

A (IN)VISIBILIDADE DAS IDENTIDADES NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE INTERCULTURAL DE SABERES EM CIRCULAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

THE (IN)VISIBILITY OF BLACK IDENTITIES IN PORTUGUESE TEXTBOOKS: INTERCULTURAL ANALYSIS OF KNOWLEDGE IN CIRCULATION IN BRAZILIAN SOCIETY

Jakelliny Almeida Santos*

Isabel Cristina Michelan de Azevedo**

RESUMO: Este artigo discute os princípios ideológicos e socioculturais que orientam as práticas de ensino de línguas em dois livros de português (língua materna e língua adicional) a fim de analisar como a linguagem contribui para a construção de identidades sociais. Os conceitos de interculturalidade (WASH, 2009), construção identitária (HALL, 2007; GOMES, 2003) e interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019) subsidiaram a comparação entre os livros didáticos e possibilitaram observar como o racismo estrutural da sociedade brasileira está representado em cada um deles. Com base em uma pesquisa documental, de cunho interpretativista, constituiu-se um *corpus* com textos, imagens e atividades que tematizaram a identidade negra (GOMES, 2003) nas duas obras. Os resultados mostram que as identidades negras possuem espaço restrito em ambos os livros, contribuindo para a manutenção da invisibilidade das identidades negras, e que apenas o livro destinado aos estrangeiros apresenta pessoas negras em situação de ascensão social. Isso nos inquieta a encontrar alternativas para discutir a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de livro didático; Interculturalidade; Identidade negra.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-7157>. E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com.

** Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, docente no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Mestrado Profissional da Universidade Federal de Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>. E-mail: icmazevedo2@gmail.com.

ABSTRACT: *This article discusses the ideological and sociocultural principles that guide language teaching practices in two Portuguese textbooks (Mother Language and Additional Language) to analyze how language contributes to the construction of social identities. The concepts of interculturality (WASH, 2009), identity construction (HALL, 2007; GOMES, 2003) and intersectionality (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019) supported the comparison between textbooks and they made it possible to observe how the structural racism of Brazilian society is represented in each of them. Based on documentary research, of an interpretative nature, a corpus was constituted with texts, images and activities that addressed the black identity (GOMES, 2003) in the two works. The results show that black identities have restricted space in both books, contributing to the maintenance of the invisibility of black identities, and that only the book for foreigners presents black people in a situation of social ascension. This worries us to find alternatives to discuss the diversity that characterizes Brazilian society at school.*

KEYWORDS: *Textbooks Analysis; Interculturality; Black identity.*

INTRODUÇÃO

Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha incluído no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade de temáticas relativas à história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, pretendemos mostrar, neste trabalho, que essa exigência nem sempre está presente nos livros didáticos que apoiam o trabalho do professor. Essa lei destaca, no segundo artigo, três componentes curriculares que teriam a incumbência de abordar tal temática (educação artística, literatura e história), mas não impossibilita que as aulas destinadas ao ensino de línguas tratem dessas abordagens, uma vez que, desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa (PCNLP), encontra-se demarcada pelo MEC a importância dos “temas transversais” na organização dos programas de curso, como a ética e a pluralidade cultural (BRASIL, 1998, p. 40).

A publicação da lei acontece apenas no século XXI, mas é preciso reconhecer ser uma conquista que está alinhada a alguns esforços empreendidos pela sociedade civil, entre os quais se destacam três. É uma forma política de resgatar o valor das variadas comunidades que integram a sociedade brasileira. É também um meio para colaborar com o questionamento acerca da seguinte questão, proposta por Celani (1998, p. 142): “há lugar para reinos no domínio do saber?” E é ainda uma estratégia para confirmar o alinhamento ao crescente interesse, no Brasil e no mundo afora, em associar os estudos acadêmicos às variadas sociabilidades de classe social, raça, idade, gênero, sexualidade etc., principalmente no meio acadêmico e pouco a pouco no meio educacional (MOITA LOPES, 2013).

A consolidação de documentos oficiais em torno dessas temáticas representa um avanço social significativo na área educacional, por exigir a inserção de saberes que foram continuamente invisibilizados e marginalizados no Brasil, como conteúdos que precisam ser

debatidos no ambiente escolar. Em particular, na área do ensino e aprendizagem de línguas, esses documentos têm estimulado pesquisas direcionadas a entender como tais sociabilidades impactam a percepção que se constrói por meio dos usos da língua (MOITA LOPES, 2013). Entretanto, embora as políticas linguísticas sejam fundamentais para garantir práticas educativas multiculturais no âmbito do ensino aprendizagem de línguas, as investigações científicas voltadas às discussões sobre o negro e a produção que tem sido realizada por diferentes áreas do conhecimento nem sempre são incorporadas na educação, permanecendo restritas ao âmbito acadêmico, tal como aponta Gomes (2003), e as representações da mulher negra em livros didáticos de português permanecem pouco expressivas (SANTOS, 2014).

Isso não ocorre somente com os livros de língua portuguesa aprovados pelo *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD), como se vê na análise de Souza (2013). Essa pesquisadora identificou que as identidades negras também são invisibilizadas e silenciadas nos LDs para o ensino do espanhol; enquanto Real (2019) observou os modos como a apresentação de pessoas negras acontece nos livros didáticos (doravante LDs) para o ensino da língua inglesa e identificou a ausência de contextualização dos aspectos socioculturais afrodescendentes.

Diante desse cenário, optou-se por realizar uma pesquisa documental de cunho interpretativista, alinhada à perspectiva transgressiva e antidisciplinar (PENNYCOOK, 2006), que prioriza o ensino de línguas com base nos estudos discursivos e da interculturalidade (WALSH, 2009), a fim de comparar o tratamento dado às relações raciais em dois livros didáticos de língua portuguesa, um destinado ao ensino de português como língua estrangeira e outro elaborado para tratar o português como língua materna. Propõe-se, então, dialogar com as concepções contemporâneas quanto às identidades sociais e analisar, de acordo com a perspectiva intercultural crítica (WASH, 2009), o modo como são (re)apresentadas as identidades negras nos livros didáticos.

Os materiais utilizados para a análise são os livros didáticos de Língua Portuguesa, *Português: Linguagens*, produzido por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), para as aulas de língua materna realizadas no 6º ano do ensino fundamental, e *Estação Brasil: Português para estrangeiros*, de Ana Cecília Cossi Bizon e Elizabeth Fontão do Patrocínio (2017). O *corpus* foi constituído a partir de textos e atividades selecionados justamente por tematizarem características vinculadas às identidades afro-brasileiras¹, ou seja, verificou-se a frequência de menções a essas identidades e os aspectos que foram ressaltados, para observar como estão sendo referidas. Assim, o objetivo principal da pesquisa que serve de referência para este texto é fazer uma análise comparativa entre esses dois livros didáticos (LDs), para

¹ O conceito de raça e etnia não são sinônimos, enquanto raça refere-se às características fenotípicas a etnia engloba fatores socioculturais. Diante disso, em alguns momentos optou-se pelo uso do termo etnia. Entretanto, o foco deste estudo é identitário, ou seja, compreende a representação e identificação de grupos. Assim, utilizamos os termos “identidades afro-brasileiras” e “identidades negras” como sinônimos, com o objetivo de tornar a leitura menos repetitiva e visto que ambas fazem referências à identidade negra do/a brasileiro/a.

marcar, a partir da ótica intercultural, o perfil das sociabilidades e interseccionalidades, quanto às identidades negras, presentes em ambos os livros.

Além disso, como assinalado pela *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC), o ensino de uma língua deve contemplar “os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições [...]” (BRASIL, 2018, p. 490), para formar estudantes críticos no que se refere às relações de poder que dialogam com a linguagem. Apesar de, na BNCC, essa indicação acontecer apenas entre as competências destinadas ao ensino médio, assume-se, neste trabalho a necessidade desse tipo de reflexão acontecer desde os anos finais do ensino fundamental, porque trabalhar com questões socioculturais no ensino e na aprendizagem de línguas inclui preparar os estudantes para vivenciar variadas questões sociais que expandem os limites da escola, tais como as circunstâncias políticas, históricas, étnicas, entre outras que constituem o cotidiano de muitos estudantes.

Assim, este artigo está organizado em cinco partes após a introdução: na primeira, recupera-se as reflexões que têm sido realizadas no âmbito da Linguística Aplicada que orientaram as análises que serão apresentadas; na segunda, destaca-se como as identidades afro-brasileiras têm sido analisadas academicamente; na terceira, apresentam-se as análises de excertos recolhidos nos dois livros didáticos supracitados; na quarta, discutem-se os resultados; por fim, reúnem-se as considerações finais deste trabalho.

A PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Os estudos aplicados da linguagem foram iniciados no final da década de 1920 e fortalecidos durante a Segunda Guerra Mundial, com o foco no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Atualmente, essa área tem ampliado seu escopo ao assumir como objeto de estudo os problemas relativos ao uso de línguas em práticas sociais comunicativas. Isso acontece porque a LA, orientada por um viés crítico, passou a tratar, com uma visão política, os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais (PENNYCOOK, 1998).

A Linguística Aplicada é uma Ciência Social que adota perspectivas transgressivas, posto que possui posicionamento contrário aos paradigmas sociais. Com base nas ideias que rompem a conduta normativa, o termo “transgressão” refere-se à inserção de mecanismos políticos e epistêmicos que possibilitem “transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Desse modo, a LA contemporânea dedica-se a transpassar as fronteiras e cruzar as extremidades das verdades absolutas. Ressalta-se que a noção de transgressão não se refere à desordem, mas aos reflexos causados em pesquisadores e educadores que saem de uma zona de conforto para confrontar o desinteresse de colegas, famílias e estudantes por temáticas interculturais transgressivas.

Essa visão motiva cada adulto a ter coragem para reconhecer que, muitas vezes, se **naturaliza** o modo como os livros didáticos, utilizados em todo o território brasileiro, tratam os variados grupos sociais, particularmente quando reforçam estereótipos discriminatórios e racistas. Entende-se aqui que, para haver transgressão em relação a isso, por exemplo, a escola pode se tornar um lugar político que contraria tais concepções e gera condições para que meninos e meninas negros possam questionar as suposições das instituições sociais que se organizam exclusivamente conforme o modo de pensar e agir branco (HOOKS, 2013).

A interculturalidade, por sua vez, no âmbito das reflexões que acontecem em LA, pode ser compreendida como o processo em que duas ou mais culturas têm comunicação de qualquer natureza, favorecendo assim a interação social. Dessa maneira, nenhuma dessas culturas deve encontrar-se acima da outra, pois a diversidade propicia a ampliação de sentidos, além de favorecer o respeito mútuo.

Neste trabalho, no entanto, para ir além dessa visão, conforme a *interculturalidade crítica*, entende-se que a natureza e os objetivos das vertentes das interculturalidades (interculturalidade relacional, funcional e crítica²) são mais profundas:

[...] Con esa perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores [...] (WALSH, 2009, p. 4).

Conforme a interculturalidade crítica, então, além de reconhecer, tolerar e incorporar as diferenças sociais, é preciso re-conceitualizar as estruturas sociais racistas, machistas, sexistas, segregadores, preconceituosas, com base em uma “matriz colonial de poder *“racializado y jerarquizado”*”, visando a evitar toda natureza excludente. Em consonância a essa visão, García Martínez (2007) reforça que o foco da perspectiva intercultural não está mais limitado a apenas reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, pois se quer possibilitar a coexistência e a compreensão recíproca, mas, principalmente, a promoção de diálogos interculturais que estão engajados na luta por uma sociedade mais igualitária.

Nessa perspectiva, os pesquisadores superam a noção de interculturalidade “ingênua” em prol de uma noção que não se limita às políticas de reconhecimento da existência de uma diversidade cultural em um mesmo espaço geográfico (multicultural), o que pode promover o diálogo e a convivência entre essas culturas, mas isso não possibilita superar os modelos

² Interculturalidade *relacional*: refere-se ao contato básico e geral entre povos, culturas, práticas, valores etc., e pode ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade; *Interculturalidade funcional*: está fundamentada no reconhecimento da diversidade, busca promover diálogo e tolerância, mas não questiona as regras. Chama-se assim porque deve ser “funcional” ao sistema existente; *Interculturalidade crítica*: parte da desconstrução das concepções estruturais-coloniais-raciais com posicionamento político, crítico e almejando equidade social (WALSH, 2009).

hegemônicos de integração à luz de um projeto de cidadania universal. Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer a existência de sociedades plurais, constituídas por comunidades culturais com identidades diferenciadas, por vezes em disputa, para que seja possível dar uma resposta social e ética com potencialidade para haver a superação de tais modelos (IDÁÑEZ e BURASCH, 2012).

Logo, a interculturalidade, de acordo com o viés crítico, não se define como um repertório de hábitos, costumes, crenças, festas, tradições etc., pois a perspectiva intercultural adotada neste trabalho aposta na inseparabilidade do ensino da língua de uma ação social, política e cultural, pois a heterogeneidade social precisa ser considerada quando se quer promover a reflexão crítica dos estudantes. Acolhe-se, assim, a ideia de que é fundamental incentivar o ensino de língua como cultura (MENDES, 2010), visto que uma não está dissociada da outra.

Ao pensar a educação como um dos pilares para a formação de cidadãos participativos, é preocupante constatar que nem sempre há articulação entre o ensino de línguas e os aspectos culturais, políticos e ideológicos, por isso se decidiu adotar a interculturalidade crítica como critério chave para analisar o processo de (des)construção das identidades negras e compreender quais são os meios utilizados para promover (in)visibilidades dessas identidades entre os professores e estudantes, a fim de acompanhar como os saberes, que são construídos discursivamente, e as estratégias de poder, colocadas a serviço de certas questões sociais em detrimento de outras, impactam diretamente o tratamento dado aos aspectos identitários em um material didático de ampla capilaridade nos ambientes escolares: o livro didático. Desse modo, antes de passar à análise propriamente dita, propõe-se uma breve discussão em torno do conceito de identidades sociais.

AS IDENTIDADES SOCIAIS AFRO-BRASILEIRAS

As questões identitárias têm se tornado, cada vez mais, uma preocupação da Linguística Aplicada contemporânea. Moita Lopes (2003) afirma que uma identidade social é definida pelos discursos nos quais a pessoa está envolvida. Isso significa que, quando usamos a linguagem, estamos nos construindo como sujeitos em sociedades específicas. Quando alguém fala não está apenas externando discursos diante de um interlocutor, mas se apresenta como mulher, negra, lésbica etc. (MOITA LOPES, 2003), ou seja, assume um lugar social determinado.

Ciente disso, é possível compreender a natureza social da linguagem e perceber que, ao falar, o sujeito não emite apenas sons, mas compartilha valores sociais, culturais, ideológicas, históricas etc. Nesse sentido, a construção identitária é formada por meio da linguagem, pois, na comunicação, os discursos exercem influência na construção das identidades envolvidas. A esse respeito, Hall afirma que:

[...] as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2007, p. 109).

Como se trata de um processo histórico e institucional, essa construção está em permanente estado de transformação, porque constantemente ocorrem adaptações às necessidades que vão surgindo no contexto social, o que provoca a reconstrução das identidades (RAJAGOPALAN, 2003), e isso significa dizer que as identidades estão sujeitas a mudanças devido às esferas sociais às quais estão inseridas. As identidades sociais, então, não são estanques e imutáveis, elas são flexíveis e mudam continuamente.

No que tange ao contexto educacional, Gomes (2003) afirma que escola ainda é uma instituição que não privilegia a temática da diversidade étnico-cultural no que se refere às representações identitárias do negro, posto ser bastante complexo realizar esse enfrentamento.

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história. [...] Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços institucionais ou não nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos (GOMES, 2003, p. 172).

Uma vez que a identidade negra é constituída dentro de espaços educacionais, os materiais didáticos utilizados, particularmente os livros, podem ser contribuintes para tematização das culturas dos povos afro-brasileiros. Para além disso, a articulação entre educação, cultura e identidade negra é necessária, inclusive, para possibilitar a compreensão de parte da identidade nacional brasileira. Em diálogo com as proposições de Gomes (2003), Hooks (2013) demarca que nuances próprias de cada instituição educacional ressaltam como se torna possível transgredir os limites eurocêntricos do saber, quando se possibilita às/aos estudantes o exercício de suas visões críticas. Como pedagoga, Hooks reconhece que isso contribuiu para a construção da sua identidade enquanto uma mulher negra.

Diante dessas perspectivas, para observar as questões de gênero representadas nos LDs já delimitados, com foco nas identidades femininas negras, também serão consideradas as interseções entre as sociabilidades étnico-raciais e de gênero, a fim de evitar que as análises

se tornem unilaterais. Além disso, o cruzamento desses referenciais possibilitará constatar de que modo as identidades estão diretamente associadas às questões de poder e de classe.

Embora essa temática esteja em discussão há mais de trinta anos no meio acadêmico (NEGRÃO, 1987), ainda é relevante conferir, em LDs, o contraste na representação de uma pessoa negra da periferia, por exemplo, que estudou em escola pública e possui vivências e construções identitárias específicas, quando colocada em relação a outra pessoa branca, que não é da periferia e frequentou escolas privadas renomadas no Brasil, para verificar se a pesquisa acadêmica tem conseguido influenciar os saberes que constituem os livros didáticos.

Assim, no trabalho comparativo que será realizado adiante, pretende-se verificar se há distinções nos modos como a representação acontece em livros didáticos destinados às aulas de língua materna em relação à de língua estrangeira para retomar a reflexão acerca dos fatores que colaboram com a construção das identidades sociais, em especial quando se nota o poder dos “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2010), que articulam os saberes eruditos e técnicos, frente aos saberes “desqualificados” (hierarquicamente inferiores aos da cientificidade).

Para tanto, com base em Crenshaw (2002), a advogada estadunidense que cunhou o termo *interseccionalidade* em 1989, tornou-se imprescindível entender a maneira pela qual o racismo, o patriarcado e o poder das classes hegemônicas agem em conjunto em prol da opressão de determinados grupos sociais. Nota-se que um dos fatores que colaboram para a manutenção desse *status quo* é justamente a publicação de leis, que costumam lidar com questões de gênero e questões étnicas isoladamente, isto é, sem articular tais questões com as condições de existência. De acordo com Crenshaw (2002), há um processo de intersecções que contribui para a vulnerabilidade de determinados grupos sociais, como o das mulheres, especialmente o das mulheres negras.

Collins (2021) observou que a interseccionalidade promoveu compreensão mais ampla dos estudos identitários seja do âmbito social seja individual. Essa pesquisadora vai além, ela afirma que a interseccionalidade, além de um recurso analítico epistêmico é também uma teoria de identidade. Enquanto dialoga com Stuart Hall, a autora exemplifica que: “em nível elementar, uma pessoa não precisa mais se perguntar: ‘Sou primeiro chicana, mulher ou lésbica?’ A resposta ‘sou *simultaneamente* chicana e mulher e lésbica” (COLLINS, 2021, p. 188, grifos da autora). Dessa maneira, há intersecções de quem se é dentro das sociedades em que estamos inseridos.

Em alinhamento a essa visão, Akotirene (2019) destaca, conforme o conceito de interseccionalidade, a urgência de ser discutido um marco civilizatório específico: as mulheres negras e suas questões sociais no contexto dos discursos feministas hegemônicos no Brasil, por isso aponta a frequência com que a mulher negra é colocada em posição inferior, quando situada no “terceiro mundo”.

Essas análises indicam que as concepções sociais relativas às mulheres estão vinculadas a um colonialismo, um “embranquecimento” intelectual e, conseqüentemente, a posições racistas e coloniais. Logo, a interseccionalidade torna-se uma ferramenta metodológica que dialoga e contribui com a Linguística Aplicada que está interessada em discutir a equidade entre as classes sociais e a (in)visibilidade dos sujeitos desprivilegiados socialmente. Isso porque aborda a inseparabilidade entre o capitalismo, patriarcado³ e racismo. É por essa razão que, enquanto os homens negros sofrem por questões raciais, as mulheres negras são oprimidas tanto por questões raciais quanto sexistas (RIBEIRO, 2019).

Por sua vez, Almeida (2019) explica que a opressão à população negra na sociedade brasileira decorre de fatores sócio-históricos, por isso é possível afirmar que o racismo no Brasil é um fator estrutural, apoiado em uma construção histórica, que transcende o âmbito da ação individual. As reflexões desse autor, então, contribuem com a investigação dos aspectos estruturais do racismo, que ocupa todas as camadas sociais, desde as mais baixas até as mais altas, tanto em âmbito individual quanto institucional, e estão representadas nos LDs.

Pretende-se ressaltar que o próprio apagamento de pessoas negras nos setores midiáticos hegemônicos, nas profissões de prestígio, em valorizados lugares sociais, no consumo de serviços como um “bom” restaurante etc. marca os reflexos da estrutura racista na sociedade. Embora sejam apenas ilustrações, essas circunstâncias confirmam que a invisibilidade da pluralidade étnica, gênero e sexual está relacionada a um processo estrutural-colonial-racial (WASH, 2009).

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para mobilizar a noção de identidade étnica relacionada à língua, este trabalho parte da proposta de Cavalcanti (2006), pois as etnias estão ligadas a aspectos que vão além das questões raciais, como define Laraia (2018) ao apresentar as relações entre identidade étnica e etnia. Como as etnias são acompanhadas de construções socioculturais, compreende-se que tal perspectiva está alinhada à concepção contemporânea da LA, que não enxerga as práticas sociais dissociada de seus respectivos sujeitos, mas assume a influência de sua história e de suas práticas discursivas (MOITA LOPES, 2006).

³ Morgante e Nader (2014) esclarecem que o termo *patriarcalismo* foi comumente utilizado para explicar a condição feminina na sociedade e as bases da dominação masculina. “Trata-se de um tipo de dominação em que o senhor é a lei e cujo domínio está referido ao espaço das comunidades domésticas ou formas sociais mais simples, tendo sua legitimidade garantida pela tradição” (CASTRO; LAVINAS, 1992, p. 237). Esse termo se distingue do termo *patriarcado* que, sob o ponto de vista de Weber, se refere a um período anterior ao advento do Estado, sendo, portanto, inadequado falar em patriarcalismo nas sociedades capitalistas. Castro e Lavinias (1992) alegam ainda que as feministas se utilizam do termo patriarcado de maneira heterogênea e sem concordância conceitual com a visão weberiana. Assim, o uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política.

Assim, para compor a análise das questões identitárias, procurar-se-á identificar as posições de subordinação de cada identidade em relação a outras, com ênfase para uma das minorias⁴: as identidades negras. Quando se diz “negra”, não se está fazendo referência apenas aos “pretos de pele retinta”, pois, neste trabalho, a referência ao negro diz respeito à pele mais escura até ao negro de pele mais clara na escala do colorismo⁵.

Ressalta-se que a perspectiva adotada nesta análise reafirma a diversidade existente entre os negros e não se esquivava de observar as opressões relacionadas ao racismo estrutural. Neste trabalho, a concepção de racismo estrutural é compreendida a partir da perspectiva caracterizada por Almeida (2019) que compreende essa forma de violência como uma das heranças coloniais que está instaurada na estrutura das sociedades. O filósofo explica que é uma forma de violência pouco compreendida no âmbito jurídico por ser difícil de identificar a maneira como pode se manifestar nos mecanismos institucionais. Diante disso, o racismo estrutural está presente em diversas relações sociais, tais como quem acessa determinados cursos na universidade, quem tem direito a assumir certos cargos em posições de trabalho, como o poder é distribuído entre negros/as e brancos/as etc.

Entende-se, assim, que o racismo é refletido em formas diferentes de menção aos traços negróides e ao tom da pele de cada um. Ao longo da pesquisa que fundamenta este artigo, então, foram recolhidos todos os textos e/ou exercícios que seguem dois critérios: 1. exercícios propostos a partir de alguma menção à identidade étnica negra; 2. conter alguma representação imagética relativa aos negros, para compor o *corpus* que passa a ser analisado, a fim de observar se há diferencial em relação às questões de gênero, conforme o conceito proposto por Butler (2019) e Akotirene (2019). Ao todo foram identificadas duas atividades em um livro e seis no outro, conforme o detalhamento encontrado no Quadro 1, mas, a título de ilustração, serão analisadas as duas de *Português: Linguagens* e outras duas do livro *Estação Brasil*.

⁴ A palavra minoria se refere a] um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria” (CHAVES, 1970, p. 149).

⁵ O colorismo ou a pigmentocracia é o processo de discriminação relacionado à cor da pele, assim, quanto mais pigmentada for a pele de uma pessoa, mais exclusão e discriminação ela irá sofrer. O racismo orienta-se na discriminação por identificação de raça, enquanto o colorismo somente do tom da pele. Dessa maneira, mesmo que o indivíduo seja reconhecido como negro, o tom da sua pele influenciará no tratamento que a sociedade dará a ele (DJOKIC, 2015).

Quadro 1: Distribuição das atividades relacionadas à identidade étnica negra

<i>Português: Linguagens (2015)</i>			<i>Estação Brasil: Português para estrangeiros (2017)</i>		
Atividade	Objeto teórico	Página	Atividade	Objeto teórico	Página
Campanha Doe sangue	locutor/ interlocutor	p. 63	O analfabetismo no Brasil	conjugação verbal	p. 69
O futebol traz o riso	diminutivo/ aumentativo	p.152	Qual é a sua praia	conjugação verbal	p. 83
			Praia democrática é mito	produção texto com título pré-definido	p. 88
			Negócio aposta na sustentabilidade	elaboração de quatro questões	p. 95
			Anúncio do Banco do Brasil	poesia e publicidade	p. 150
			O canoísta baiano	opinião do estudante sobre os esportes	p. 165

Fonte: Elaboração própria.

Ao selecionar as temáticas incluídas no Quadro 1, Cereja e Magalhães (2015) buscam atender ao *Guia do PNLD*⁶, para Língua Portuguesa, uma vez que as imagens apresentam pessoas negras em diferentes situações sociais. O *Guia do PNLD* orienta a “reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2013, p.12).

Entretanto, como se pode observar no quadro acima, o LD produzido para o trabalho com português como língua materna apresenta somente duas atividades que se referem às questões afro-brasileiras, enquanto o LD produzido por Bizon e Patrocínio (2017) possui maior recorrência das representações negras, mesmo não existindo uma política pública, como o PNLD, que estabeleça critérios declarados para sua produção, aprovação e circulação no âmbito do ensino aprendizagem do português no Brasil e mundo afora.

Com o intuito de discutir como essas representações são construídas nos livros didáticos, na próxima seção, as atividades são correlacionadas à diversidade étnica, com foco nos fatores interculturais, para que seja possível discutir qual o lugar atribuído à mulher negra nessas obras.

⁶ Segundo o MEC do Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

AS IDENTIDADES NEGRAS NO LD DE PLM

Na primeira parte da análise, discute-se a presença (ou ausência) das identidades negras e como elas são representadas nos LDs. Isso porque na atual configuração social escolar, os professores – que sofrem condições de trabalho bastante difíceis (são mal pagos, desrespeitados etc.) e contínuas pressões sociais de alunos, famílias e sociedade em geral (CHARLOT, 2013) –, continuam a utilizar o livro didático como um meio importante na organização das práticas escolares, como ser conferido na obra organizada por Bunzen (2020).

As imagens recortadas da obra de Cereja e Magalhães (2015, p. 152) foram submetidas a um tratamento que visa a combinar os elementos verbais aos não verbais de modo a favorecer o trabalho de interpretação. Com Penn (2013, p. 319), “[...] o objetivo é tornar explícitos os conhecimentos culturais necessários para que o leitor [...]” possa acompanhar a crítica que será empreendida a partir dos materiais incluídos no LD de português como língua materna (doravante PLM). A imagem encontra-se reproduzida a seguir.

Figura 1: LM - Ronaldinho Gaúcho

O futebol traz o riso

[...]

O Ronaldinho joga futebol como menino.

Não sei a origem do costume de se colocar o sufixo “inho” ao final do nome dos jogadores de futebol. “Inho” é um sufixo diminutivo, carinhoso, acriançante. Mas quando se vê um jogo não há “inhos” em campo. É um jogo bruto, cheio de trapaças, malandragens, pontapés, empurrões, rasteiras, palavrões e, por vezes, sopapos. Acho que o sufixo apropriado aos jogadores de futebol deveria ser “ão”.

O único a merecer o sufixo “inho” é o Ronaldinho. Porque ele é uma criança. Está sempre sorrindo. Ele ri mesmo quando a jogada não dá certo. Ronaldinho é uma alegria sorridente. Que ele jamais tenha a ideia louca de ir a um ortodontista para consertar os dentes! O segredo do seu sorriso iria para o brejo. Pouco se me dá o time em que ele está jogando. Eu torço sempre para o Ronaldinho, mesmo que ele não faça gols nem determine a política econômica do Brasil. Sou assim, um torcedor “idiota”. Não torço por time algum. Torço é pelo Ronaldinho. [...]

<http://bonsfluidos.abril.uol.com.br/livre/edicoes/0086/preview12.shtml>. Acesso em: 25/3/2010.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 152).



Na Figura 1, o desenho que representa Ronaldinho Gaúcho, um ex-jogador profissional de futebol masculino, é acompanhado do texto: “O Ronaldinho joga futebol como menino”, o que reforça a ideia de que futebol é um esporte exclusivo para um grupo específico de crianças. Uma declaração como essa, além de ser de cunho machista, é segregadora, posto que é excludente em relação ao gênero feminino. Texto e imagem reforçam que se trata de um jogo destinado a meninos, e o texto ainda reforça que é um: “jogo bruto, cheio de trapaças,

malandragens, pontapés, empurrões, rasteiras, palavrões e, por vezes, sopapos”, sendo um tipo de esporte que combina com “os jogadores de futebol”.

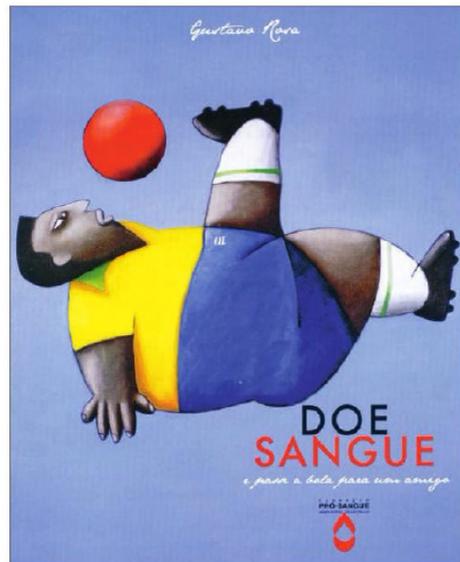
Ao observar que apenas a Copa do Mundo de Futebol Masculino goza de prestígio para haver interrupções de atividades laborais e acadêmicas, nota-se de que a Copa do Mundo de Futebol Feminino não recebe a mesma valoração social. Talvez isso ocorra porque na sociedade brasileira o futebol ainda é visto como coisa de menino, tal qual se encontra no texto extraído do LD de PLM. Concepções patriarcais desse tipo pré-estabelecem o que é adequado às pessoas de acordo com o gênero, em conformidade com as normas que foram (e são) estabelecidas/impostas pelos homens, segundo Beauvoir (1980). Nota-se que as funções sociais de homens e mulheres na sociedade passam a ser predeterminadas desde cedo, antes mesmo do nascimento, como observa Butler (2019). A exemplo disso, ao preparar o enxoval de um futuro bebê, consoante ao gênero biológico, as atitudes das famílias iniciam a demarcação do que é próprio para meninas (geralmente produtos na cor rosa) e para os meninos (frequentemente, na cor azul).

No consumo da literatura e do cinema infanto-juvenil também é perceptível que as meninas são associadas às princesas de contos de fadas, enquanto aos meninos são relacionados aos super-heróis. As lojas que comercializam brinquedos também determinam a sessão na qual são encontrados os destinados aos meninos e às meninas. Geralmente as meninas ficam com os brinquedos cor de rosa, panelinhas, bonecas que representam bebês ou *barbies*, enquanto os meninos ficam com os jogos de natureza mais violenta e agressiva, tais como espadas, armas etc. No trecho destacado anteriormente, confirma-se uma marca ideológica associada ao futebol: por ser um esporte violento, entende-se ser destinado a homens, não a mulheres (PLANTEL, 2016).

Além disso, na imagem constante no LD de PLM, ainda que a discussão do texto possa promover a discussão em torno das sociabilidades de gênero, a questão étnica não está ausente, uma vez que o texto é acompanhado por um homem negro que representa o futebolístico Ronaldinho Gaúcho. Tal representação reforça a interseccionalidade no tratamento da questão, uma vez que homens e, muitos são negros, se destacam no futebol brasileiro. Nesse contexto, os homens negros podem assumir uma posição de prestígio na sociedade brasileira.

Essa valorização social também pode ser confirmada no cartaz da propaganda destinada à campanha de doação de sangue, como se vê na Figura 2, também retirada LD de PLM.

Figura 2: LM - Campanha doe sangue



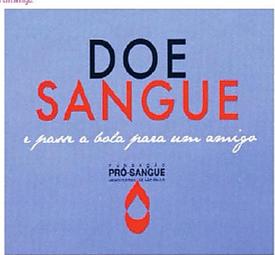
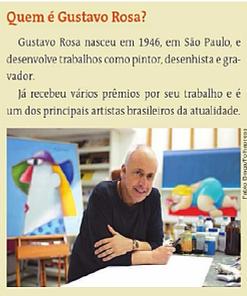
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 63).

Essa propaganda, *Doe Sangue e Passe a Bola para um Amigo*, da Fundação Pró-Sangue, vincula um jogador de futebol a uma atividade positiva em sociedade: doar sangue para quem precisa. Na imagem, observa-se um homem negro, com o uniforme da seleção brasileira de futebol e com o número 10, na bermuda, a fim de promover a associação da boa ação com o famoso jogador Pelé. Verifica-se que, mais uma vez, o estudante brasileiro tem a oportunidade de se identificar com personalidades sociais prestigiadas socialmente, mas todas são homens.

Na sequência, encontram o conjunto de questões associadas à campanha da qual o cartaz faz parte.

Figura 3: LM - Atividade Proposta da Atividade 2

- Levando em conta os elementos da situação de produção do texto, responda.
 - Qual é a intencionalidade desse texto de campanha comunitária?
Estimular as pessoas a doar sangue.
 - Quem é o locutor do texto, ou seja, o responsável pela divulgação da campanha?
A Fundação Pró-Sangue.
 - Levante hipóteses: A quem o texto se destina?
A todos as pessoas que querem e podem doar sangue.
- A parte visual do texto foi criada pelo artista plástico Gustavo Rosa. Observe a figura do homem de uniforme.
 - Qual é a atividade profissional desse homem?
É um jogador de futebol.
 - A que correspondem as cores do uniforme? Correspondem às cores da bandeira brasileira e são as cores usadas no uniforme da seleção brasileira de futebol.
 - Repare nas feições do homem, no número 10 que se vê no calção e levante hipóteses: Quem ele representa? *Pode ser o Pelé, que é negro e jogou na seleção brasileira com a camisa número 10.*
 - Vermelha é a cor do sangue. Logo, a associação entre os três elementos – sangue, bola e Fundação Pró-Sangue –, pela cor, reforça o sentido principal da campanha: o de que a bola (ou o sangue) deve ser passada a outros, a fim de colaborar com a Fundação Pró-Sangue.
- Abaixo da expressão “Doe sangue”, lemos, em letras menores: “e passe a bola para um amigo”. No contexto, esse enunciado apresenta ambiguidade, isto é, tem mais de um sentido.
 - Na língua coloquial, o que normalmente significa a expressão **passar a bola** a alguém?
Transferir para alguém alguma coisa ou alguma responsabilidade.
 - No contexto da campanha, o que significa **doar sangue** e **passar a bola** para um amigo?
Há duas possibilidades: uma é doar sangue e ajudar, outra, é estimular um amigo a também doar sangue.
 - O que a expressão **passar a bola** sugere: individualismo, solidariedade, amizade ou indiferença?
Principamente, solidariedade.
- Observe que, no texto, o jogador está prestes a chutar a bola, que é vermelha.
 - Que relação existe entre a ação do jogador e o enunciado verbal do texto?
A ação do jogador reforça a ideia de chutar a bola e passá-la a um amigo.
 - Compare a cor da bola à cor da palavra **sangue** e à do logotipo da Fundação Pró-Sangue. Levante hipóteses: Por que esses três elementos estão em vermelho?
- Levando em conta que o futebol é o esporte preferido dos brasileiros em geral, levante hipóteses: Por que o texto relaciona doação de sangue a futebol?
- Considerando a intencionalidade desse texto, dê sua opinião: Ele utiliza meios eficientes para alcançar seu objetivo? Por que?
Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois ele é visualmente bonito e atrativo e trata-se em uma



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.63 e 64).

As perguntas que visam à interpretação do texto multimodal destacam pontos que pouco auxiliam o professor e o estudante no desenvolvimento da criticidade, uma vez que estão restritas à relação da bola com o jogador, do contexto de produção e seu autor, e dizem respeito aos recursos pragmáticos no que se refere ao coloquial da língua. Não há perguntas que estimulem o senso crítico dos estudantes, tal como “Se fosse uma mulher na imagem, a qual jogadora seria possível associar?”. Sabe-se que Marta, eleita a melhor jogadora de futebol do mundo, também carrega a camisa 10 da Seleção Brasileira Feminina de Futebol, mas isso não é mencionado no texto. A presença de um representante afro-brasileiro no material didático é positiva, mas questionamos um outro aspecto: “por que não uma mulher?” (ou ambos), uma vez que no futebol brasileiro há mulheres negras que também se destacam nesse esporte.

Compreende-se que as escolhas depreendidas da análise do livro didático estão associadas a questões ligadas à interseccionalidade, visto que as opressões são diferentes em relação às questões de gênero, por isso uma mulher negra no campo futebolístico enfrenta questões sociais de duas ordens: o racismo estrutural e o sexismo patriarcal (CRENSHAW, 2002). No

âmbito das intersecções de opressões, enquanto o homem negro pode ser violentado pelo racismo, a mulher negra sofre violência por sua dupla condição: ser negra e mulher.

A imagem em destaque é oferecida como material de leitura sem nenhuma pergunta que possa orientar a discussão em torno dessas questões. Assim, o/a professora empenhado/a em desenvolver o letramento crítico dos estudantes pode aproveitar essa ausência como uma oportunidade para propor perguntas voltadas à perspectiva político-pedagógica. Caberá a ele/ela, portanto, desenvolver atividades para explorar e desconstruir as concepções machistas presentes nesse material, uma vez que a instituição “escola” pode (e deve) cumprir esse papel de des-re-construção das identidades historicamente entendidas como ilegítimas (MOITA LOPES, 2013).

Vê-se que a questão da visibilidade negra é um fenômeno social e ultrapassa os aspectos de representatividade, por isso o tratamento desse assunto não está circunscrito à observação de práticas sociais específicas⁷, mas está relacionada à necessidade de compreender as consequências do racismo na sociedade brasileira e na formação das identidades discentes, conforme Almeida (2019). Para tanto, é essencial notar que a “presença de pessoas negras e de outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista” (ALMEIDA, 2019, p. 49).

Para esse autor, o racismo é uma decorrência da estrutura social, ou seja, depende das relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares que se normalizam na sociedade. Esse processo social ocorre a partir das relações mais simples do cotidiano até as mais complexas. Por exemplo, quando alguém diz que um negro possui “traços finos”, que o cabelo afro não combina com determinada profissão ou que bonecas *barbies* são mais bonitas do que bonecas negras de cabelos crespos ou quando emitem comentários do tipo “ele é um negro bonito”, por exemplo, está pressuposto que negros são feios, mas há exceções que são bem demarcadas. Situações desse tipo concretizam formas de racismo estrutural, presentes na sociedade brasileira, e demarcam que as posições de poder são constituídas dentro de uma estrutura e matriz coloniais (WALSH, 2009).

No caso da imagem de Ronaldinho, os aspectos físicos que são passíveis de crítica por parte de alguns são “tolerados” pelo fato de se referir a um jogador bem-sucedido esportista e economicamente. Como o LD apenas propõe observar o uso do diminutivo (aspecto linguístico), os aspectos sociais precisam ser explorados pelo professor para motivar discussões problematizadoras que direcionam a reflexão crítica de cada estudante. A ausência de perguntas que favoreçam esse tipo de reflexão é preocupante, posto que incluir sujeitos negros no livro didático sem contextualizar a realidade colonial do país em que este livro está inserido, é fazer uso da educação como uma ferramenta de manutenção da invisibilidade das identidades

⁷Tem sido cada vez mais frequente observar que as escolhas publicitárias se veem obrigadas, por questões de “globalização”, a fazer uso da imagem negra, para favorecer interesses econômicos, por meio do “reconhecimento” da diversidade presente no Brasil, por exemplo.

negras e uma maneira de reafirmar o LD como um instrumento de circulação de “saberes sujeitos” (FOUCAULT, 2010).

AS IDENTIDADES NEGRAS NO LD DE PLE

Constata-se, continuamente, que determinados espaços da sociedade brasileira são negados às identidades negras (MACHADO, 2010), contudo, no LD de português como língua estrangeira (doravante PLE) um dado relevante que chama atenção é que há certo espaço de visibilidade que não há no LD de PLM, para sujeitos negros e em sua maioria mulheres negras e periféricas, como se vê a seguir.

Figura 4: LE - Mulher, negra, periférica e empreendedora



A empreendedora Anáreia Miranda perto do mosaico com o rosto de Michael Jackson, feito pelo artista brasileiro Romero Britto, ao lado da estátua do cantor. A obra é uma homenagem ao astro pop que gravou um de seus videoclipes no Morro Santa Marta, em 1996. A banca de Miranda fica a menos de 50 metros do local (Foto de Marta Maria Elisa Franco/UOL).

(Adaptado de UOL, 2012)

Formule 4 perguntas que possam ser respondidas com os trechos em destaque no texto.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 95).

A discussão proposta pelo LD, nesse caso, volta-se a uma mulher negra, do Morro Santa Marta, que investiu em iniciativas sustentáveis para economizar na manutenção do seu negócio. O empreendimento diz respeito a uma hospedagem construída com material reciclado. A iniciativa foi reconhecida e usada como referência pelo *stand* do Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) na Rio+20, Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. De acordo com o texto, a empresária almeja se formar em administração, como investimento no futuro de seu negócio e para seu próprio crescimento profissional (BIZON e PATROCÍNIO, 2017, p. 95).

Pensar em mulheres negras empreendendo e tendo seu trabalho reconhecido por outros grupos, que não são necessariamente negros, é algo significativo em aspectos histórico-estruturais na sociedade brasileira, principalmente porque elas pertencem a grupos excluídos, pela opressão machista e racial. As mulheres negras sempre estiveram presentes nos ambientes de trabalho e raramente tiveram seus esforços reconhecidos (RIBEIRO, 2019; AKOTIRENE,

2019). Quando se retoma a história da mulher negra na sociedade brasileira, verifica-se que ela foi escrava, ama de leite e serva sexual dos seus senhores, hoje muitas trabalham como empregada doméstica⁸ e, até pouco tempo, sem direitos trabalhistas assegurados (RIBEIRO, 2019). Embora haja a valorização do valor estético que Andréia Miranda atribui ao mosaico produzido por Romero Brito, Miranda se sobressai por ser uma empreendedora, ou seja, por estar a serviço do sistema capitalista.

É perceptível que algumas identidades são mais privilegiadas que outras, quanto a isso Ribeiro (2019, p. 31) afirma: “o que se quer com o debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades”. Para a pesquisadora e ativista do movimento feminino negro, discutir as sociabilidades étnicas não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as camadas de poder fazem dessas identidades como meio de opressão ou de privilégios. Essa concepção dialoga com a perspectiva intercultural crítica da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Embora o LD de PLE contemple aspectos relacionados à diversidade linguístico-cultural do Brasil, o que não foi verificado no LD de PLM, a atividade a seguir também não propõe um trabalho pedagógico voltado à exploração de aspectos ligados à interculturalidade e apenas solicita do estudante a elaboração de quatro perguntas sobre os trechos em destaque no texto:

Formule 4 perguntas que possam ser respondidas com os trechos em destaque no texto.

1. _____.

2. _____.

3. _____.

4. _____.

(BIZON; PATROCÍNIO, 2017, p. 95)

A limitação do trabalho didático à formulação de perguntas, requisita do professor o esforço para identificar as sociabilidades e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem compatível com as discussões que possam auxiliar a compreensão das novas realidades assumidas por mulheres negras, em contraposição à visão negativa divulgada por muitos veículos de comunicação, principalmente quando estão inseridas em comunidades periféricas.

A segunda atividade selecionada para este artigo é uma outra propaganda.

⁸ Segundo a Agência Brasil, as mulheres representam 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico no Brasil, das quais 65% são negras, e a maioria está acima dos 40 anos e tem renda média inferior a um salário mínimo.

Figura 5: LE – Propaganda do Banco do Brasil.

Fonte: Bizon e Patrocínio (2017, p. 150).

Esse cartaz integra uma campanha que mostra avanços quanto à questão da diversidade na contemporaneidade. Apesar disso, não é possível desconsiderar ser financiada por um banco que, em 2019, tirou de circulação um comercial televisionado que também abordava a temática da diversidade. Isso motiva a refletir se de fato esse tipo de campanha quer discutir questões de representatividade ou apenas visa a atingir o maior número de público possível com fins lucrativos. Como alguns grupos conservadores do Brasil se sentiram incomodados com a campanha e provocaram a censura do material e a demissão do diretor de marketing do banco na época⁹, entende-se que a inserção da propaganda no livro didático cumpre uma função social. Almeida (2019, p. 49) explica que “a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista”, por isso é importante reverberar as discussões em diferentes meios de circulação das ideias.

Para analisar como esse anúncio foi abordado pelo livro didático, consideraram-se também as questões propostas.

- 1) Quem são os responsáveis por esse anúncio? A quem ele é dirigido?
- 2) Qual é o objetivo dele?
- 3) Que relações você pode estabelecer entre o objetivo do anúncio e a imagem que as palavras formam?
- 4) Como você interpreta a utilização de diferentes cores no texto e na imagem?
- 5) Você sabia da existência do Dia da Consciência Negra? Se sim, qual a sua opinião sobre esse feriado? Se não sabia, procure informações e, depois, dê sua opinião (BIZON; PATROCÍNIO, 2017, p. 151).

⁹ Verificar em “BB tira do ar propaganda com jovem negra careca, homens de cabelo rosa e no salão de beleza”. Disponível em: <http://bit.ly/3TS5n3b>. Acesso em: 18 nov. 2019.

As perguntas propostas para interpretar o texto multimodal orientam os estudantes a compreender quem produziu o anúncio, o objetivo dele e sugere conhecer o que se é ressaltado pelo Dia da Consciência Negra. Entretanto, no que se refere à construção da criticidade, essas perguntas são insuficientes. Assim, caberá, mais uma vez, ao professor conduzir as discussões desse material às reflexões tais como “Qual a origem Dia da Consciência Negra?”; “Qual a relevância social para os afro-brasileiros do Dia da Consciência Negra?”; “Em sua opinião, esse dia deveria ser considerado um feriado nacional? Por quê?”; “O Dia da Consciência Negra é um dia de celebração ou um símbolo de resistência? Por quê?” Essas, e outras indagações, possibilitam relacionar a construção histórica afro-diaspórica, por exemplo, e analisar algumas das sociabilidades que compõem a identidade negra no Brasil.

A análise dos dois LDs indica que a equidade social é um longo e complexo processo que pode ser ampliado com o engajamento dos sujeitos escolares (principalmente estudantes e professores) na interpretação de suportes sócio-históricos e políticos, com base na interculturalidade crítica e suas interseccionalidades (WALSH, 2009; AKOTIRENE, 2019). Para tanto, as aulas de línguas, estrangeira ou materna, podem se constituir como espaços privilegiados para haver desconstrução e reconstrução de concepções racistas da supremacia branca que se faz presente nas sociedades pós-coloniais.

A focalização dos discursos e das identidades sociais permite lidar com questões de classe social, etnia, gênero, profissional e tantas outras que dialogam com a linguagem. De acordo com Moita Lopes (2006), essas especificidades precisam ser trabalhadas de modo indisciplinar, mestiço e nômade, para que seja possível, no âmbito educacional, romper com as concepções coloniais, preconceituosas e opressoras que perpetuam na sociedade brasileira.

O docente, empenhado em ser um agente intercultural, que trabalha com o apoio de livros didáticos, terá que despender esforços para complementar o material, visando a tornar possível motivar os estudantes a uma reflexão crítica. Como a reflexão crítica é uma capacidade desenvolvida ao longo do tempo, esse tipo de trabalho pedagógico não poderá ser realizado pontualmente, mas precisará ser integrado às práticas diárias, para que os avanços teórico-metodológicos possam ser alcançados, haja desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes e ocorra aprendizagem autônoma e curiosa.

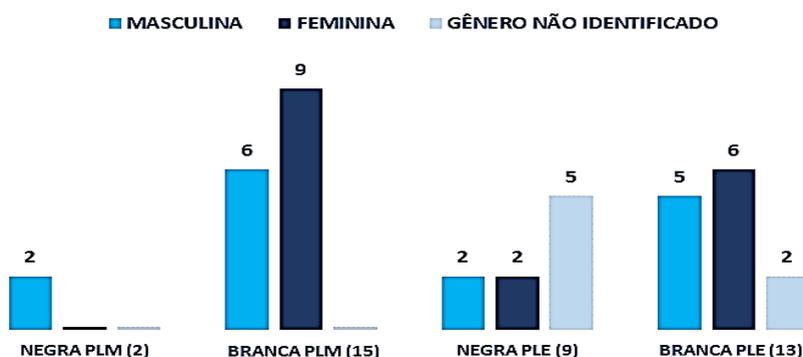
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de livros didáticos de português, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, permitiu observar que a menção à etnia negra é mais recorrente no LD de língua materna. Apesar disso, o LD de PLE recupera um número maior de textos e imagens que podem colaborar com o letramento crítico, uma vez que se destaca as particularidades linguísticas-culturais diversificadas ligadas à etnia afro-brasileira.

O fato de o LD de PLM apresentar uma abordagem pouco explorada sobre as sociabilidades das identidades negras é preocupante, pois indica o distanciamento das atividades didáticas destinadas às aulas de língua da formação do cidadão crítico em todo território nacional. Além disso, constatou-se haver discrepância na maneira como são dispostas as identidades nos LDs. Os resultados alcançados a partir desta análise encontram-se no Gráfico 1.

Gráfico 1: Recorrência das identidades negras e brancas nos LDs

DADOS QUE REPRESENTA A RECORRÊNCIA DAS IDENTIDADES NEGRAS E BRANCAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLM E PLE



Fonte: Elaboração própria.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que o termo “gênero não identificado”, utilizado no gráfico, apoia-se na perspectiva butleriana que afirma haver na concepção de gênero um caráter performativo. O mundo no contexto sócio-histórico é desempenhado, segundo a autora, pelos indivíduos envolvidos por *performances*. Isso significa que existem *performances* de feminilidade e masculinidade, que irão contribuir para a construção identitária dos sujeitos (BUTLER, 2019). Sublinha-se que, ao analisar todas as atividades voltadas às pessoas negras, em ambos os LDs, alguns textos direcionaram as discussões aos grupos étnicos afro-brasileiros e brancos, mas não especificaram a qual *performance* de gênero, por isso foram classificados como “gênero não identificado”.

Em síntese, as identidades negras possuem maior espaço no livro didático de português como língua estrangeira, em comparação com o livro didático de português como língua materna. Contudo, em ambos, a representação das características que correspondem às identidades negras de gênero feminino é menor do que as masculinas. Ainda conforme o gráfico, nota-se que as sociabilidades que correspondem às identidades étnicas brancas são mais presentes nos livros didáticos do que as negras, o que confirma que há opressão aos negros causada pela estrutura pós-colonial na sociedade brasileira e que o racismo estrutural constitui os livros didáticos.

Esses dados são mais alarmantes quando o livro didático de língua materna é analisado, visto que estão direcionados à construção identitária de sujeitos brasileiros e confirmam

haver a reprodução da invisibilidade das camadas marginalizadas na sociedade. Esclarecer e reconstruir as concepções sobre os grupos étnicos nas aulas de línguas tornam-se ações imprescindíveis para que os estudantes participem da construção de uma sociedade com direitos iguais. Com isso, defende-se a integração do processo educativo à vida, para que as aprendizagens façam sentido em diferentes espaços sociais, posto que, segundo Charlot (2013, 161), “aprender na escola é uma das formas, específica, valiosa, mas não única” de integrar com os conhecimentos produzidos historicamente.

Nota-se que há imagens de pessoas negras e brancas ao longo de todo o livro didático de PLM, mas a etnia branca (de variadas nacionalidades) está em maior destaque. O gráfico acima representa apenas as atividades que mencionam discussões que efetivamente possuem alguma natureza interseccional e identitária. As demais atividades foram parcialmente desconsideradas, pois as imagens de pessoas negras cumprem apenas função ilustrativa. Reafirma-se que a escolha de quais imagens para compor LDs é uma questão subjetiva e ideológica, por isso é preciso questionar o processo seletivo que atribui mais visibilidade a uma etnia em relação a outras. Esse processo se alinha a uma estrutura colonial de sociedade quando há maior visibilidade do branco em relação ao afrodescendente.

Tadeu da Silva (2019) afirma que todos os saberes que são selecionados para compor o currículo estão relacionados à subjetividade identitária de quem o elaborou. Dessa forma, esses saberes que estão presentes no livro didático acabam por prescrever o que deve ser estudado e isso interfere na constituição identitária dos estudantes. Nesse processo de seleção outros saberes são marginalizados e invisibilizados e permanecem distantes do processo educacional. De acordo com esse autor, selecionar quais saberes serão estudados e deixar outros excluídos são duas ações condizentes com um processo de opressão dos conhecimentos. Isso indica que alguns conhecimentos ocupam um lugar subalterno diante de outros, tais como as questões de gênero, étnicas dos povos afrodescendentes e indígenas, *queer* etc.

Em síntese, considera-se que colocar em discussão em classe o modo como pessoas negras são representadas nos textos, nas imagens e nas atividades encontradas nos livros didáticos de PLM e PLE se torna um meio para provocar com mudanças significativas na organização curricular escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa que serviu de apoio para este artigo pretendeu “comparar os livros didáticos de PLE e PLM a fim de investigar as características quanto à construção de identidades sociais na língua”, com foco na observação e na disposição das identidades afro-brasileiras. Ao identificar como são representadas as identidades étnicas do negro, em relação à representação do branco nos LDs, constatou-se uma discrepância na representação dessas identidades, considerando a forma como são dispostas em cada material. Em uma

perspectiva crítica, foi possível confirmar que, apesar de haver um Plano Nacional do Livro Didático em vigor para orientar a elaboração desse material para as aulas de língua materna, esse instrumento didático-pedagógico continua colaborando com a manutenção do racismo e a opressão de um grupo marginalizado há séculos.

Ao analisar criticamente o processo de construção das identidades de gênero e etnia, a fim de observar o enfoque assumido nas atividades nos LDs, nota-se que as atividades não abordam o que se espera de um ensino reflexivo com finalidades sociopolíticas. As propostas didático-pedagógicas se voltam à interpretação das imagens e dos textos apenas em âmbito linguístico e contextual. Além disso, os elementos relacionados às questões étnicas do sujeito negro não possuem atividades associadas à exploração da interculturalidade ou das interseccionalidades em ambos os livros didáticos. Se se quer dar visibilidade aos invisibilizados dentro do processo pedagógico, o questionamento dos recursos incluídos no livro didático torna imprescindível.

Ainda que o livro de PLE apresente algumas temáticas específicas, como “O Dia da Consciência Negra”; “Mulheres negras no empreendedorismo”; “Pessoas negras em posição de ascensão social” etc., as perguntas que acompanham essas atividades não direcionam ao letramento crítico, não impulsiona a aprendizagem significativa nem a construção de saberes pelos próprios estudantes. Como no LD de PLM é menos presente as discussões relacionadas às sociabilidades dos grupos negros – o que revela uma marca social da sociedade brasileira e pós-colonial –, considera-se que ele se torna um instrumento que reforça a estrutura segregadora da população, particularmente da população negra.

No material de PLM, a identidade negra, quando representada, está associada ao gênero masculino e ao campo futebolístico. Apenas uma criança negra é apresentada, mas sem haver exploração de sua condição nas atividades, o que reforça a recorrência das identidades brancas.

Trabalhar com livros didáticos que não contemplam diversidades étnicas é um problema a ser superado, uma vez que a etnia está atrelada a outros fatores, tais como: língua, cultura, história, religião etc. Quando as sociabilidades são invisibilizadas, impede-se a exploração dos aspectos identitários étnicos que integram a cultura afro-brasileira. Dessa maneira, cabe ao professor propor alternativas: adaptar ou criar atividades complementares, com base na perspectiva intercultural, que possam compensar essa lacuna. Trata-se de uma tarefa desafiadora que depende principalmente do professor, um profissional que pode(re)direcionar a aula de acordo com as suas concepções metodológicas e ideológicas.

Alinhadas a Matos (2014), este artigo confirma que não basta o material didático ter propósito intercultural, é preciso que o professor assuma compromissos com essa perspectiva, por isso tentou contribuir a observar o que está sendo ignorado nos livros didáticos de português brasileiro (língua materna e estrangeira) em circulação, almejando fazer uma análise crítica que favoreça a qualificação das práticas pedagógicas em diferentes espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. **Decreto-lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 10/07/2019.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUNZEN, C. (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CASTRO, M. G.; LAVINAS, L. Do feminino ao gênero: a construção de um objeto. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 216-251.
- CAVALCANTI, M. do C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLLINS, P. H. **Interseccionalidade**. Tradução: Sirma Bilge. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento Para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos do Gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-181, 2002.
- DJOKIC, A. **Colorismo: o que é e como funciona**. Geledés: Instituto da Mulher Negra – Combate ao racismo, preconceito, discriminação e violência contra a mulher. Em defesa dos direitos humanos. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3VaY9IC>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1997].

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBAJAL DE HARO, A. Madrid: Dykinson, 2007. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <http://bit.ly/3XleCfi>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LARAIA, R. de B. Identidade e Etnia. **Anuário Antropológico**, v. 11, n. 1, p. 207-212, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3Vc8vIn>. Acesso em: 18 nov. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IDÁÑEZ, M. J. A.; BURASCHI, Daniel. El desafío de la convivencia intercultural **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, ano XX, n. 38, p. 27-43, jan./jun. 2012.

MACHADO, L. H. de A. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. 2010, 201f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.

MATOS, D. C. V. da S. Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos. **Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, v. 1, p. 165-185, 2014.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? SANTOS, P. ALVAREZ, M. L O. In: **Língua e Cultura no Contexto do Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MORGANTE, M. M.; NADER, M. B. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio. Saberes e Práticas Científicas, Rio de Janeiro, 2014. **Anais [...]**, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3gnOX4Z>. Acesso em: 18 nov. 2022.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 86-87, nov. 1987.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, Gorge. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 319-342.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. de. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PLANTEL, E. **As Mulheres e os Homens**. Tradução: Thaisa Burani. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por Uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REAL, L. A identidade negra no Programa Nacional do Livro Didático de Língua Inglesa de 2018. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 35-53, 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, J. S. (2015). Representações da mulher negra em livros didáticos de português. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 25, p. 48-68, 2014.

SOUZA, J. S. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. *In*: Barros, C. S. et al. (orgs.) **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 269-279.

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario Intercultural y Educación Intercultural**. La Paz, p. 9-11, marzo de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2q4NbeT>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FONTES

BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Estação Brasil**: Português para estrangeiros. 2. ed. Campinas, SP: Editora Átomo, 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 6. 9 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2015.

Recebido para publicação em: 22 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 22 nov. 2022.