SH placent les langues africaines en seconde position (3,6%) et les SE le font pour les langues asiatiques (6,3%). Un seul manuel scolaire en SH fait une référence explicite « à la langue Changana parlée au Mozambique » (Vaiano, 2021, p, 110, notre traduction) sans toutefois proposer une activité d'approfondissement de (re)production orale. On retrouve, dans les références linguistiques, la même sous-représentation et la même classification des références culturelles évoquées antérieurement. En effet, il faut noter que les références à l'Océanie et à l'Amérique Centrale (0,4%) et à l'Amérique du Sud (0,7%) sont presque absentes des manuels scolaires en SH. Elles le sont totalement dans le cas des manuels scolaires en SE.

Considérations finales

Les résultats obtenus à partir du PNLD actuel, 2023-2026, révèlent une certaine similitude avec ceux du PNLD antérieur, 2019-2022 (Brun, 2023). On retrouve, ainsi, les mêmes tendances éditoriales d'un plan quadriennal à l'autre indiquant une stabilité dans un continuum didactique soumis à quelques altérations superficielles, essentiellement en raison de mises à jour des références bibliographiques. Ces tendances éditoriales ne reflètent que partiellement l'axe philosophique éducatif défini et encadré par l'appel d'offre concernant le PNLD. En effet, si la diversité humaine, prévue par les textes légaux, est bien présente dans les manuels scolaires, elle l'est de façon quantitativement déséquilibrée. Ainsi, une approche évaluative quantitative des projets éditoriaux, dans le cadre de l'éducation inclusive, serait à même de pouvoir confirmer s'il y a un réel équilibre entre les représentations des différents composants de la diversité humaine en fonction de caractéristiques phénotypiques, culturelles et linguistiques.

Au-delà de l'illustration altéritaire positive de la représentation de la diversité des couleurs de peau des manuels scolaires, nous observons, en revanche, le maintien de stéréotypes et de préjugés tel le déséquilibre dans la distribution des responsabilités sociales entre sexes biologiques selon les contextes ou telles les références scientifiques, artistiques ou littéraires. Il y a donc un renforcement, voire une légitimation, de la non parité, caractéristique toujours vivace de nos sociétés occidentales. De plus, le déséquilibre entre les minorités culturelles-linguistiques brésiliennes par rapport à une identité nationale homogène semble leur conférer une moindre valeur sociale. La représentation d'artefact, déshumanisée, et l'emprunt linguistique, isolé de son locuteur, symbolisent plus une mise à distance d'un autre différent qu'une osmose des différences. L'illustration semble acquérir, parfois, un rôle cognitif à part entière, c'est-à-dire sans accompagner véritablement un texte didactique qui permet le partage de connaissances scientifiques vérifiées à partir de la réflexion individuelle de l'enfant encadrée par le débat collectif au cours duquel émergent les controverses et les hypothèses, voire parfois les préjugés précoces. L'évitement de leur activation dépend, en salle de classe, de la gestion de la menace symbolique par la personne enseignante. Pour Pascal Tisserant et Richard Bourhis (2024, p.25) : « *Les menaces symboliques sont ressenties lorsque l'identité et les valeurs de l'endogroupe sont remises en question par la présence des exogroupes* ». Le processus de construction d'une réelle empathie humaniste avec les enfants, au sein d'un système éducatif inclusif, doit se fonder sur le texte du manuel scolaire. L'illustration, non encadrée pédagogiquement, peut représenter une connaissance individuelle aléatoire. Elle doit être donc employée, avec précaution, comme accompagnement visuel ludique d'un texte didactique.

La représentation de l'être humain dans les manuels scolaires de notre corpus occupe un rôle de figuration qui varie selon l'importance de la disjonction éditoriale entre sciences exactes et sciences humaines. Or, la tranche d'âge en CM1 et CM2 correspond à un cycle d'apprentissages dits fondamentaux propice à la mise en exergue de la diversité humaine et à la compréhension d'une ample identité bio-anthropologique commune (Morin, 1993). Cette période est d'autant plus élémentaire qu'elle précède la fragmentation des savoirs en spécialisations scientifiques propre au Collège dès l'année suivante. Cette disjonction prévisible des savoirs scolaires pourrait être contrecarrer, du moins dans les premières années d'apprentissage qui s'achèvent en France comme au Brésil à dix ans, en plaçant la diversité humaine au cœur de tous les savoirs scolaires et de leurs champs scientifiques respectifs. Elle serait donc commune à toutes les disciplines scolaires et, par conséquent, créatrice d'un lien transdisciplinaire solide.

Il faut souligner, finalement, l'absence de textes réflexifs sur deux thématiques, pourtant fondamentales aujourd'hui, de la diversité humaine: les identités et les genres sexuels, les croyances et l'athéisme.

Et enfin, chaque institution scolaire brésilienne pourrait choisir d'adopter une collection éditoriale complète, pour chacune des six disciplines obligatoires, et par niveau scolaire, afin de conserver le continuum, la cohésion et la progression pédago-didactique prévus par les personnes ayant élaborées ces ouvrages.

Références

ALMEIDA, Maria Cecília (coord.). *Bem me quer: Língua Portuguesa*, 5º ano, manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

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

BAHIA. Universidade Estadual de Feira de Santana. Edital do processo seletivo para vagas remanescentes do edital SISU 2024 nos cursos de graduação da UEFS para ingresso no semestre letivo de 2024.2. *Diário Oficial da Bahia*: Salvador, BA, 18 jul. 2024.

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

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

BONNIOL, Jean-Luc. (T)race. La couleur de la peau, inscription corporelle d'une origine servile. *Ethnologie française*, Paris, n. 2, p. 299-312, 2020.

BRÉSIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRÉSIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRÉSIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações **Étnico-Raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004.

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

BRÉSIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da igualdade racial; altera as leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010.

BRÉSIL. Congresso Nacional. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017a.

BRÉSIL. *Edital de convocação nº 01/2017*. CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019. 2017b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2019/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%2020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207.pdf Acesso em: 24 ago. 2024.

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

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

BRÉSIL. Congresso Nacional. Decreto n. 12.021, de 16 de maio de 2024. Altera o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 17 mai. 2024.

BRUN, Éric. *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde : une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale*. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Ciências da linguagem) - École doctorale Cognition, Langage, Éducation, Laboratoire Parole et Langage, Université Aix-Marseille, Aix en Provence, 2015.

BRUN, Éric. Pour une éducation altéritaire à la diversité humaine par les cultures-langues à l'école élémentaire : Expérience de recherche à Bahia (Brésil) In: TINNEFELD, T. (org.). *Optimiser l'enseignement des langues étrangères en sortant des sentiers battus : Méthodes, Matériaux, Mentalités*. Saarbrücken: htw saar, 2023. p. 149-171.

BURANELLO, Cristiana. *Pitanguá mais: Língua portuguesa, 4º ano, manual do professor*. 1.ed. São Paulo : Moderna, 2021.

CANDELIER Michel (org.). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 2003.

CANDELIER, Michel (org.) *Le CARAP, un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

CLERC, Stéphanie. *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique : Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*. 2011. Dissertação (Habilitation para orientar pesquisa de doutorado), Université de Provence, Aix en Provence, 2011.

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

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

IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. *Presente mais: Arte, 4º ano, manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2021.

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

MORIN, Edgar ; KERN, Anne-Brigitte. *Terre-Patrie*. Paris: Seuil. 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: UNESCO/IPOL, 2008.

PUGLIESI, Eduardo; CARLOS, Erenildo João. Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 17, n. 2, p. 196-217, maio/ago 2024.

PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. *Entrelaços: Língua portuguesa, 4º ano, manual do professor*. São Paulo: FTD, 2021.

RISPAIL, Marielle. Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. *Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah*, Alger, n.1, p. 63-84, déc 2012.

SARPEDONTI, Valerie. et al. Discutindo a deficiência com alunos do ensino fundamental e médio. *Conhecimento & Diversidade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 109-126, 2021.

SAVEDRA, Monica Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. Sociolinguística de Contato e Política Linguística: propostas de interseções teórico-metodológicas. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 61, p. 22-36, 2024.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Josiane Silva de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Por que falar sobre raça nos Estudos Organizacionais no Brasil? Da discussão biológica à dimensão política. *Perspectivas Contemporâneas*, v. 15, n. 1, p. 46-70, 2020.

TISSERANT, Pascal ; BOURHIS, Richard Y. Préjugés, **émotions** et discriminations : de la psychologie sociale aux organisations. *Les Cahiers de la LCD*, Paris, n. 3, p. 21-35, 2024.

TRINCONI, Ana, BERTIN, Terezinha., MARCHEZI, Vera. *Ápis Mais: Língua Portuguesa, 5º ano, Manual do professor*. São Paulo: Editora Ática, 2021.

VAIANO, Roberta (org.). *Desafio: Língua portuguesa, 5º ano, manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2021.

Análise da diversidade humana nos livros didáticos do 4º e 5º ano no âmbito de um projeto Capes-Cofecub

RESUMO:

Este artigo é sobre uma pesquisa universitária em andamento no Brasil que visa analisar a diversidade humana tal como é apresentada nos livros didáticos brasileiros do 4º e do 5º ano do último Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação para um período de quatro anos a partir de 2023. No âmbito deste artigo foram escolhidas quatro componentes escolares pertencentes às ciências humanas e às ciências exatas, a saber artes, português (língua de escolaridade), ciências e matemática. A pesquisa quanti-qualitativa visa determinar as proporções dedicadas para a diversidade cultural, linguística e fenotípica no corpus referido. Essas três categorias se desdobram em diferentes indicadores de análise, geralmente comuns aos textos e ilustrações do livro didático, a fim de distinguir a especificidade do contexto brasileiro, do contexto internacional. A análise qualitativa visa determinar, em seguida, a correlação entre as tendências editoriais e os textos legais acerca da educação inclusiva. Esta pesquisa baseia-se na Sociodidática, nas pesquisas europeias da Abordagem Plural de Línguas e Culturas, na pesquisa sobre glotofobia e na inclusão escolar no Brasil. Os resultados atuais da pesquisa revelam um desequilíbrio significativo entre as diferentes culturas-línguas do Brasil, a ausência da pessoa com deficiência e a manutenção de estereótipos sociais entre homens e mulheres.

Palavras chaves: *escola; diversidade; discriminações; culturas; línguas.*

Analysis of Human Diversity in 4th And 5th Grade Textbooks Within the Scope of a Capes-Cofecub Project

ABSTRACT:

This article is about an ongoing academic research in Brazil aimed at analyzing human diversity as presented in Brazilian 4th and 5th grade school textbooks of the latest National Plan for Books and Didactic Materials (PNLD) of the National Education Ministry for a four-year period starting in 2023. Four school subjects were chosen for this article belonging to the humanities and exact sciences; arts, Portuguese (language of schooling), natural sciences and mathematics. This quantitative-qualitative research aims to determine the proportions devoted to cultural,

linguistic and phenotypic diversity in the referenced corpus. These three categories are broken down into different analysis indicators, generally common to the texts and illustrations of the school textbook in order to take into account the specificity of the Brazilian context and the international context. The qualitative analysis then aims to determine the correlation between editorial trends and legal texts on inclusive education. This research is based on Sociodidactics, on European work on the Plural Approach to Languages and Cultures, on research on discrimination and on school inclusion in Brazil. The current research results reveal a significant imbalance between the different cultures-languages of Brazil, the absence of representation of disabled people and the maintenance of societal stereotypes between men and women.

Keywords: *school; diversity; discriminations; cultures; languages.*