

# REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

## REPRESENTATIONS OF BLACK WOMEN'S SOCIAL IDENTITIES IN SPANISH TEXTBOOKS IN LIGHT OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Édina Aparecida Silva Enevan\*

Ione da Silva Jovino\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as representações de identidades sociais de mulheres negras nos discursos dos textos e exercícios da coleção de livros didáticos de espanhol *Síntesis* (MARTIN, 2010), para o ensino médio, iniciadas em uma pesquisa de mestrado (ENEVAN, 2016). A análise dos textos e exercícios foi realizada com o suporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso, enfatizando as relações de poder nos discursos (VAN DIJK 2003; 2010), através dos tópicos ou temas. Também foram suportes referenciais as contribuições dos estudos culturais (HALL, 2010), sobre identidade e representação, estereótipo, poder; do conceito de identidade social (MOITA LOPES, 2003). A análise dos textos e enunciados dos exercícios revela que apesar de haver representações positivadas de identidades sociais de mulheres negras, essas ainda são (sub) representadas dentro de estereótipos de carente social, pobreza e de profissões que têm menos prestígio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** mulheres negras; livro didático de espanhol; representação.

**ABSTRACT:** This article aims to present reflections on the representations of social identities of black women in the discourses of texts and exercises from the collection of Spanish textbooks *Síntesis* (MARTIN, 2010), for high school, initiated as a master's research (ENEVAN, 2016). The analysis of the texts and exercises was performed using the theory-based methodology Critical Discourse Analysis, emphasizing the

---

\* Docente do departamento de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail edinasilvaenevan@gmail.com.

\*\* Docente do Departamento Estudos da Linguagem e do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: ionejovino@gmail.com.

power relations in discourses (VAN DIJK 2003; 2010), through topics or themes. Also, referential supports include the contributions of cultural studies (HALL, 2010), on identity and representation, stereotype, power; the concept of social identity (MOITA LOPES, 2003). The analysis of the texts and statements of the exercises reveals that although there are positive representations of social identities of black women, they are still (under) represented within stereotypes of social need, poverty and professions of less social prestige.

KEYWORDS: black women; Spanish textbook; representation.

## INTRODUÇÃO

Sob um cenário de crescente desvalorização da língua espanhola na educação pública brasileira, com a revogação da Lei nº 11.161/2005 que tratava da oferta obrigatória da língua espanhola pelas redes públicas de ensino, repensar o ensino de línguas de forma cada vez mais crítica e reflexiva é um ato de resistência aos desmantelamentos que assolam a educação brasileira.

No ano de 2018 tivemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em versão definitiva pelo Conselho Nacional de Educação, trazendo apenas o ensino de inglês como idioma obrigatório na rede pública de ensino. A baixa qualidade da forma que essas decisões foram tomadas, sem debate amplo com profissionais da educação da área de língua espanhola e da comunidade escolar, mostra o descaso com milhares de professoras e professores brasileiros de espanhol, bem como estudantes das licenciaturas em Letras com habilitação em Espanhol.

Apenas a oferta da língua inglesa como obrigatória mostra a falta de perspectiva de ensino plurilíngue, que valoriza a diversidade cultural e linguística, que documentos oficiais da educação brasileira (PCN, 2000; PCN + EM 2002; OCN, 2006; DCE - PR, 2008) já vinham tentando nortear.

Outro aspecto alarmante, relacionado à retirada da oferta obrigatória da língua espanhola, diz respeito aos direitos sociais e individuais de uma sociedade pluralista, assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No seu art. 4º, a Constituição estabelece que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.” (BRASIL, [2019]). Se com a oferta obrigatória da língua já havia um difícil percurso do estabelecimento efetivo da lei do espanhol, sem essa garantia legal, como iremos vivenciar a verdadeira integração social e cultural dos povos latino americanos, como um direito assegurado pela Constituição Federal do Brasil?

Diante desse panorama, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pelos processos de seleção e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas, em edital recente de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas

para o ciclo trienal do ano de 2021, já não traz o livro didático de língua espanhola dentre as chamadas de obras para aquisição.

Nesse contexto, retomamos aqui análises de livros didáticos, da coleção *Síntesis* (MARTIN, 2010) que fez parte do PNLD de 2012 a 2014, porque continuam sendo fontes de reflexão crítica sobre as (in) visibilidades e (sub) representações das identidades sociais negras, podendo contribuir para o fortalecimento do ensino de línguas qualificado nos espaços que (re) existem de ensino de espanhol, em tempos de desmonte desses lugares plurais.

Outro aspecto indissociável do ensino de línguas estrangeiras é o fato de termos a Lei Federal n. 10639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, promulgada há dezesseis anos, e do parecer CNE 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes especificam o dever de a escola como um todo ser preponderante para eliminar discriminações e emancipar grupos discriminados (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, destacamos que o livro didático, seja de espanhol ou de outro idioma, segue protagonizando nas salas de aulas e, portanto, deve seguir sendo foco de pesquisas que tentam desconstruir as visões cristalizadas que eles carregam, já que ocupam o segundo lugar no ranking dos discursos mais influentes, segundo Van Dijk (2010a).

As reflexões propostas neste artigo se iniciaram no ano de 2014, no contexto da pesquisa de mestrado intitulada “Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol L/E”. O foco do estudo foi a análise das representações de identidades sociais de raça nos textos e imagens de duas coleções de livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio. As coleções foram a *Síntesis* (MARTIN, 2010), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012, e a coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* (COUTO; JOVINO, 2012, 2014), do Programa de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID), da área de Letras Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Logo, aqui tecemos um recorte atualizado de tal pesquisa, com o objetivo de apresentar reflexões sobre as representações de identidades sociais de mulheres negras nos discursos dos textos e exercícios da coleção de livros didáticos de espanhol para o ensino médio *Síntesis* (MARTIN, 2010).

Para isso, primeiramente, explanamos nossos parâmetros teóricos metodológicos. Nos embasamos nos estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD) para a análise dos textos e exercícios da coleção, especificamente na abordagem da sumarização tópica, que considera os temas dos textos e exercícios como estruturas semânticas fundamentais nas análises do discurso (VAN DIJK, 2003; 2010).

O recorte apresentado no texto requer a leitura a partir de alguns conceitos, como identidades sociais de raça e suas relações com identidades de classe e gênero, estereótipo e representação (HALL, 2010; MOITA LOPES, 2003), interseccionalidade (CRENSHAW, 2002).

Em segundo lugar, apresentamos uma breve discussão sobre a metodologia da pesquisa, que é de cunho bibliográfico, localizada na área da Linguística Aplicada. Foram selecionadas para a análise crítica estruturas específicas dos discursos das atividades e textos da coleção de LD de espanhol: as macroestruturas semânticas, nomenclatura estrutural dada aos tópicos, ou temas, conforme Van Dijk (2003). Conforme o autor, independente da dimensão, a análise precisa dar conta de no mínimo alguns detalhes estruturais.

Por fim, tecemos a análise discursiva e considerações finais. Selecionamos para a análise apenas os textos e atividades relacionados às imagens de mulheres negras, que totalizam 5 estruturas de análise. No total são 525 pessoas representadas nas imagens na coleção, apenas 120 são negras, apenas 40 são mulheres e apenas 5 dessas imagens estão relacionadas aos textos ou exercícios.

#### **REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NEGRAS NA PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE**

Trabalhamos com a ideia de identidade social a partir Moita Lopes (2003), para quem ela é um construto de natureza social, construída em práticas discursivas específicas, sendo mutáveis, plurais e não essencializadoras. Uma identidade social de raça negra pode ser lida, portanto, como “uma construção social, histórica, cultural” (GOMES, 2002 p.39), na qual está implicada a constituição do olhar do sujeito negro sobre si e/ou sobre outras pessoas pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial, a partir das relações com outros grupos. Ao denominar pessoas como negras, a partir de imagens, por exemplo, estaremos fazendo isso com base em critérios de heteroclassificação, que permitam identificá-las como pertencentes ao grupo étnico-racial negro.

Cabe salientar que a identidade negra é vista numa perspectiva de interseccionalidade, buscando priorizar a leitura de representações de mulheres negras, a partir de marcadores de gênero e classe social. Collins (2000) aponta que gênero, raça e classe social são sistemas de opressão diferentes inerentes à mesma estrutura de dominação. Para a autora, não devemos comparar essas formas de opressão, pois, ao fazer isso, corremos o risco de hierarquizá-las e diminuir a importância umas das outras. Assim, o conceito de interseccionalidade se apresenta como uma possibilidade, porque

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas

discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nessa perspectiva de Kimberlé Crenshaw compreendemos que as formas de opressão se somam na sociedade branca, heterossexual, patriarcal, de classe média, onde ser uma mulher negra, homossexual, pobre, é ocupar a base da pirâmide social.

Os conceitos abordados anteriormente, identidades sociais de raça e suas relações com as identidades de classe e gênero, também se aliam ao de estereótipo, conceito chave para a análise porque define, em geral, o modo de representação de mulheres negras nos discursos dos textos e exercícios.

O conceito de estereotipar, para Hall (2010), consiste na prática de reter algumas das características simples, vividas, recordáveis, de fácil percepção e que são amplamente reconhecidas acerca de uma pessoa e reduzir tudo sobre essa pessoa a essas características que, segundo o autor, são exageradas, simplificadas e fixadas, sem nenhuma possibilidade de mudança ou desenvolvimento.

Essas cristalizações de identidades negras em (sub)representação não constituem visualidades que rompem com ideias socialmente compartilhadas de preconceitos e discriminações. Conforme Ferreira (2014), ainda vivemos o racismo na escola e os instrumentos de trabalho do professor, como o LD, muitas vezes não são inclusivos.

#### **A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS: ABORDAGEM METODOLÓGICA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TÓPICOS**

Discorreremos nessa seção sobre os aspectos teórico-metodológicos, que levam em conta os estudos críticos do discurso. A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem linguística que se preocupa com problemas sociais, de modo especial, com a produção e reprodução do poder no discurso. Segundo Van Dijk (2010), a Análise Crítica do Discurso é uma investigação analítica discursiva que tem como foco o estudo da maneira com que o abuso de poder, a dominação e desigualdade acabam sendo representados, reproduzidos e combatidos através de textos (orais e escritos) na esfera social e política. Assim, nesta perspectiva é que tecemos as leituras e análises dos discursos verbais constantes nos textos e exercícios da coleção de LD analisada.

A ACD não fornece métodos pré-estabelecidos para as análises dos problemas sociais, mas, segundo Van Dijk (2003), para que a análise seja relevante, precisa dar conta de analisar estruturas do discurso. Conforme foi utilizada em Enevan (2016), a análise é centrada nas macroestruturas semânticas, ou tópicos, que carregam o significado global do discurso (VAN DIJK, 2003, 2010b). Os tópicos têm um papel fundamental na comunicação e interação,

representam o que o discurso “quer dizer” em termos globais. Essas macroestruturas semânticas “incorporam as informações mais importantes de um discurso e explicam toda coerência do texto e da conversação” (VAN DIJK, 2003).

No contexto do triângulo discurso, cognição e sociedade os tópicos desempenham um papel fundamental na comunicação e na interação, segundo Van Dijk (2003). Definidos como macroestruturas semânticas, que derivam das microestruturas, representam o assunto que trata o discurso, já que em geral, portam a informação mais relevante de um discurso, e explicam a coerência geral dos textos e conversações, conforme Van Dijk (2003). Os tópicos são o significado global com que os usuários de uma língua, mediante a produção e a compreensão de discursos, representam a essência do que sugerem os discursos. Em última instância, após as etapas de análise das macroposições, os temas/tópicos podem servir para refletir representações socialmente compartilhadas.

A sumarização dos tópicos ocorreu mediante o resumo, método que pode se repetir em muitos planos de abstração. Os temas alcançados podem ser resumidos novamente, chegando-se no nível mais alto de uma macroposição, ou tópico/tema geral. Para tanto, usamos duas macrorregras propostas por Van Dijk (1996), para conseguir definir os tópicos/temas globais: a generalização e a construção. Na primeira, faz-se uma proposição que tenha um conceito derivado da sequência de proposições. Na segunda, cria-se uma proposição, a partir de uma sequência de proposições, que retrata o mesmo fato da sequência original de proposições. Abaixo, evidenciamos esse sistema de topificação dos discursos das análises aqui apresentadas, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Modelo de quadro utilizado para sumarizar os discursos dos textos e exercícios

Capítulo do livro	Seção onde o texto/ exercício está localizado	Gênero textual e título do texto/ exercício e tipo
	Método de sumarização Macroposições semânticas: M1, M2, M3	M1 Descrição da macroposição; M2 Descrição da macroposição; M3 Descrição da macroposição;
	Macroposição/tópico geral:	

Fonte: Enevan (2016, p. 32)

### **DISCURSOS SOBRE MULHERES NEGRAS NOS TEXTOS EXERCÍCIOS: ROMPENDO ESTEREÓTIPOS**

Nesse momento de reflexões sobre as análises, primeiramente, trazemos as identidades sociais das mulheres negras representadas positivamente, tanto nos textos relacionados às imagens nos LD, quanto nos exercícios. Esses tópicos são classificados como includentes.



Quadro 2: Sumarização tópica de exercício de reflexão

7- ¿Cómo es tu familia?	Seção: Abertura de capítulo	Exercício de reflexão a partir de imagem.
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1 Refletir sobre os modelos de famílias atuais. M2 Famílias compostas por pai, mãe e filhos. M3 Em algumas não há pai ou mãe. M4 Em outras não há filhos. M5 Em algumas há outras pessoas agregadas.
	Macroposição/tópico geral:	Distintos modelos de famílias

Fonte: Enevan (2016, p. 115)

O tópico includente do primeiro volume decorre da sumarização de um exercício (MARTÍN, 2010, p. 121) que promove a reflexão sobre os diversos modelos de famílias, ao qual está relacionada a imagem de famílias negras na abertura de capítulo. Esse tópico - Distintos modelos de família, é considerado includente porque promove a reflexão e valorização dos diferentes tipos de famílias, conforme M1, M2, M3, M4, M5. Essas diversas composições familiares elencadas, que não fixam o estabelecido modelo tradicional de família, composto por pai, mãe e filhos, relacionam as identidades negras às concepções de mundo mais inclusivas. As mulheres negras que aparecem nesse tipo de representação ocupam um espaço de poder simbólico, esse da constituição familiar. Ainda que o exercício não cite as famílias homoafetivas, já se considera um avanço o leque de composições familiares apresentado.

Quadro 3: Sumarização tópica de resumo

¿Te gustan las fiestas?	Seção: Abertura de capítulo	Resumo
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: As festas expressam cultura de um povo. M2: As festas demonstram relações estabelecidas com divindades, meio social, valores, conhecimentos dos ancestrais.
	Macroposição/tópico geral:	Festas são expressões culturais

Fonte: Enevan (2016, p. 117)

O segundo tópico includente nesse volume - Festas são expressões culturais, é resultante de um breve resumo, em abertura de capítulo abaixo de uma foto de uma mulher negra. Consideramos esse tópico includente por tratar festas, de maneira geral, como expressões culturais dos povos, enfatizando cultura em um sentido amplo, popular, pois denotamos na M2, por exemplo, o valor atribuído às relações com o meio social, divindades e conhecimentos dos ancestrais.

Essa valorização dos modos de viver e se relacionar de diferentes povos, vinculados à expressão cultural e a uma imagem de uma mulher negra em capa de capítulo, é um tipo de

representação positiva, por tratar da inclusão da identidade negra de forma exaltada, no contexto de expressão cultural, promovendo o respeito às celebrações tradicionais dos diferentes povos que fazem parte dos países hispano falantes.

Ainda, destacamos o contexto dessa representação que, conforme Van Dijk (2003), é essencial nas análises críticas discursivas. No manual de professor referente à coleção, em atividade relativa a essa unidade, há uma sugestão de bate-papo sobre as festas populares e sua importância para a preservação das manifestações culturais. Dentre as questões propostas para reflexão, há uma pergunta que indaga as/os estudantes sobre a festa popular brasileira que eles creem que melhor expressa a cultura brasileira e por qual motivo. Mais uma vez, esse espaço de reflexão é considerado construtivo e positivo por fomentar o olhar crítico para as diversas expressões culturais nacionais.

Quadro 4: Sumarização tópica de exercício de vocabulário

Apartado 2	Apartado 2	Exercício de vocabulário / estados de ânimo.
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: Vikinini é uma internauta. M2: Vikinini propôs a outras pessoas que lhe ajudassem a construir uma lista de estados de ânimo em um fórum na internet.
	Macroposição/tópico geral:	Internauta Vikinini propõe abertura de fórum na internet .

Fonte: Enevan (2016, p.119)

O último tópico do segundo volume *Síntesis* considerado includente - Internauta Vikinini, que propõe abertura de fórum na internet - foi observado em um exercício de vocabulário. Nesse exercício uma internauta negra, Vikinini, propõe um fórum em uma página na internet. O objetivo da internauta, conforme M2, é fazer uma lista dos estados de ânimo e suas respectivas descrições, logo, consideramos esse um tópico muito includente pelo fato de uma mulher negra ter nome, voz, iniciativa e praticar ações, no contexto do exercício. É uma ação intelectualizada, que requer letramento digital, requer acesso à internet e computador, aqui a intersecção de classe também se apresenta em virtude do poder aquisitivo exigido para que se tenha tais aparatos. Discursos onde uma mulher negra protagoniza ações, atua em ambientes e contextos tecnológicos, detém poder, contribuem para criar representações positivas socialmente compartilhadas sobre elas.

#### **DISCURSOS SOBRE MULHERES NEGRAS EM TEXTOS E ATIVIDADES: PERSISTÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS**

Na coleção de livros didáticos *Síntesis*, de Ivan Martin (2010), 58% das representações das identidades negras nos temas de textos e atividades ocorreram de maneira excludente,



não contribuindo para a valorização e construção positiva das identidades negras, de forma estereotipada.

Hall (2010, p. 430) aponta três aspectos acerca de estereotipar. Primeiro, o estereótipo “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”. Segundo, o ato de estereotipar desdobra uma estratégia de divisão, divide o normal e o aceitável do anormal e do inaceitável, então exclui ou expulsa tudo o que não se encaixa, que é diferente. Terceiro, a estereotipação acontece nos lugares onde existem grandes desigualdades de poder, o poder é corriqueiramente usado contra o grupo subordinado ou excluído, segundo Hall.

A normalidade faz parte do sistema de exclusão, pois, ao estabelecê-la através dos estereótipos e dos tipos, tem-se um modo de governar grupos, uma maneira de tentar formar toda a sociedade de acordo com a própria visão do mundo, o próprio sistema de valores, a própria sensibilidade e ideologia do grupo dominante. Esse ponto de vista do grupo dominante é tão correto para eles que o fazem parecer como ‘natural’ ou ‘inevitável’, têm sucesso nessa empreitada, logo, estabelecem sua hegemonia.

A coleção analisada traz poucos textos e exercícios relacionados às imagens de pessoas negras e, dentro desse número reduzido, mais da metade dos temas são excludentes, pois marginalizam e excluem as identidades negras, representando-as de maneira estereotipada. Aqui enfocamos apenas nos discursos que trazem as mulheres negras no centro das representações.

Dentro da estereotipação há relação entre representação, diferença e poder, conforme Hall (2010), pois a representação tem grande poder de marcar, determinar e classificar. Essa força trata-se do poder simbólico, o qual Hall chama de responsável pela expulsão ritualizada.

Para compreender como são construídos os estereótipos socialmente também é necessário compreender o poder em termos culturais e simbólicos mais amplos, “[...] incluindo o poder de representar alguém ou algo de certa forma dentro de certo ‘regime de representação’”. Inclui o exercício de poder simbólico através das práticas representacionais.” (HALL, 2010, p. 431). Sendo assim, o estereótipo enquanto prática significativa é central para a representação da diferença racial, conforme Hall.

Nesse sentido, na análise tópica da coleção *Síntesis*, encontramos alguns estereótipos clássicos de representação de identidade social de raça. Ressaltamos aqui as contribuições de Martins (2009)<sup>1</sup> no que se refere a esse tipo de representação negra. O pesquisador denotou alguns estereótipos clássicos, ou seja, frequentes, na representação de identidade negra, alguns dos quais também encontramos na coleção *Síntesis*, o que ratifica a existência ainda de lugares controlados para as identidades negras no LD.

<sup>1</sup> Mencionamos esse estudo da área da publicidade, visto que os resultados encontrados pelo pesquisador, dentro do tema sobre estereótipos de negros na publicidade são pertinentes a todas as áreas interessadas nos estudos sobre representações negras. Martins (2009) traz uma concentração de típicas representações estereotipadas das identidades negras que aparecem também, de forma alternada conforme objetivos das pesquisas, na área da linguagem.

Os estereótipos clássicos encontrados por Martins para representar as pessoas negras são: trabalhador braçal, artista, atleta, carente social e africano primitivo. Aqui, trazemos os estereótipos encontrados de representação de identidades sociais de mulheres negras.

Quadro 5: Sumarização tópica de exercício gramatical

Capítulo 1 ;Quién soy?	Gramática básica	Exercício gramatical
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Escrever texto a partir de dados pessoais de pessoas; M2 encanador M 3 garçonete
	Macroposição/ tópico geral	Profissões

Fonte: Enevan (2016, p.123)

No primeiro volume da coleção *Síntesis*, o tema excludente - Profissões - encontra-se em um exercício gramatical (p. 15, 16). O exercício apresenta algumas imagens de pessoas relacionadas às descrições de suas informações pessoais, para que seja elaborado um texto sobre essas pessoas. Destacamos que as profissões, conforme M2 e M3, atribuídas às pessoas negras das imagens, são profissões pouco valorizadas socialmente, que conseqüentemente não têm reconhecimento financeiro assim como algumas profissões que exigem formação superior, por exemplo. A mulher ocupando o cargo de garçonete, conforme M3, é representada pela sua condição social, é posicionada em lugar menos privilegiado, com menos possibilidades que outras profissões exercidas por mulheres brancas no LD.

Esse lugar ocupado por ela não é problematizado nesse exercício ou outro relacionado, o que vai ao encontro do que Hall (2010) chama de normalização dentro dos estereótipos. Tratar como normal o fato de uma mulher negra ocupar o espaço de servir ao outro, no contexto de ensino de língua no último país da América a abolir a escravidão há apenas 131 anos, é mais uma maneira de invisibilizar a desigualdade social, latente para as mulheres negras.

Conforme já apontamos com base em Hall (2010), a representação tem grande poder de marcar, determinar e classificar por meio do poder simbólico. Apontamos aqui que a fixação da mulher negra ao trabalho doméstico ou outro tipo de trabalho braçal, não prestigiado socialmente, está ligada à fixação deste grupo em posições cristalizadas e das diferenças raciais vistas como critério para a inferiorização e subalternização.

Quadro 6: Sumarização tópica de exercício de compreensão auditiva

Capítulo ¿Dónde vive la gente?	Seção: Para oír y comprender	Exercício auditivo
	Método: generalização Macroposições semânticas	M1 Casal vive em uma casa muito simples, na favela. M2 A casa é pequena e o bairro sem infraestrutura. M3 Gostam de viver nesse local, já que os vizinhos ajudam.
	Macroposição/tópico geral:	Viver com poucos recursos e receber ajuda é satisfatório.

Fonte: Enevan (2016, p. 125)

O terceiro tema excludente desse volume - Viver com poucos recursos e receber ajuda é satisfatório - se deu através de um exercício de compreensão auditiva relacionado a uma imagem de uma mulher negra em sua casa. O tema do exercício, extraído da sumarização das macroposições semânticas, indica que viver com poucos recursos e receber ajuda é algo satisfatório. O texto apresenta um homem e uma mulher que vivem juntos em uma casa pequena, em uma favela, sem infraestrutura, os quais afirmam que gostam de viver nesse local porque os vizinhos são solidários.

Esse tema carrega o estereótipo de pobreza, que se reflete nas condições precárias de vida que o locutor descreve, além do estereótipo da preguiça, visível na descrição da passividade e conformismo diante da vida precária e o comodismo com a solidariedade dos vizinhos, que ajudam esse casal, conforme explicitado na M3. Os contextos de pobreza e escassez de recursos têm sido comumente cenários para a representação de mulheres e crianças negras, conforme apontou Jovino (2014, p. 134). Todavia, dentro de uma cultura afro-brasileira periférica, a solidariedade é um valor cantado em verso e prosa, dos diários de Maria Carolina de Jesus aos sambas cantados por Zeca Pagodinho, e isso poderia fazer parte de uma atividade escolar crítico reflexiva, mas quando ela aparece nos LD é para ressaltar como artistas brancos e, preferencialmente, americanos têm se esforçado para mudar o mundo ou torná-lo um lugar melhor para alguns desafortunados, prioritariamente em algum país da África negra.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises apresentadas denotamos as imbricações entre gênero, classe e raça. Os lugares sociais atribuídos às mulheres negras, nessa coleção, refletem ideias socialmente compartilhadas sobre suas possibilidades de vida e trabalho, congelando, algumas vezes, as representações de identidades sociais negras em contextos estereotipados de menor poder e acesso.

Conforme a análise apresentada, destacamos ainda que dentre as poucas representações negras que estão contextualizadas em textos e exercícios, nem todas trazem reflexões

includentes, algumas ainda carregam estereótipos sobre o que é ser mulher negra. Esse fato trava e atrasa avanços nas políticas educacionais e sociais que buscam a valorização da diversidade cultural, a equidade racial, o direito à representatividade e a promoção da visibilidade do protagonismo feminino negro.

No entanto, à medida que questionamos e lutamos contra o *status quo*, enquanto grupos de pesquisadoras(es), movimentos sociais, intelectuais, professoras(es), novas políticas públicas educacionais se definem. O PNLD 2018, duas edições após o guia analisado na pesquisa de mestrado que gerou os dados apresentados aqui, já apresentava um guia de livros didáticos para a área de espanhol, diferente daquele do ano de 2012. Dentre os critérios avaliativos das coleções que os guias indicam, em 2018, na seção que se refere aos critérios legais, éticos e democráticos, há questões específicas sobre a necessidade de os livros promoverem positivamente a imagem da mulher, levando em conta sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social.

O guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p. 23) também sugere que se avalie se os livros indicados abordam a temática de gênero, “[...] visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito a homo e transfobia”. Questiona se as coleções proporcionam “[...] o debate sobre os compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher.” (BRASIL, 2017, p. 23).

O guia também explicita a necessidade de se avaliar se os livros promovem positivamente a imagem de afrodescendentes, levando em conta sua participação e protagonismo em diferentes espaços de poder, assim como se promovem positivamente a cultura e história afro-brasileira, dando “[...] visibilidade aos seus valores e tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil [...]” (BRASIL, 2017, p.23), de modo que se valorizem as diferenças culturais na nossa sociedade multicultural. Por fim, o guia também aponta para a necessidade de as coleções tratarem da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, discriminação racial e da violência correlatada, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tais desdobramentos das políticas públicas educacionais revelavam avanços na área do espanhol, que a partir das novas coleções poderiam trazer novas concepções de mundo e de sujeitos para os(as) estudantes. Contudo, vivenciamos um momento em que o ensino da língua deixou de ser obrigatório nas escolas, conforme discutimos no início do texto, o que torna os (as) estudantes mais distantes dessas possibilidades de formação cidadã inclusiva, mais completa e eficaz, no continente que tem dezenove países que falam espanhol como língua oficial, sendo que sete deles fazem fronteira com Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. [2019] Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em novembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>> Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Mec. 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em maio de 2017.

BRASIL. Lei 11. 161/2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação** – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular Ensino Médio**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: Abril de 2018.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. da S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí í kankaniá andi lengua española**. Paraná: UEPG, Vol. I, 2012.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. da S. **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí í kankaniá andi lengua española**. Paraná: UEPG, Vol. II, 2015.

COLLINS, P. H. Work, Family, and black women's oppression. *In: Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Nova York, Routledge, p. 45- 68, 2000. Disponível em < <https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/black-feminist-thought-by-patricia-hill-collins.pdf>> Acesso em: 23 jan. de 2016.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

ENEVAN, É. A. da S. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça:** análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, A. J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FREITAS, L. M. A. **Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa**. Abehache - nº 12 - 2º semestre 2017. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/index>>. Acesso em outubro de 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 39-51, 2002.

HALL, S. El espectáculo del “otro”. In: **Sin garantías:** trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores- IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina Simón Bolívar. [1997]. 2010. p. 419-466.

HERNÁNDEZ, F. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual** - FAVIUGF, V. 4 n. 1e 2. 2006.

JOVINO, I. da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P. 121-142.

JOVINO, I. da S.; COUTO, L. P. Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 43-62, 2015.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 2. Ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MARTIN, I. **Síntesis:** curso de lengua española. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. I, 2010.

MARTIN, I. **Síntesis:** curso de lengua española. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. II, 2010.

MARTIN, I. **Síntesis:** curso de lengua española. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. III, 2010.

MARTINS, C. A. de M. **Racismo anunciado:** o negro e a publicidade no Brasil (1985- 2005). Dissertação de mestrado. Departamento de Comunicação e artes/ Escola de Comunicação e Artes/ USP, 2009.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola. **Revista Salto para o Futuro**. Cultura visual e escola. Ano XXI, Boletim 09, agosto, 2011.



MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SILVA, P. V.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem alguns alunos negros/as? *In*: FERREIRA, A. J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.23-46

TOURINHO, I. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? **Revista Salto para o Futuro**. Cultura visual e escola. Ano XXI, Boletim 09, agosto, 2011.

VAN DIJK, T. **Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso**. Madrid, España: siglo veintiuno editores, 1996.

VAN DIJK. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. *In*: WOODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

VAN DIJK. **Discurso e poder**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010 a.

VAN DIJK. **Identidad social y Ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales**. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010b, p. 67-106.

Recebido para publicação em 31 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.