

# **UNILETRAS**

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO  
E INTERSECCIONALIDADES**

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

DIRETOR DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Silvana Oliveira

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Jeane Silvane Eckert Mons

## UNILETRAS

EQUIPE EDITORIAL

Marly Catarina Soares

Lucan Fernandes Moreno

ORGANIZADORA DO DOSSIÊ

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

REVISOR ORTOGRÁFICO

Marly Catarina Soares e Natacha Iria Pereira Lopes

REVISOR DE LINGUA INGLESA

Natacha Iria Pereira Lopes

## CONSELHO EDITORIAL

Agnès Levécot - Sorbonne - Paris	Maria Marta Furlanetto - UFSC
Alexandre Soares Carneiro - UNICAMP	Maria Tereza Amodeo - PUCRS
Antonio Donizeti da Cruz - UNIOESTE	Pedro Carlos Louzada Fonseca - UFG
Clarice Nadir Von Borstel - UNIOESTE	Regina Dalcastagnè - UnB
Danglei de Castro Pereira - UEMS	Rosane Cardoso - UNIVATES
Fernando de Moraes Gebra - UNILA	Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS
Luciana Marino do Nascimento - UFAC	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC
Luís Isaías Centeno do Amaral - UFPEL	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG
Marcus Vinicius de Freitas - UFMG	Valdirene Zorzo-Veloso - UEL
Maria Cristina de Almenida Mello Laranjeira - UC	Vilson Leffa - UCPel
Maria Cristina Fernandes Salles Altman - USP	Antonio Donizeti Da Cruz - UNIOESTE

## COMISSÃO DE AVALIADORES

Allan Valenza de Silveira - UFPR	Jane Kelly Oliveira - UEPG	Ubirajara Araujo Moreira - UEPG
Antônio João Teixeira - UEPG	Keli C. Pacheco - UEPG	Valeska Gracioso Carlos - UEPG
Anderson Carnin - UNISINOS	Letícia Fraga - UEPG	Anderson Carnin - UNISINOS
Andrea Correa Paraíso Muller - UEPG	Lígia Paula Couto - UEPG	Andrea Correa Paraíso Muller - UEPG
Clarice Nadir von Borstel - UNIOESTE	Luísa Cristina dos Santos Fontes - UEPG	Claudia Maris Tullio - UNICENTRO
Claudia Maris Tullio - UNICENTRO	Marcos Barbosa Carreira - UEPG	Diego Gomes Do Valle - UEPG
Clóris Porto Torquato - UEPG	Maria Marta Furlanetto - UNISUL	Giselle Cristina Smaniotta - UEPG
Daniel de Oliveira Gomes - UNICENTRO	Naira de Almeida Nascimento - UFTPR	Letícia Fraga - UEPG
Diego Gomes Do Valle - Uepg	Rosana Apolônia Harmuch - UEPG	Lígia Paula Couto - UEPG
Elódia Constantino Roman - UEPG	Sebastião Lourenço dos Santos - UEPG	Marcelo Spitzner - UFRA
Genilda Azerêdo - UFPA	Tânia Regina Oliveira Ramos - UFSC	
Giselle Cristina Smaniotta - UEPG	Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa - UFMG	

ISSN 0101-8698

# UNILETRAS

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO  
E INTERSECCIONALIDADES

V. 41, N. 1

*Editora*  
UEPG

CAPA  
Viviane Motim

EDITORACÃO ELETRÔNICA  
Andressa Marcondes

---

UNILETRAS (Universidade Estadual de Ponta Grossa).  
Departamento de Estudos da Linguagem - DEEL. Ponta Grossa,  
PR, Brasil, 1979 -

Anual de 1979-2007.  
Semestral 2008-.

ISSN 0101-8698 - impresso                      CCN 078192-4  
1983-3431 - on-line

---

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

### **REVISTA INDEXADA EM**

**GEODADOS:** Base de dados da UTFPR

**CLASE:** Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades da  
Universidade Nacional Autónoma de México

**RCAAP:** Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

**UNILESTE:** [www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html](http://www.unilestemg.br/bbl/per3-21-20.html)

**UNIVILLE:** [www2.univille.edu.br/biblioteca](http://www2.univille.edu.br/biblioteca)

### **QUALIS CAPES**

CORRESPONDÊNCIA/DISTRIBUIÇÃO/PERMUTAS

Revista Uniletras  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Departamento de Estudos da Linguagem  
Praça Santos Andrade, nº 1  
Ponta Grossa – Paraná – 84010-919  
Fone: (42) 3220-3191  
E-mail: [uniletras@uepg.br](mailto:uniletras@uepg.br)  
<http://www.revista2.uepg.br/index.php/uniletras>

**Permutas:** [intercambio@uepg.br](mailto:intercambio@uepg.br)  
[uniletras@live.com](mailto:uniletras@live.com)

**VENDAS** - Editora e Livrarias UEPG  
Fone/fax: (42) 3220-3306  
E-mail: [vendas.editora@uepg.br](mailto:vendas.editora@uepg.br) / [livraria@uepg.br](mailto:livraria@uepg.br)  
<http://www.uepg.br/editora>

## SUMÁRIO

- 7 **Apresentação:** Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades

### **DOSSIÊ TEMÁTICO**

#### **LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES**

- 10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO DE RAÇA, GÊNERO E CLASSE SOCIAL EM UM LIVRO DE ESPANHOL  
Letícia Camargo Ferreira Netto, Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira
- 25 REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO  
Édina Aparecida Silva Enevan e Ione da Silva Jovino
- 40 INTERSECCIONALIDADES EM TEXTO MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
Ana Marcia Ribeiro de Miranda Macedo e Rubenilson Pereira de Araujo
- 55 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003  
Flávia Rodrigues Lima Rocha
- 72 O DISCURSO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA E DA PLURICULTURALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO  
Anna Carolina Barbosa Silva e Claudia Cristina Mendes Giesel

88 “NOSSO BRASIL”: A CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL EM UM LIVRO  
DIDÁTICO DE HISTÓRIA  
José Soares Filho e Edson Soares Martins

109 UM ESTUDO INICIAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE  
CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS  
Lilian Aparecida Moura e Valeska Gracioso Carlos

### **SEÇÃO ENTREVISTA**

123 ENTREVISTA APARECIDA DE JESUS FERREIRA - LETRAMENTO RACIAL  
CRÍTICO: FALTA REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS  
E NA MÍDIA  
Aparecida de Jesus Ferreira e Cássio Murilo Lourenço Gomes

# APRESENTAÇÃO

## LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO E INTERSECCIONALIDADES

O dossiê tem como propósito tratar de temas importantes no contexto brasileiro e global. Neste número da Uniletras – 41 – dividido em dois volumes – 1 e 2, dedicamos inteiramente para os temas que suscitam muitas discussões e debates no meio acadêmico, institutos de pesquisa, pesquisadores envolvidos com a educação e interessados, quais sejam: Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades. A decisão de publicar o dossiê com estes temas nos dois volumes foi inspirada pela grande quantidade de artigos de excelência submetidos à chamada, avaliando aquilo que temos como certeza: a premente necessidade de discutir, de colocar em evidência, de dar visibilidade ao constante trabalho de inserção, de dar espaço, de valorizar o que ainda precisa ser valorizado. Os artigos foram subdivididos de acordo com a abordagem temática escolhida por seus autores.

Acerca do Letramento Racial Crítico é uma nomenclatura recente no contexto brasileiro a sua primeira publicação no Brasil data de 2014 (FERREIRA, 2014), e desde então tem sido crescente as pesquisas que utilizam essa nomenclatura. As áreas que tem mais utilizado estão nos estudos da linguagem e educação. Já com relação ao livro didático, este dossiê inova trazendo pesquisas que abordam sobre questões raciais e o livro didático. As questões de interseccionalidades são as pesquisas que fazem a intersecção com raça, gênero, classe social, sexualidades e demais intersecções. Neste dossiê há dezesseis artigos, uma entrevista e três artigos de tema livre, que estão publicados da seguinte forma:

Sobre Letramento Racial Crítico há dois artigos: Narrativas Autobiográficas: O Que Dizem As Professoras Da Rede Municipal De Ponta Grossa Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico, *Keila de Oliveira, Aparecida de Jesus Ferreira*; Letramento Racial e Educação Antirracista Nas Aulas De Língua Portuguesa, *Marivete Souta, Ione Da Silva Jovino*.

Acerca de livro didático o dossiê conta com oito artigos: Interseccionalidades Em Texto Multimodal No Livro Didático De Língua Portuguesa Do Ensino Fundamental, *Ana Marcia Ribeiro De Miranda Macedo, Rubenilson Pereira de Araujo*; O Livro Didático De História Da Educação Básica E A Implementação Da Lei 10.639/2003, *Flávia Rodrigues Lima Rocha*; O Discurso Inclusivo: Uma Análise Crítica Da Representação Da Mulher Negra E Da Pluriculturalidade Em Um Livro Didático Para O Ensino Médio, *Anna Carolina Barbosa Silva, Claudia Cristina Mendes Giesel*; “Nosso Brasil”: A Construção Do Preconceito Racial Em Um Livro Didático De História, *José Soares Filho, Edson Soares Martins*; Algumas Considerações Sobre A Importância Da Representação De Raça, Gênero E Classe Social Em Um Livro De Espanhol, *Letícia Camargo*

*Ferreira Netto, Keila de Oliveira, Aparecida de Jesus Ferreira; Representações De Identidades Sociais De Gênero, Raça E Classe Em Livros Didáticos De Espanhol À Luz Da Análise Crítica Do Discurso, Édina Aparecida Silva Enevan, Ione da Silva Jovino; Um Estudo Inicial Sobre A Representação Da Identidade De Classe No Livro Didático Português: Linguagens, Lilian Aparecida Moura, Valeska Gracioso Carlos.*

Artigos que abordam sobre interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe social em vários temas, há cinco artigos: Um Relato De Si Em Esse Cabelo, De Djaimilia Pereira De Almeida; O Corpo Como Objeto De Violência Ética, *Shaianna da Costa Araújo, Algemira de Macêdo Mendes*; Paridade Racial Como Chave Para Desvelar As Expressões Da Branquitude Na Educação Infantil, *Cintia Cardoso*; Identidades De Raça, Gênero E De Sexualidade No Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa: Sugestões De Atividades, *Rosana Aparecida Ribeiro de Sene*; Contribuições Possíveis Do Ensino De Espanhol Como Língua Estrangeira (Ele) Para O Tratamento Da Questão Da Diversidade Racial, *Daniela dos Santos Silva; Lúcia Maria de Assunção Barbosa*; Memória E Vivência De Mulheres Negras Em Carolina Maria De Jesus E Conceição Evaristo, *Flavio Camargo, Victória Lopes Pacheco.*

Os três artigos de tema livre abordam questões concernentes a gênero e sexualidade que se configuram como “outridade”: a feminilidade, o gênero binário e a estrangeiridade. São os artigos: “A fábrica do feminino” e a pós-modernidade em consumo, escrito por Larissa de Cássia Antunes Ribeiro; Pensando fora do sistema: uma reflexão sobre a linguagem não-binária, de Héilton Lau; Estrangeiridade e busca de identidade em Persépolis, de autoria de Mylena Fernanda Ribeiro.

Há uma entrevista, *Aparecida de Jesus Ferreira Letramento Racial Crítico: Falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia*, entrevistador *Cássio Murilo Lourenço Gomes.*

*Aparecida de Jesus Ferreira*  
*Organizadora do dossiê.*

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

**DOSSIÊ TEMÁTICO**  
**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO, LIVRO DIDÁTICO**  
**E INTERSECCIONALIDADES**

# ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO DE RAÇA, GÊNERO E CLASSE SOCIAL EM UM LIVRO DE ESPAÑHOL<sup>1</sup>

## SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF RACE, GENDER AND SOCIAL CLASS REPRESENTATION IN A SPANISH BOOK

Letícia Camargo Ferreira Netto<sup>\*</sup>

Keila de Oliveira<sup>\*\*</sup>

Aparecida de Jesus Ferreira<sup>\*\*\*</sup>

RESUMO: Este artigo apresenta algumas considerações sobre a representação das imagens em relação à raça, gênero e classe social do livro didático de Espanhol 1º *Libro do Ensino Médio*, da coleção *Síntesis* (IVAN MARTÍN, 2010). O interesse desse estudo se deu através de discussões e reflexões durante uma disciplina<sup>2</sup> do Mestrado sobre a importância de analisar o livro didático como instrumento pedagógico. Tal discussão nos possibilitou refletir sobre “Qual a relevância das representações visuais em relação à raça, gênero e classe social encontradas em um livro didático de Espanhol?”, sendo essa nossa pergunta de pesquisa. Para nos dar suporte, partimos do estudo da Lei 10.639/03 e sua importância na área educacional e de outras pesquisas, conforme Ferreira (2014), que apresenta reflexões sobre as políticas do livro didático e também suas contribuições sobre as identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe

<sup>1</sup> Este artigo foi enviado para os anais do CIEL (Congresso Internacional de Estudos em Linguagem) em uma forma simplificada.

<sup>\*</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem/UEPG. Graduação - Faculdades Integradas de Itararé (2010), professora de espanhol do Instituto de Idiomas Yázigí, Professora de espanhol e Língua Portuguesa no ensino médio e técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Professora de Espanhol no Centro de Estudos de Línguas- peb.II - cat.o - Secretaria da Estado da Educação do Estado de São Paulo. Email: leticia\_almeida88@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Graduada em Pedagogia (UEPG) Mestre em Estudos da Linguagem- Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG). Email: keilakdn@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Pós doutorado e doutorado - Universidade de Londres - Inglaterra, mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora associada da UEPG - docente permanente do programa de Mestrado em Linguagem – UEPG. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

<sup>2</sup> Disciplina de “Formação de professoras/es de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial” ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Mestrado) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, ministrado pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

em livros didáticos. A metodologia utilizada foi análise documental e bibliográfica. As questões abordadas neste artigo a partir da análise das imagens do livro didático *Síntesis* são relevantes por possibilitar que professores/as reflitam sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira em uma perspectiva positiva quando relacionada à raça, gênero e classe social, contribuindo para a desconstrução de estereótipos que denotem ideologias expressas em conceitos de racismo, preconceito e discriminação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representatividade de raça, gênero e classe; Línguas Estrangeiras Modernas; Análise de livro didático; Língua Espanhola.

**ABSTRACT:** This paper presents some considerations about the representation of images in relation to race, gender and social class of the Spanish textbook *1º Libro do Ensino Médio* from the collection: *Síntesis* (IVAN MARTÍN, 2010). The interest of this study was through discussions and reflections during a Master's course on the importance of analyzing the textbook as a pedagogical instrument. This discussion allowed us to reflect on "What is the relevance of visual representations in relation to race, gender and social class found in a Spanish textbook?", which is our research question. To support us, we start from the study of Law 10.639 / 03 and its importance in the educational area and other research, such as Ferreira (2014), who presents reflections on the textbook policies and their contributions on the social identities of race, gender, sexuality and class in textbooks. The methodology used was documentary and bibliographical analysis. The issues addressed in this paper from the analysis of the images in textbook *Síntesis* are relevant for enabling teachers to reflect on foreign language teaching / learning in a positive perspective when related to race, gender and social class contributing to the deconstruction of stereotypes denoting ideologies expressed in concepts of racism, prejudice and discrimination.

**KEYWORDS:** Representativity of race, gender and social class; Modern Foreign Languages; Textbook analysis; Spanish language.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a preocupação em discutir as questões que abordam a igualdade de direitos sociais, buscando atender, entre outros, a demanda de questões raciais, de gênero e classe social, tem sido pauta de diversas pesquisas e de movimentos sociais, e conquistado cada vez mais novos adeptos e defensores, principalmente pelas conquistas obtidas através da luta e resistência dos movimentos sociais e pela relevância de aprofundamento de estudos que buscam compreender de que maneira as medidas socioeducativas podem intervir para neutralizar as marcas deixadas pelo preconceito e pela discriminação e assim caminhar, mesmo que a passos lentos, para uma sociedade com princípios de igualdade.

Nesse sentido, esse artigo busca refletir sobre a possibilidade de discutir sobre raça e gênero no espaço escolar, pois entendemos que a escola pode contribuir significativamente

na formação dos educandos, pelo fato de ser um espaço dinâmico de aprendizado. Assim, buscamos discutir nesse artigo como o livro didático, enquanto um dos materiais pedagógicos mais utilizados em sala de aula, pode contribuir para discussões a respeito de raça, gênero e classe social. Partimos do estudo de Jorge (2014, p. 73-78), ao analisar as discussões sobre o PNLD, em que traz a perspectiva de construção de identidades positivas a partir do uso do livro didático, afirmando que são múltiplas as identidades dos estudantes da educação básica e essas identidades “podem e precisam ser exploradas nos processos educativos”.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir sobre a representação das identidades sociais de raça, gênero e classe social presentes no livro didático (LD) na Língua estrangeira (LE), por meio das imagens. O interesse em perceber como o LD apresenta essas identidades surgiu durante as discussões e reflexões sobre a importância de analisar o livro didático como instrumento pedagógico na disciplina de “Formação de professoras/es de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial” do mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ministrado pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Tal discussão nos permitiu refletir sobre “Qual a relevância das representações visuais em relação à raça, gênero e classe social encontradas em um livro didático?”.

Para Norton e Toohey (2002, p. 115), “[...] a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também uma prática social complexa de atribuição de valor e significado a quem fala” (p. 115). Sendo assim, as aulas de língua estrangeira são instrumentos de construção de sentidos que vão muito além da aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade. Dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas configura-se como uma possibilidade do professor inserir discussões de diversas temáticas em sala de aula.

A motivação deste estudo sobre identidades sociais de raça e gênero no livro didático é que essas identidades nem sempre são contempladas, distanciando a realidade em que o aluno/a vive, afetando na construção de identidade dos discentes. Principalmente levando em consideração tais questões:

[...] Busca-se conectar com as questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, fundamentalmente, torna-se uma dinâmica que abre novas questões que surgem a partir deste conjunto. (PENNYCOOK, 2001, p. 10 apud FERREIRA, 2014, p. 95).

Diante disso, se torna relevante que análises do livro didático sejam realizadas pelo professor/a, pois Ferreira (2014, p. 143-158) revela que as questões de identidades sociais de classe são raramente abordadas pelas pesquisas e, quando abordadas, apresentam em maior proporção pessoas de poder aquisitivo elevado e em menor, de pessoas pobres. Ainda assim, quando essas aparecem é de maneira estereotipada. O mesmo ocorre com as identidades

de gênero e de raça nos LD de inglês, que permanecem a reproduzir estereótipos. Por isso, torna-se imprescindível o papel do professor/a de levar os discentes a refletir sobre as possíveis ideologias por detrás das imagens, questionando e aprendendo a construir a criticidade.

Dambros (2016, p.14) destaca ainda que o livro didático é utilizado pela maioria dos professores, não como um apoio durante as aulas, mas na maioria das vezes como único material de ensino em sala de aula. Nesse sentido, a autora traz a questão do livro didático ser visto como fonte segura de informações, o que nem sempre é real, ressaltando ainda que “o LD precisa ser utilizado apenas como um suporte, sendo visto e utilizado de forma crítica, desmascarando-se as ideologias de que ele é portador”.

Segundo Norton e Toohey (2011, p. 412-446), as pesquisas com foco em identidade são muito importantes por possibilitarem lançar luz sobre as maneiras como se dão as relações sociais nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende discutir sobre a relevância das representações visuais em relação à raça e gênero no livro didático.

Essa pesquisa tem caráter bibliográfico e está estruturada em tópicos: a importância do livro didático de Espanhol para o ensino da Língua Estrangeira; A contribuição do LD na formação humana dos alunos no que se refere à (re)construção da identidade social de raça, gênero, e classe social. E por fim, alguns apontamentos sobre as imagens contidas no LD, de Espanhol, 1º *Libro do Ensino Médio*, da coleção *Síntesis* (Ivan Martín, 2010) e as considerações finais.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

### A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A implantação gratuita pela primeira vez dos LD de línguas estrangeiras nas escolas públicas de nosso país ocorreu em 2011, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, doravante). Segundo Ferreira (2014), até então, os/as professores/as dessa disciplina “[...] faziam uma compilação de diversos livros didáticos para ter como seu próprio material de ensino ou produziam os seus próprios e utilizavam nas aulas com seus alunos ou então solicitavam que os alunos comprassem LD produzidos no Brasil [...]” (p. 93). Desse modo, de acordo a autora, “essa política de implantação do uso do livro didático de língua estrangeira tem sido considerada um avanço para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas no Brasil [...]” (p. 93).

O livro didático, segundo Vigotsky (2000), é um “artefato de mediação” que, como uma das ferramentas de apoio para o professor/a, contribui para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra efetivamente, porém, é preciso considerar o contexto histórico e social em que as/os alunas/os estão inseridas/os.

Diante dessa afirmativa, torna-se imprescindível o docente ter um olhar crítico e uma preocupação em relação aos livros didáticos utilizados como meio de ensino - aprendizagem

e seu impacto na construção de identidade dos discentes. Pois, como afirma Dambros (2016, p. 35) [...] “ao ensinar uma língua é necessário pensar num cidadão completo”, a autora destaca ainda que (...) “a proficiência na língua não é o fator mais importante, antes dele existe a questão do conhecimento cultural, de mundo, de sociedade e de criticidade, para que o aluno aprenda não apenas aceitar, tudo o que é imposto”. (DAMBROS, 2016, p. 36)

Assim, ao discutirmos sobre a relevância do livro didático enquanto material pedagógico, não estamos apenas nos referindo ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, e sim como esse material pode contribuir na formação identitária dos educandos de maneira positiva.

#### A CONTRIBUIÇÃO DO LD NA FORMAÇÃO HUMANA DOS ALUNOS NO QUE SE REFERE À (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DE RAÇA, GÊNERO E CLASSE SOCIAL

A escola cumpre um papel muito importante na vida do aluno, embora não seja a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação. Ainda assim, tem a possibilidade de contribuir positivamente na formação identitária dos educandos. Partindo desse pressuposto, fazemos uso das contribuições de Paulo Freire (2006):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (2006, p. 30).

Por isso, quanto mais o homem se tornar capaz de refletir sua realidade, maior condição terá de agir sobre ela e, assim, o trabalho educativo será expressão da consciência crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) atribuem a língua estrangeira em conjunto com as demais disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, o desafio de ensinar uma língua estrangeira como disciplina curricular no atual contexto educacional implica necessariamente a elaboração de atividades que aliem o estudo do idioma ao acesso a manifestações culturais de outros povos.

A visão do livro se insere na perspectiva do processo ensino-aprendizagem entendido como sociointeracionismo sociodiscursivo, para atender ao disposto pelas OCEM:

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (Inter) relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) consistentes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 149).

Dessa maneira, a Língua estrangeira (LE, de ora em diante) contribui na formação humana dos alunos, preparando-os para a sociedade complexa em que vivemos, atendendo ao artigo segundo a Lei de Diretrizes e Bases 35 da LDB/96, que atribui finalidades ao ensino médio acerca de autonomia intelectual bem como pensar criticamente. O desafio no ensino da língua será com que o aluno desenvolva sua capacidade de pensar e atuar, de maneira crítica e autônoma, na sociedade em que está inserido.

[...] não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato [...] ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural. (OCEM, 2006, p. 148).

Essa citação reforça a necessidade de trabalhar na língua estrangeira a reflexão sobre os diferentes grupos sociais. Os PCNs (1998, p.49) afirmam que “não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha [...]”. Se existem outros países que falantes de espanhol como língua oficial e que possuem sua diversidade cultural que merece ser respeitada. Inclusive um país que fica na África, Guiné Equatorial, e não é citado em muitos LD. As relações étnico-raciais dentro da escola são moldadas pela cultura. A partir do momento em que o monoculturalismo reina nos currículos escolares, o silenciamento de outras culturas não dominantes acaba por se impor (ARROYO, 2007, p. 128).

Essa realidade aponta que “[...] o sistema escolar esteja contaminado por estereótipos e preconceitos, sobretudo contra as culturas, religiosidades, memórias, identidades étnico-raciais e contra os grupos que as representam” (GOMES, 2010). A educação brasileira desenvolve atividades baseada na cultura eurocêntrica e que acaba por discriminar e excluir pessoas negras.

**ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS IMAGENS CONTIDAS NO LD DE ESPANHOL, 1º LIBRO DO ENSINO MÉDIO, DA COLEÇÃO SÍNTESIS (IVAN MARTÍN, 2010)**

**RAÇA**

Entendendo que a desigualdade também é perceptível no ambiente educacional, quando há tratamentos diferenciados entre brancos e negros, materiais didáticos utilizados em que não valorizam as diferentes raças e culturas, faremos uso do termo raça a partir dos estudos de Gomes (2005, p. 43), como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Ao trazer à discussão o termo raça utilizado pelo Movimento Negro e alguns sociólogos, Gomes (2005, p. 45) aponta que esses utilizam o termo “raça” com uma interpretação de

“dimensão social e política do referido termo”. Nesse sentido, concordamos com Gomes (2005, p. 46), quando afirma que “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”. Ou seja, as pessoas são rotuladas para ocupar determinados espaços na sociedade e, infelizmente, a cor de pele ainda tem sido um fator determinante para quesito admissional, relacionamentos, padrão de beleza, etc. Por essa razão, discutir a respeito de raça no espaço escolar é fundamental e, a respeito dessas discussões a partir do livro didático, temos as contribuições de Silva (1989), em que destaca:

O livro didático ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação” (SILVA, 1989, p. 57).

As representações dos negros no LD estão normalmente carregadas da ideologia do grupo dominante. De acordo com Dambros (2016, p. 73-74) há uma disparidade em que o branco aparece mais vezes representado que o negro, remete ainda que o branco aparece exercendo atividades diferenciadas do negro, inclusive exercendo funções/atividades que demonstram diversos papéis sociais, enquanto que para o negro, essas atribuições são limitadas. Assim o combate a qualquer tipo de conjunto de ações e reflexões que contrariem os direitos humanos passa a ser, na sociedade contemporânea, responsabilidade da escola. É imprescindível que seja analisado de que forma está sendo representada a Lei 10.639 de 9 de janeiro (2003) no LD. Essa Lei que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico foi um resultado de um movimento de pressões feitas por pesquisadores e movimentos sociais negros para mudanças na forma como a população negra brasileira vem sendo tratada no campo educacional.

A análise da presença de negros e brancos entre os personagens das ilustrações dos livros didáticos é importante para destacarmos o quanto os critérios dos editais dos livros didáticos, conforme definidos pelo Ministério da Educação (MEC), conseguem garantir que parte da diversidade étnico-racial brasileira esteja presente neste material, considerando a atual concentração de livros indicados nas mãos de poucos grupos editoriais.

#### EM RELAÇÃO AO GÊNERO NO LD

Segundo Ferreira (2014, p. 246), temos atualmente no Brasil uma “acalorada discussão acerca da chamada ideologia de gênero”. Entendemos que essas discussões perpassam

diversos espaços sociais, inclusive a escola e, nesse contexto, mostra-se relevante e atual por levar a discussão sobre gênero e raça/etnia para um instrumento central da educação formal: os livros didáticos.

A maioria dos livros didáticos de língua estrangeira representam mulheres e homens na família, no mundo do trabalho e no esporte. Em relação às representações de família, normalmente se mostram conservadores, no sentido de que trazem imagens tradicionais: não representam famílias de pais separados, relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo ou pais casados mais de uma vez.

Os homens são geralmente apresentados como os “provedores do lar” e autoridades máximas da família, enquanto às mulheres cabem os papéis de boa esposa e mãe dedicada (PEREIRA, 2007). No entanto, a própria escola pode reproduzir e legitimar a heteronormatividade presente na sociedade, bem como a distinção de papéis sociais tidos como masculinos e femininos.

#### CLASSE SOCIAL

As aulas de línguas estrangeiras são instrumentos de construção de sentidos que vão além da mera aprendizagem da língua, estabelecendo uma relação entre a linguagem e as questões sociais de poder, de identidades e de diversidade.

De acordo com Norton e Toohey (2011), estudos com foco em identidades de classe social, que analisem desigualdades no acesso à educação em línguas, precisam ainda ser mais enfatizados, tendo em vista o contexto de iniquidades que a globalização nos apresenta. Santos (2013) discute como identidades de classe social são construídas em um livro didático adotado em uma instituição pública de ensino de línguas no Brasil. Suas análises apontam que o livro didático reproduz estereótipos no que se refere a aspectos como uso de serviços, lazer e profissões.

Quanto ao uso de serviços, no livro há menção àqueles como saúde e atendimento médico, transporte, educação e serviço de creches para crianças apenas no setor privado; serviços para pessoas que devem e podem pagar. As pessoas que aparecem no livro fazendo uso desses serviços explicam o quanto pagam por eles, como o serviço é prestado, mas não há menção a como a esfera pública atende à população em relação aos mesmos aspectos, o que dá a entender que falantes de inglês não usufruem dos serviços sociais prestados pelo Estado, pois podem pagar por uma rede privada que os atenda (Santos, 2013, p. 164-165).

Há uma elitização do lazer nos livros didáticos, já que existe uma valorização dos destinos turísticos tidos como famosos, que oferecem experiências de viagem de alto custo, segundo Dias; Mastrela-de-Andrade (2014). Ainda segundo as autoras, o Brasil carece de uma política

estruturante do ensino de línguas, que propicie acesso justo a seus cidadãos e, ainda, que a sala de aula precisa ser pensada como um espaço de possibilidades.

### **APONTAMENTOS SOBRE O LIVRO *SÍNTESES***

O manual didático é composto de 184 páginas, está dividido em oito capítulos e acompanhado de um CD de áudio que contempla a parte auditiva da obra, com orientações sobre o desenvolvimento das atividades. Ao final de cada capítulo, contém uma revisão do conteúdo com atividades e questões de vestibulares relacionados ao tema estudado para averiguar a aprendizagem.

O LD propõe a aprendizagem através das questões sociais que são do cotidiano do aluno, aproximando da realidade por meio da linguagem não verbal, como ilustrações, fotos, desenhos, gravuras, ícones, mapas, gráficos, diagramas, fundos coloridos que ajudam na compreensão e produção do sentido.

Encontramos dois artigos sobre a análise deste LD: um sobre “Os gêneros textuais no livro didático Síntesis de língua Espanhola”, no qual os autores, José Rosamilton de Lima e Charles Albuquerque Ponte, analisaram que o Livro Didático Síntesis é um manual relevante para aprendizagem do aluno por oferecer uma proposta por meio de textos com uma boa diversidade de gêneros, adequados aos alunos, de forma a possibilitar situações reais de comunicação. O segundo artigo “Análise do livro didático de Espanhol para o Ensino Médio” mostra uma análise do 2º *Libro do Ensino Médio*, no qual o autor José Maria Maciel Lima apresenta de forma geral que o LD faz uma abordagem dos conteúdos em uma perspectiva social, pela qualidade, organização e articulação dos conteúdos, pelo tipo de abordagem da língua – considerando a língua em seu pleno funcionamento, valorizando a diversidade cultural e linguística. Desse modo, a diversidade do aporte teórico torna a obra um referencial relevante para os estudos da linguagem nesta etapa de ensino.

O presente artigo tem um olhar sobre a representatividade através também das representações em relação à raça, gênero e classe social, pois:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, 21).

Começando pelas páginas de abertura, o livro apresenta algumas perguntas gerais que têm a finalidade de motivar a realizar as atividades propostas e, ao terminar de estudar todos os capítulos, o aluno responda todas as questões. Juntamente estão as imagens dos assuntos que serão abordados nos capítulos e três delas chamam a atenção, pois podemos perceber que

o livro abordará as diversidades culturais, de gênero e de raça, sendo uma imagem de uma famosa cantora argentina, de uma mulher negra e um calendário Asteca.

Na introdução do tema, o livro apresenta algumas informações sobre a língua espanhola e os povos falantes do idioma, com um gráfico das línguas mais faladas no mundo, seguido de um mapa com os países que falam língua portuguesa e língua espanhola. O objetivo é que os estudantes conheçam a existência das variantes linguísticas e da importância cultural de cada um dos países em que o idioma é língua oficial. Tal aproximação visa a promover uma postura respeitosa, que sempre deve ser adotada quando se dispõe a estudar a língua de outros povos.

Para exemplificar a diversidade cultural, há uma imagem da pintora mexicana Frida Kahlo “Mundo real danza al sol”, mostrando as manifestações culturais de alguns povos que se expressam em espanhol. Para complementar, apresenta um áudio de um poema de Eduardo Galeano na voz de um argentino, um cubano, um mexicano e um espanhol, mostrando as diferenças de acento de cada país que fala espanhol e valorizando a diversidade cultural e linguística. Conforme a sugestão da OCEM quanto à abordagem de temas relevantes para a ampla formação do/da estudante, considerando as diferenças e especificidades locais/regionais.

No primeiro capítulo, há uma foto da cantora Mercedes Sosa, mais uma vez uma mulher sendo representada, que foi um símbolo da resistência contra as ditaduras latino-americanas com canções de protesto, pois teve uma atuação marcante durante a ditadura militar argentina, entre 1976 e 1983, e acabou exilada na Europa. Todos os capítulos são introduzidos com uma imagem e depois um diálogo com áudio. No final do primeiro capítulo, intitulado “Quién soy” o livro apresenta uma ilustração de uma mulher africana, juntamente com um texto que fala da origem dos seres humanos na África. Há uma crônica poética de Eduardo Galeano (p.23) que trata sobre racismo e seus entraves de uma forma reflexiva da composição étnica racial diversa, heterogênea da humanidade, sem hierarquizar ou sobrepor povos e culturas. No capítulo não há exercícios sobre a crônica, no entanto há uma proposta de debate no manual do professor (p.21) com nove questões.

Na abertura do capítulo sete, que fala sobre Família, o livro mostra uma imagem de uma família negra com muitas pessoas, podendo ser avós, tios, primos, filhos, pais, etc. (p. 121). O livro traz um diálogo que pede para os alunos refletirem sobre os diversos modelos de família, que têm se tornado mais abertos, pois, com as constantes mudanças sociais, podem ser encontrados os mais variados tipos de família, questionando alguns estereótipos relacionados a esse conceito. Essas diversas composições familiares representam um avanço por não fixar o modelo tradicional de família, composto somente por mãe, pai e filhos, e relacionam as identidades negras e de classes sociais às concepções de mundo mais inclusivas. Conforme Jovino (2015) comprova em suas pesquisas, que a representação de identidades negras em livros quase inexistente, no entanto, esta imagem é considerado um avanço na cultura visual do contexto educacional, pois permite a identificação positiva de identidade negra, através da visão da família negra empoderada e feliz.

Em relação à classe social, o livro apresenta imagens juntamente com diálogos que são do cotidiano dos alunos e alunas. Em um exercício de vocabulário de descrição física de pessoas (p.115), são apresentadas características físicas e profissão de um homem negro. Sendo uma representação positiva na construção de identidade por trazer uma figura negra masculina exercendo a profissão de advogado, que é considerada uma profissão de prestígio social, desconstruindo as representações estereotipadas nas profissões ligadas ao uso da força, por exemplo. Essa representação pode colaborar na construção da autoestima dos alunos negros ao retratar uma realidade positiva diferente da que normalmente é representada nos livros didáticos em geral sobre profissões e classes social de negros e negras.

O capítulo quatro apresenta reflexão de consumo responsável, no capítulo seis, discute-se sobre a influência da mídia na construção das preferências relativas à moda. O capítulo oito, por exemplo, trata de vários tipos de moradias com o objetivo de refletir se todas as pessoas têm uma moradia digna e sobre as desigualdades sociais existentes no país.

O LD analisado apresenta 101 imagens, sendo 60 de mulheres, dentre as quais 14 são negras, e 41 de homens, dentre os quais 14 são negros.

Quadro 1: Representação de imagens de homens brancos x negros e mulheres brancas x mulheres negras

Atributos	Branco	Negro	Total
Homem	27 (65,85%)	14 (34,15%)	41 (100%)
Mulher	46 (76,67%)	14 (23,33%)	60 (100%)
Total	73 (72,28%)	28 (27,72%)	101 (100%)

Fonte: MARTIN (2011).

Podemos observar que em relação à questão de gênero predomina a figura feminina neste LD, ao contrário de muitos outros. Para comparar, encontramos uma análise sobre a representação e identidade racial no livro didático de espanhol *Enlaces* (OSMAN et al., 2013), feita por JOVINO e COUTO (2015) em uma unidade didática em que as autoras mostraram que, quanto aos aspectos qualitativos, foram encontradas 312 imagens de pessoas brancas para 89 de pessoas negras.

No recorte por gênero, observam-se 152 homens brancos para 33 homens negros e 127 mulheres brancas para 56 mulheres negras. Pode-se considerar que neste livro didático analisado há representatividade nas imagens em relação à raça, gênero e classe social. No entanto, ENEVAN (2016), em sua dissertação, fez uma análise em relação aos temas e aos exercícios relacionados às imagens de pessoas negras e constatou que as representações têm poucos textos e exercícios, sendo que 58% dos temas são excludentes e marginalizam as identidades negras representando-as de maneira estereotipada. Os estereótipos clássicos encontrados neste LD são: trabalhador braçal, carente social e africano.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o LD precisa apresentar uma proposta didático-pedagógica que valorize o papel da língua estrangeira na formação de indivíduos dotados de “Consciência Social”, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos (2006, p.90), contribuindo para construção de uma nova forma de pensar e ver o mundo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade pode ser construída por meio da fotografia, por ela ser também uma representação, posto que passe por escolhas, processos que decidem o resultado. É também uma representação da representação, pois há que se considerar todo o processo que envolve a escolha e seleção das imagens para fazerem parte do LD (cortes, vetos, trocas, etc. que envolvem o processo de editoração e revisão).

O LD *Síntesis*, aqui analisado, apresenta aspectos positivos e um avanço nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, pois algumas pessoas negras aparecem exercendo profissões e atividade de prestígio social. No entanto, os espaços conquistados pelas pessoas negras encontradas nessa coleção ainda são menores em relação aos brancos, não atingindo o nível de igualdade de representação que seria justa. Sendo constatado, portanto, que neste LD predominam as pessoas brancas, a branquitude como norma. Conforme Ferreira (2014), essa postura nos livros didáticos é um exemplo da divisão racial no ambiente escolar e do racismo velado na escola.

Em relação ao gênero, a representatividade dominante presente no LD é de mulheres. As imagens e os textos trabalham as questões sociais acercando-se dos discentes. As imagens estão de forma alguma em conformidade com o que pede a lei 10.639/03, ressaltando a cultura negra africana, a historicidade do povo negro e enaltecendo a raça negra.

Como mencionam os PCN (1998) dentre os objetivos da língua estrangeira, o aluno deve utilizar as habilidades linguísticas de modo a poder atuar em situações diversas. Ele deve ter acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo, assim como construir consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua que está aprendendo. Além disso, o referido documento acrescenta que o papel educacional da língua estrangeira no currículo da educação básica é a sua contribuição como um todo, que vai muito além da aquisição de habilidades linguísticas.

Tentando responder à pergunta “Qual a relevância das representações visuais em relação à raça e gênero e classe social encontradas em um livro didático de Espanhol?”, pode-se dizer que a representação visual deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe para a observância de seus códigos e a violação destes,

suas implicações discursivas e para a compreensão de que sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens.

Este artigo mostra que as representações visuais em relação à raça e gênero e classe social no livro de espanhol ainda são precárias, por isso torna-se tão importante que haja um olhar para o livro didático para que possa ser desconstruído o racismo institucional, camuflado nos silenciamentos das opressões desde a elaboração de políticas educacionais até o interior das instituições de ensino.

É necessário que verifique-se se os materiais produzidos no PNLD estão de acordo com os discursos sobre identidades que estão “sendo veiculados no ambiente escolar, ainda mais na escola pública, onde o acesso à informação é de caráter mais amplo, ou seja, atinge mais uma diversidade de segmentos sociais, culturais e étnico-raciais” (JOVINO, 2014, p. 126). Desde um olhar para a linguística aplicada, Ferreira (2014) assevera que “escrever e pensar sobre livros didáticos de língua estrangeira no Brasil requer refletir de como era e como é atualmente o ensino de língua estrangeira no Brasil até então e qual é o papel do livro didático” (p. 93).

O docente precisa reconstruir e valorizar os aspectos históricos e culturais onde os conteúdos trabalhados sejam adequados com a realidade do nosso país para que o/a aluno/a construa sua própria identidade. Isso não significa deixar a cultura europeia de lado e trazer somente a cultura africana, mas sim entrelaçar os ensinamentos para a pluralidade presente na história do Brasil. Nesse sentido, Ferreira (2014, p.49) reforça que cabe ao professor elencar um livro didático que melhor convenha à sua realidade, permitindo melhor adaptação, desde que esteja claro que isso nunca será uma alternativa mais satisfatória, tendo em vista a abrangência do PNLD e a conseqüente impossibilidade de cobrir a diversidade contextual do país como um todo.

Sugere-se que haja mais formação continuada para professores de línguas estrangeiras baseada nas reflexões etnicorraciais, de gênero e de classe social, para que esses possam identificar todo tipo de preconceito, discriminação e desigualdade nas páginas dos livros didáticos e assim lutar contra todo tipo de preconceito juntamente com seus alunos, para que juntos possam refletir sobre suas identidades.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, N. L. (org). Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura do. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio (OCEM)**. 2006. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p.148.

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

DAMBROS, L. P. Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDS de 2012 e 2015. 2016.164f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

DIAS, R.S; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. **Narrativas de Professores: Identidades Sociais de Raça e Classe no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês**. In: FERREIRA, A. J. (Org). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 77-103.

ENEVAN, É. A. S. Um Olhar Sobre As Representações De Identidades Sociais De Raça: Análise De Livros Didáticos Para O Ensino De Espanhol/Le. 2016. 207 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

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

FERREIRA, A. J. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, N. L. (Org). **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, N. L. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109

JORGE, M. L. S. **Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas**. 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.73-87

JOVINO, I. S. (2014). **Representação de negros e negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos**. 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, p. 121-141.

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

LIMA, J. R.; PONTE, C. A. Os gêneros textuais no Livro Didático Síntesis de Língua Espanhola. **Entretextos** (UEL), v. 14, p. 07-26, 2014.

LIMA, J. M. M. Análise Do Livro Didático De Espanhol Para O Ensino Médio. 2017; Tema: Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Hispanista**.

MARTIN, I. **Síntesis**: Curso de Lengua Española. Libro 1, Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna: Espanhol. Ed. Ática, São Paulo, 2011.

MUNANGA, K. (org.) – **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Identity and language learning**. KAPLAN, Robert B. (Ed.). The Oxford handbook of applied linguistics. Oxford e New York: Oxford University Press, p.115-123, 2002.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira**: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. 2007. 280p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SANTOS, M. S. A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. 239 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001, p 14; 16; 19; 51; 58.

SILVA, A. C. **As transformações da representação social do negro no livro didático**. 2003. Disponível em: <HTTP:www.uneb.br/ascom/jmcnet/jo7/jo7cltm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, K. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras**. 2º Ed. In: Munanga, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005 (23; 155; 172).

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116. 2002.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. 2000.

Recebido para publicação em 5 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 26 de Fevereiro de 2020.

# 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.

# INTERSECCIONALIDADES EM TEXTO MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

## INTERSECTIONALITIES IN MULTIMODAL TEXT IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Ana Márcia R. de Miranda Macedo\*

Rubenilson Pereira de Araujo\*\*

**RESUMO:** A interseccionalidade é o conjunto aditivo que potencializa as discriminações e torna-se o mecanismo que diferencia as experiências de opressão e de privilégios. Diante disso, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar o processo de inclusão das temáticas que denotam estereótipos em relação às diferenças de identidades e suas interseccionalidades, priorizando um texto multimodal no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013). Como base teórica temos (BRASIL, 2017), (BNCC, 2017), (CRENSHAW *apud* PISCITELLI, 2008), (Diretrizes Nacionais Curriculares, 2013), (MOITA LOPES, 2002), (SILVA, 2009) e (WOODWARD, 2009). Como subsídio metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfico-documental. Para isso, a análise centrou-se nas atividades da coleção do livro didático (LD) *Português: Linguagens*, Ensino Fundamental (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), priorizando as imagens e, em alguns casos, as atividades de leitura (compreensão e interpretação de textos). A escolha das atividades/imagem analisadas ocorreu de acordo com a temática interseccional sobre a mulher, o idoso e as diferenças no livro didático de Língua Portuguesa que preconizam os estigmas socioculturais na coleção. Fez-se leitura da coleção e, posteriormente, a atividade selecionada foi a que mais nos chamou atenção

---

\* Mestre em Linguística Aplicada pela UFT- Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional TO (2018), professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (2010) e graduada pelo Ceulp/Ulbra-Centro Universitário Luterano de Palmas Tocantins (2005). Email: ana\_marcia85@hotmail.com.

\*\* Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins/UFT, onde atua na graduação e pós- graduação em Letras, desenvolvendo pesquisas sobre gênero, diversidade sexual, educação linguística e literária na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Atualmente, está na coordenação do curso de graduação em Letras e na cadeira de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua e Literatura, campus Porto Nacional. Email: rubenilsonpereira@gmail.com.

no LD, descrevendo e analisando qual o tipo de preconceito predominante e questões subjacentes. Essa coleção foi escolhida devido a ter sido destaque na exigência de leitura, de acordo com os cálculos do MEC em 2005 e 2008. O resultado obtido é que, embora haja alguns estudos sobre as diferenças de identidades, ainda não há afirmação dessas diferenças por parte da coleção do livro didático analisado. Com isso, verificamos que a abordagem é apresentada de forma breve, principalmente sobre a intersecção dos estereótipos que sobrepõem. Por isso, são necessárias ações pedagógicas planejadas intencionalmente e políticas públicas educacionais por parte do Estado e dos professores, considerando as representações do “diferente” nas instituições escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instituição Escolar; Preconceito; Diferença; Intersecção.

**ABSTRACT:** Intersectionality is the additive set that enhances discrimination and becomes the mechanism that differentiates experiences of oppression and privileges. Therefore, the objective of the research was to analyze the inclusion process of the themes that denote stereotypes in relation to the differences of identities and their intersectionalities, prioritizing a multimodal text in the Portuguese Language textbook, of Elementary Education, distributed by the National Book Program Didactic (PNLD, 2013). As theoretical basis we have (BRASIL, 2017), (BNCC, 2017), (CRENSHAW apud PISCITELLI, 2008), (National Curricular Guidelines, 2013), (MOITA LOPES, 2002), (SILVA, 2009) and (WOODWARD, 2009). As a methodological subsidy, we used bibliographic and documentary research. For this, the analysis focused on the activities of the Portuguese textbook (LD) collection: Languages, Elementary Education (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), prioritizing images and, in some cases, reading activities (comprehension and interpretation of texts). The choice of the analyzed activities / image took place according to the intersectional theme about women, the elderly and the differences in the Portuguese language textbook that advocate the socio-cultural stigmas in the collection. The collection was read and, subsequently, the selected activity was the one that most caught our attention in the LD, describing and analyzing the prevailing type of prejudice and underlying issues. This collection was chosen because it was highlighted in the reading requirement, according to MEC calculations in 2005 and 2008. The result obtained is that, although there are some studies on the differences in identities, there is still no affirmation of these differences on the part of the analyzed textbook collection. With that, we verified that the approach is presented in a brief way, mainly about the intersection of the overlapping stereotypes. For this reason, intentionally planned pedagogical actions and educational public policies are needed by the State and teachers, considering the representations of the “different” in school institutions.

**KEYWORDS:** School Institution; Preconception; Difference; Intersection.

## INTRODUÇÃO

O livro didático é o principal material utilizado pelos educadores em sala de aula, senão, em muitos casos, o único, que orienta as práticas pedagógicas de forma sistemática e sua difusão no trabalho docente. Desse modo, o contato com o livro e com suas informações é de real importância para a construção de valores, de conhecimentos e de informações. Historicamente, com o domínio em toda educação básica, o livro didático é um instrumento de letramento que contribui para o exercício da cidadania no Brasil, no sentido de desenvolvimento da qualidade, e é distribuído a estudantes de escolas públicas, gratuitamente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Muitas têm sido as pesquisas desenvolvidas sobre o livro didático no Brasil por estudiosos/as e por formuladores de políticas públicas, com o objetivo de melhorar a educação e a qualidade do ensino, por meio do PNLD. Dentre essas pesquisas, destacamos as temáticas a respeito das influências ideológicas das imagens no livro que contemple a diversidade social e cultural de Souza (2014); Literaturas afro-brasileira e africana e o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio de Costa (2014) e Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental de autoria de Júnia (2010), que vêm contribuindo para o rompimento de preconceito de raça, de cor, de gênero e religião.

De acordo com Rojo e Batista (2003), muitas coleções já têm sido aperfeiçoadas em atender os diferentes interesses, gerados pelos fatores de ordem regional, cultural e social. Essa concepção do livro didático flexível destina-se à parte diversificada das formas de organização escolar e dos projetos político-pedagógicos, com base na diversidade das necessidades e nos interesses sociais e regionais. Tais mudanças têm ocorrido desde 1985, quando foi definido o Decreto-Lei n.º 91.542, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD, dentre elas, a escolha do livro didático por professores/as, a sua distribuição gratuita às escolas e a sua aquisição com recursos do Governo Federal.

Como principal recurso usado em sala de aula, o livro precisa trazer conceitos fundamentais nas diversas disciplinas do saber, de forma bem estruturada, em uma linguagem de fácil entendimento, simplificada para facilitar a obtenção de conhecimentos pelos/as alunos/as. No entanto, estudos e investigações sobre as produções didáticas brasileiras vêm denunciando a falta de qualidade.

Assim sendo, abordamos as interseccionalidades sobre os diversos tipos de estereótipos contidos no livro didático que articulam as diferenças sociais, raciais e de identidade. Pensando nisso, os educadores precisam de fundamentos para abordagem de leitura, das imagens e de produção de texto, a fim de que não se tornem meros reprodutores da política vigente na escolha do livro didático, visto que, nos livros de Língua Portuguesa, como nos de outras áreas, existem textos, imagens caricaturais, fotos que retratam desigualdades, diversidades, aspectos socioculturais, históricos e diferenças de identidades.

O embasamento teórico centra-se nas teorias de (BRASIL, 2017), (BNCC, 2017), (CRENSHAW *apud* PISCITELLI, 2008), (DNC, 2013), (MOITA LOPES, 2002), (SILVA, 2009) e (WOODWARD, 2009), os quais discutem sobre as temáticas envolvidas como diferenças de identidades, intersecção de preconceitos e direitos das mulheres e idosos.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se da coleção do LD *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva. A opção pela referida coleção se deve ao fato de ela existir desde 1998, abrangendo do 1.º ao 9.º ano e todo Ensino Médio. É importante ressaltar que essa coleção é adotada pela maioria das escolas brasileiras, segundo o Guia do Livro Didático.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira, na discussão teórica, abordamos a respeito de identidades, diversidade e questões interseccionais, na segunda parte analisamos o texto multimodal “A construção sociocultural da anormalidade de outrem: a faixa etária e suas diferenças” e na última fizemos as considerações finais.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

### IDENTIDADE, DIVERSIDADE E QUESTÕES INTERSECCIONAIS

Nos dias atuais, muito se tem discutido sobre questões de identidade, devido às diferenças sociais, raciais, sexuais e de gêneros, com o objetivo de desfazer a predominância da hegemonia única: o branco, o heterossexual masculino. As lutas sociopolíticas com direito ao mosaico têm sido o grande interesse das Ciências Humanas, que procuram compreender o ser humano. Não está sendo uma tarefa fácil, apesar das pesquisas que procuram analisar os aspectos psicológicos, cognitivos e sociais do sujeito. (MOITA LOPES, 2002). Essa dificuldade, muitas vezes, deve-se ao fato de considerarmos um mundo plural, onde é respeitada a experiência humana de forma homogênea, quando deveríamos levar em conta a heterogeneidade típica de um povo.

Nesse sentido, observamos que a identidade de um povo está relacionada à diferença e à idiosincrasia que existe em cada ser humano: a maneira de agir, de pensar, de ser depende de cada indivíduo, pois, de acordo com Silva (2000), em um primeiro momento, parece fácil definir identidade como aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. Assim, a identidade parece ser vista como algo positivo, sendo, portanto, uma característica independente. A diferença, segundo o referido autor, também é concebida como entidade independente, porém em oposição à identidade. Em outras palavras, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é idosa”, “ela é mulher”. Nesse caso, a diferença é vista como algo que remete a si próprio e não a todos. No entanto, identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência.

Diante desse contexto, observa-se a complexidade do termo identidade e o estudo sobre o assunto, já que o ser social, muitas vezes, acha que suas características, seus meios simbólicos, são promissores, melhores que os do outro e não olha para o seu eu. Outro ponto que merece destaque são as mudanças de identidades pelas quais passamos no decorrer de nossa existência, e isso se deve a vários fatores, como

[...] as mudanças rápidas que as sociedades têm enfrentado ultimamente – tais como a locomoção/imigração de um continente a outro, em curto espaço de tempo, e a comunicação via meio eletrônicos, em tempo real – têm tornado mais e mais aparente a existência de confronto identitários ao mesmo tempo em que possibilitam o processo de exposição a outras identidades e, portanto, de recomposição de quem somos diante dos outros, inclusive por meio de identidades virtuais. (TURKLE *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 58).

Na fase de construção dessas identidades diversas do ser humano, a escola deve ser promotora de socialização, ou seja, deve construir o elo de esclarecimento entre alunos e professores, preparando os discentes para exposição nas práticas discursivas fora do contexto escolar, pois é na escola que, inicialmente, a criança começa a se expor publicamente. Por isso, é fundamental que discussões sejam realizadas, a fim de esclarecer que a identidade não é fixa e imutável.

Sabemos que a identidade cultural de um povo não é um produto acabado; constitui-se, antes, em um processo em construção. Seus elementos são compostos de bens culturais comuns a uma sociedade: língua, história, costumes, idade, religião. Há uma representação quando falamos, quando agimos. Nesse sentido, mostramos as nossas diferenças. O sujeito sempre fala a partir de uma posição histórica específica, em relação ao seu passado (WOODWARD, 2009). Assim, a construção da identidade é tanto *simbólica* como *social*. A nossa identidade nacional é marcada pelo gênero masculino; por isso, nossas ações estão ligadas à concepção militarista de masculinidade. Podemos afirmar, a partir disso, que o termo masculino sempre teve mais força, enquanto o feminino é visto como algo frágil, que não pode enfrentar uma guerra entre países, por exemplo.

Afirmamos que é *simbólica* por analisar algo que identifica um grupo específico e não outro. Um exemplo disso, conforme Woodward (2009), são as características de uma determinada cultura: gosto pelo rock como música, não tem religião, gostos por bebidas alcoólicas. Já outras culturas, como a negra, gostam de seguir uma religião, gostam de dançar, fazer rituais etc. O *social* está ligado à identidade simbólica, pois “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (WOODWARD, 2009, p. 14). É por meio da diferenciação social que acontecem as diferenças que são vividas nas relações sociais e que podem ser divididas entre “nós” e “eles”.

Atualmente, há uma preocupação com a identidade no sentido global, principalmente quando pensamos em diversidade, com as identidades pessoais, nacionais, políticas, sexuais e étnicas. Há vários teóricos que definem o termo, porém percebemos que a maioria direciona para a mesma definição. Identidade diz respeito à diversidade que vivemos hoje, à luta pelo reconhecimento das contingentes verdades, pois sabemos que nada é definitivo. Existem múltiplas verdades, e não apenas uma absoluta. Identidade depende também do momento e da situação em que o sujeito se encontra, visto que somos “várias pessoas” em uma só, desempenhamos várias funções e representamos vários papéis no dia a dia. Identidade é a produção de significados construídos nos diversos saberes: cultura, história e nos discursos que são ressignificados, a partir dos quais os sujeitos se posicionam quando podem falar.

O termo interseccionalidade, ou teoria interseccional, refere-se ao estudo da sobreposição ou da intersecção de diferentes formas de subordinação/opressão. A teoria remete a diferentes categorias de opressão, de dominação ou de discriminação, em relação às identidades sociais divergentes, tais como diferenças sociais, culturais, de gênero, de raça, de religião, de capacidade, de orientação sexual etc.:

[...] as interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo. Essa noção de ‘interação’ entre formas de subordinação possibilitaria superar a noção de superposição de opressões. Por exemplo, a ideia de que uma mulher negra é duplamente oprimida, à opressão por ser mulher deve ser adicionada a opressão por ser negra. (CRENSHAW *apud* PISCITELLI, 2008, p. 267).

A interseccionalidade mostra a existência de injustiça, de desrespeito em diversas abordagens dentro da sociedade. Ou seja, o preconceito, os estereótipos, os estigmas acontecem de forma simultânea nos diversos eixos de identidade. Como o exemplo acima, percebemos que a mulher sofre opressão pelo fato de ser mulher e de ser negra (cor da pele e raça enquadrada), assim como existe homofobia e preconceito racial se um homem assumir a orientação homossexual e pertencer à raça negra.

Outro exemplo a que recorreremos é o fato de uma pessoa de terceira idade ser discriminada pela idade e pelo fato da condição de ser mulher. Notamos, assim, que as formas de intersecção se inter-relacionam, tornando-se dependentes uma da outra, formando diversas formas de discriminação e de preconceitos.

Quando falamos de gênero feminino, lembramos várias categorias de estigmas que se referem a ele e que se interseccionam, decorridas de violência, de menores salários, de preconceitos contra a cor, a classe social. Esses elementos estão em evidência por causa de lutas contra os dissabores que a classe feminina vem passando na trajetória de vida. A luta entre as diferenças de homens e de mulheres tem crescido, em busca constante de legitimar os direitos femininos por meio do movimento feminista.

Feminismo é um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que propõe igualdade nas relações delas com os homens, mediante mudança de valores, de comportamentos e de atitudes, em todas as esferas da vida humana. (ALBERNAZ; LONGUI, 2009, p. 76).

Dessa forma, entende-se que o feminismo tem a finalidade de lutar pela igualdade de direitos, no entanto muitas pessoas não concordam com isso. Esses casos estão relacionados aos aspectos religiosos, culturais, que veem a mulher como ser submisso. Crenshaw (2002) discute sobre as intersecções de raça e de gênero em relação às mulheres e afirma que os direitos humanos são direitos das mulheres e que os direitos das mulheres são direitos humanos. Em outras palavras, quando os direitos humanos das mulheres eram violados, semelhantes aos direitos dos homens, elas não eram protegidas, porque esses problemas estão ligados às questões de gênero e, como consequência disso, de acordo com Crenshaw, após as conferências de Viena (1992) e de Pequim (1995), as mulheres passam a entender que “os direitos das mulheres são direitos humanos” e devem ser protegidos.

Embora com avanços, depois de lutas constantes, a mulher ainda vive em opressões irreduzíveis pela sociedade que a julga e a vê como um ser refém do colonialismo e do patriarcalismo, representado pelo ser masculino, por meio de múltiplas dominações. Podemos pensar nas intersecções de gênero com modalidades de raça, sexual, de classe de que a mulher é vítima, perfazendo assim a falta de reconhecimento de uma classe humana que luta pela melhoria de vida. Há também outros tipos de discriminação da mulher em função da deficiência, da idade etc. Afirmamos isso quando a mulher deixa de ser empregada em uma determinada empresa por causa da idade avançada, considerada como não agente, incapaz de exercer uma profissão.

O envelhecimento humano é uma área de estudo, principalmente da saúde, que tem crescido e se expandido cada vez mais, porém é fundamental percebermos que a longevidade não é igual para todos e as diferenças existentes dependem de condições de atendimento social, acesso aos bens de serviços, além de cobertura de rede de proteção. Embora protegidos pelo Estatuto do Idoso, muitos idosos sofrem por a sociedade não assegurar seus direitos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da terceira idade.

Art. 3º - É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2017, p. 8).

Atingir um envelhecimento ativo é um objetivo de vida para todos. Para que isso ocorra, é necessário que a sociedade pense e planeje melhores condições de vida, visando a uma velhice frequente nos espaços públicos de convivências que abrangem o chamado grupo de terceira

idade, como espaços religiosos, culturais, centros de saúde públicos ou privados, incluindo assim a heterogeneidade como sinal do processo de envelhecimento que caracteriza a vida das pessoas.

A fase da velhice é vista por alguns como decadente, inútil, exclusão e morte, principalmente pelos jovens, que ainda não possuem maturidade. Esses elementos negativos tratam de preconceitos que rotulam e, assim, dificultam políticas públicas para a inserção do idoso na sociedade. Além disso, acreditamos que as mulheres idosas sofrem ainda mais pelo fato de serem do gênero feminino, principalmente se considerarmos a violência contra a mulher. Para coibir isso, temos como principal referência a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), a qual objetiva prevenir e coibir a violência contra a mulher.

### **ANÁLISE DO TEXTO MULTIMODAL**

#### **A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA ANORMALIDADE DE OUTREM: A FAIXA ETÁRIA E SUAS DIFERENÇAS**

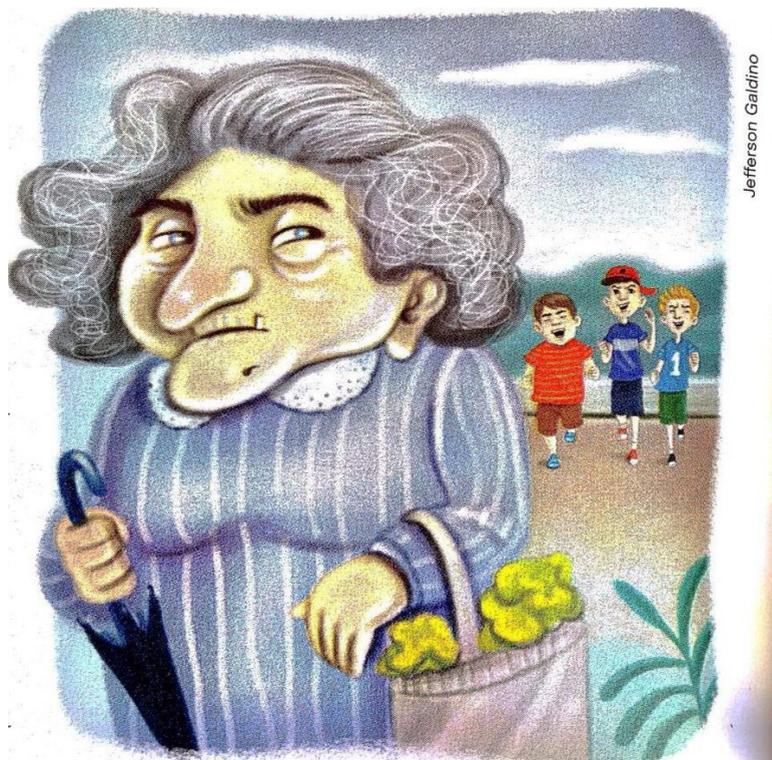
Na Unidade 03, no Capítulo 01 do LD do 7.º ano, temos o texto *Bruzas não existem*, de Moacyr Scliar. O capítulo inicia com alguns questionamentos, como: “Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 138).

O texto referido fala de um menino que chama a vizinha de bruxa, juntamente com seus coleguinhas, devido à senhora ter características físicas diferentes, gorda, enorme, cabelos que pareciam palhas, nariz comprido etc. No entanto, em um determinado dia, o menino sofre um acidente e a senhora, então considerada bruxa, o salva e o leva para a mãe cuidar dele. A partir disso, o garoto se torna amigo da senhora, que era muito boa.

O que se observa diante da imagem e das atividades é que não há reflexão sobre os idosos e seus direitos. O texto mostra apenas a atitude bondosa da senhora e a reação contrária dos adolescentes, mostrando como as pessoas da terceira idade<sup>1</sup> são tratadas, principalmente pelos jovens, que os veem como pessoas insignificantes. Para compreender melhor, há vários tipos de violência: violência contra a mulher, violência doméstica e violência contra o idoso (estabelecida pela Lei n.º 10.741/2003). Nesse caso, priorizamos a violência contra o idoso, relacionando a intersecção da violência contra a mulher.

<sup>1</sup> A palavra terceira idade, atualmente tão usada, teve sua origem na França, na década de 1960, e era utilizada para descrever a idade em que a pessoa se aposentava. A primeira idade seria a infância, que traduziria uma ideia de improdutividade, mas com possibilidade de crescimento. Já a segunda idade seria a vida adulta, etapa produtiva. Na época em que a expressão terceira idade foi criada, procurou-se garantir a atividade das pessoas depois da aposentadoria, que ocorria na França por volta dos 45 anos. Com o avanço contínuo da esperança de vida, a expressão “terceira idade” passou a designar a faixa etária intermediária entre a vida adulta e a velhice (NERI; FREIRE, 2000).

Figura 01: Imagem de uma senhora considerada bruxa pelos adolescentes.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 138).

Segundo Cordeiro e Scott (2009), pela força dos movimentos de mulheres, a Violência Contra as Mulheres possui uma conceitualização e os termos para caracterizá-la constituem uma sinalização política dos questionamentos e das ações e reações que ocorrem em torno dela, visto que existem a Violência Doméstica e Intrafamiliar. Pode ocorrer também, segundo os autores, que a violência seja evocada por mais de um tipo de violência. Essas formas de subordinação e de opressão se sobrepõem e se interseccionam, pois, no caso estudado da senhora considerada bruxa, mostra-se características que os movimentos sociais também lutam para combater: o fato de ser mulher e, ainda, de ser de terceira idade. Esses elementos, vistos pela sociedade como falta de capacidade, deixam as relações de gênero no âmbito das desigualdades, na posição entre homens e mulheres.

Vale destacar que a violência contra o idoso não acontece somente com as mulheres, porém é mais propícia nesse gênero devido a ser considerado por muitos “o sexo frágil”. Dito isso, junta a velhice para diminuir o valor do ser humano como alguém que não seja capaz de fazer qualquer atividade. Esses fatores estão relacionados com o gênero, a cultura, a classe social, os padrões de vida individual e coletiva da sociedade.

No Brasil, de acordo com o Estatuto do Idoso (2003), as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos são reconhecidas como idosas, mas nem por isso são vistas como alguém inativo. No entanto, essas questões dependem da vida pessoal, familiar e profissional, que servem de pontos de referência para mudanças. O artigo 20 do Estatuto do idoso afirma que “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2017, p. 14) e, mais adiante, no Artigo 21,

O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.o Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2.o Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais. (BRASIL, 2017, p. 14).

Dentro dessa perspectiva, a velhice passa a ser considerada uma fase boa da vida, não vista apenas pelas perdas, porém reconhecida pelos ganhos e pela administração das transformações, cabendo ao idoso potencializar as próprias capacidades e atuar nas vivências a que melhor se adaptem. Segundo Houaiss (2001), a palavra bruxa deriva do latim, de origem pré-romana, pelo castelhano *bruja*, “feiticeira”. Ademais a palavra “bruxa” no idioma sânscrito (a língua sagrada da Índia) significa “mulher sábia”. Em latim, a palavra também significa larva de borboleta. Somando os significados podemos desconstruir o senso comum e afirmar que ser bruxa é ter a sabedoria e o poder de se auto transformar.

A LDB também dá visibilidade ao idoso quando afirma, no Artigo 37, que “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (p. 30).

Como o Brasil não é mais um país de jovens, mas um país que tem envelhecido, com mais de 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, de acordo com o IBGE (2011), estima-se que a maior valorização do idoso possa acontecer em um futuro próximo, no qual o principal objetivo seria analisar os estereótipos relacionados à velhice. Assim, a visão do envelhecimento como sinônimo de última etapa da vida e perdas mudaria para a concepção de que essa fase do ciclo vital é um momento oportuno para novas conquistas e para a continuidade do desenvolvimento humano e dos saberes acumulados ao longo da vida e das experiências produzidas até então. Dessa forma, a sociedade teria ganhos que seriam utilizados a favor do indivíduo, dos que ainda estão em fase de crescimento e de aprendizado.

Na Análise do Discurso, doravante AD, percebemos, nestes discursos, que o indivíduo, por meio da linguagem, seja escrita ou oral, exige uma forma de dizer. Se percebermos nossos atos de fala e escrita, veremos que, para cada contexto, se faz uso de uma estratégia diferente. Dessa forma, considerando a AD foucaultiana, observa-se o que está implícito nos questionamentos levantados pelo garoto em relação à senhora, pois o sentido, na AD, não existe em si, porém é determinado pelos processos ideológicos inseridos nas questões sócio-históricas do sujeito e no contexto em que as palavras são produzidas.

Além disso, na AD, devemos dar importância ao não-dito, pois o não-dizer pressupõe a existência de uma forma discursiva. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. (FOUCAULT, 1996, p. 09).

No exemplo acima, notamos o não-dizer, no entanto o preconceito se reproduz no discurso do menino que não aceita a diferença da mulher, ligada à velhice, e isso se torna um fator negativo no pensamento do jovem moderno, além de relacionar a terceira idade com incapacidade, doença, improdutividade, características consideradas negativas nos valores sociais atuais. Diferença que é marcada por sua identidade que mostra a versão estereotipada de “bruxa”.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2009, p. 40).

A diferença do outro é aquilo que eu não sou, pois a identidade se mostra como a representação do próprio “eu” da subjetividade; ela é representada a partir da linguagem, de aspectos históricos e culturais em que está inserido o sujeito. O “eu” considerado o “nosso” grupo, que constitui o menino, e o “outro”, o grupo do “diferente”, designado pela mulher (ROCHA, 1988), caracterizando assim o etnocentrismo. Isso vai ao encontro do que afirma Silva (2009): “A diferença é como a identidade, simplesmente, existe” (p. 74).

O narrador do texto “Bruxas não existem” conta que, quando era garoto, acreditava em bruxas. a) Como ele achava que eram as bruxas? b) Essa ideia do narrador era compartilhada por seus amigos?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 139). No entanto, no tópico estudado, não há referências às discussões sobre diferença de identidade, com exceção da última questão.

O texto lido aborda vários temas, entre os quais a maldade infantil, a solidariedade, a solidão, o julgamento baseado nas aparências. Que reflexões ele provoca quanto ao relacionamento que normalmente temos com o outro? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 140).

Nessa perspectiva, a identidade é livre e autossuficiente, capaz de ter várias versões de vida, isto é, várias formas de viver, sem a preocupação com o olhar do outro que muitas vezes o julga, como se pudéssemos ter somente uma identidade fixa, mas a identidade é uma “característica independente, um fato ‘autônomo’”. (SILVA, 2009, p. 74).

Entendemos o processo educacional como espaço crítico de formação da cidadania, na perspectiva de construção de uma sociedade mais solidária, democrática e igualitária. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o currículo deve ser construído com a finalidade de dar voz a diferentes grupos, como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência, interagindo com os estudos interseccionais dessas pessoas.

A escola, juntamente com o currículo, precisa romper paradigmas tradicionais fragmentários das áreas, conforme citam Moraes (1997) e Fiorin (2008), e fomentar o caráter interdisciplinar, na busca de integração no currículo, por meio das diversas áreas do conhecimento, a fim de tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos, promovendo a participação contínua de alunos com interesses, habilidades e experiências de vida muito diferentes.

À medida que os estudantes se conscientizarem das leis e dos estatutos que defendem os direitos dos idosos, das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos indígenas, a opinião e os estereótipos devem diminuir. É necessário que o currículo escolar tire do papel e coloque em prática essas questões e mostre que as diferenças existem e que o acesso à educação é um direito de todos, ao contrário da dominação, que historicamente tem privado do direito de aprender. Por isso, a Linguística Aplicada defende a alteridade, o respeito mútuo às diferenças e a diversidade na educação, para que se efetive a possibilidade de todos participarem de uma sociedade livre e democrática.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O resultado das análises nos permitiu observar que o preconceito ainda é latente e o respeito às diferenças identitárias e às diversidades ainda permanecem. No livro didático analisado, mesmo com a publicação de documentos oficiais, como a DNC (2013) e a BNCC (2017), que defendem uma prática social voltada para a vida sociocultural do estudante, observamos os que julgam, sem considerar as diferenças existentes entre as pessoas.

Pensando por essa perspectiva e por estudos feitos, no que se refere à intersecção de estereótipos veiculados no LD, percebemos que ainda existem formas de discriminação por meio dos textos multimodais presentes no livro. Dessa forma, a coleção analisada trabalha, em parte, de maneira preconceituosa. Isso ficou presente na imagem da idosa e dos adolescentes contidas no LD.

Acreditamos que esses fatores se devem principalmente à política nacional do livro didático, vista como um subcampo que pertence à educação, restrita à sistematização estatal que se estrutura por meio das ações e de seus agentes que dominam a concentração de capital. Assim sendo, não reproduzem nem legitimam a voz dos excluídos socialmente, deixando de cumprir o que dispõem as leis vigentes.

É imprescindível que os debates sobre as diferenças de identidades e as diversidades façam parte das aulas de língua com outras disciplinas do saber. A escola deve ser espaço de discursos que estão nos âmbitos sociais e nas práticas cotidianas. Não podemos nos calar diante das ideologias que a sociedade impõe como o certo, como o padrão e esquecer a diversidade de culturas, das diferenças entre jovens e idosos, da identidade de gênero, que nos faz calar por ser um assunto “tabu” e imposto pelo Estado, como detentor do poder.

Entendemos ainda que o reconhecimento, em parte, dos grupos minoritários, tem sido feito a partir de movimentos sociais, os quais buscam a igualdade de direitos. Um exemplo disso são as modificações ocorridas nos documentos oficiais ao longo das últimas décadas, na tentativa de inserir os estudantes na realidade local de cada um e, com isso, desenvolver uma visão crítica das disciplinas cursadas e uma visão global do mundo moderno, através de luta no campo jurídico, por intermédio de leis que defendem seus direitos, rompendo com a identidade hegemônica dominante, que é contestada em meio a uma pluralidade de identidades em evolução.

Finalmente, acreditamos que este trabalho possa trazer mais discussões sobre a temática de intersecção de preconceitos que tanto diminui as vítimas de etnocentrismo, e trazer a realidade como realmente acontece nas instituições escolares. Além disso, entendemos que nossa pesquisa tem valor coletivo e educacional ao trazer a realidade implícita que, muitas vezes, não enxergamos nas entrelinhas contidas no livro didático. Por isso, imaginamos que essa temática deve ser aprofundada, a fim de que tenhamos subsídio para trabalhar por uma política educacional progressista e diversificada.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, L. S.; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. *In*: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**: Lei n.010.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006**: Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental**: Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens, Ensino Fundamental**: Língua portuguesa. Manual do professor. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, N. M. **Literaturas Afro-brasileira e Africanas**: o desafio nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína - TO, 2014.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, jan-junho 2008, p. 29-53.

JUNIA, E. R. da S. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP. Mercado de Letras, p. 551-561, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Orgs.). **E por falar em boa velhice**. Campinas: Papirus, 2000.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320 p.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCOTT, P.; CORDEIRO, R. Violência, família e escola na busca de redes de apoio e direitos. *In*: SCOTT, P.; LEWIS, L; QUADROS, M. T. de. (Orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 143-174.

SOUZA, S. dos S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) – Universidade na Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

Recebido para publicação em 30 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.

# O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003<sup>1</sup>

## THE BASIC EDUCATION HISTORY TEXTBOOK AND THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10.639/2003

Flávia Rodrigues Lima da Rocha \*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar a participação do negro no livro de História da Educação Básica e como a Lei 10.639/2003 tem influenciado a renovação do discurso a respeito desse sujeito. Para desenvolver este trabalho escolheu-se a coleção mais pedida pelas escolas brasileiras, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, em suas últimas edições para o Ensino Médio na disciplina de História. Estas edições foram analisadas em seus textos, imagens e os conteúdos, numa comparação entre as duas. Sabe-se que nenhum livro didático é ingênuo, antes representa ideologias a serem ensinadas nas escolas (Bittencourt, 2009). Sendo assim, verificou-se pouca mudança de uma edição para outra, bem como muito da ideologia europeia a predominar nos conteúdos e nas abordagens de seus diferentes assuntos, apesar de perceber-se também um esforço das editoras em se adequar às legislações exigidas pelo PNLD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/2003; Livro Didático; História.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to analyze the participation of black people in the Basic Education History book and how Law 10.639/2003 has influenced the renewal of discourse about this subject. To develop this work, the most requested collection by Brazilian schools has been chosen through the National Textbook Program, in its latest edition for High School, discipline of History. These editions were analyzed in their texts, images and contents, in a comparison between the two. It is known that no textbook is naive, but represents ideologies to be taught in schools (Bittencourt, 2009). As a result, there has been little change from one edition to another, as well

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Acre (Pibic/Ufac).

\* Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de História, da Universidade Federal do Acre (Ufac), onde coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac) e o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial (ODR/Ufac). E-mail: flavia\_rocha80@hotmail.com.

as much of the European ideology is predominant in the content and approach of its different subjects, although there is also an effort by publishers to conform to the laws required by PNLD.

KEYWORDS: Law 10.639/2003; Textbook; History.

### **A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Este trabalho trata de uma análise comparativa da 1ª e 2ª edição da obra *História Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, voltada para o Ensino Médio. Sendo a 1ª edição/2013, aprovada pelo PNLD para ser usada nos anos de 2015 a 2017 e a 2ª edição/2016, aprovada pelo PNLD para ser usada nos anos de 2018 a 2020. E, sendo esta última, segundo o relatório do PNLD, a mais requisitada por professores e escolas para ser utilizada na rede pública no seu período vigente, motivo este que nos levou à escolha da devida obra didática.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável por regulamentar e avaliar todos os conteúdos, bem como a forma com que estes se apresentam nas obras didáticas. Instituído em 1985 somente para as séries iniciais e reestruturado em 1993, no ano de 2007 estendeu suas ações ao Ensino Médio, promovendo a avaliação de dezenas de coleções, adquirindo e distribuindo centenas de milhões de exemplares em todos os estados brasileiros, por ser compreendido como um material empregado em situação de ensino e aprendizagem, estando presente em salas de aula, bibliotecas, nos lares dos alunos, servindo, sobretudo, como instrumento de formação continuada para o professor e, até mesmo, como orientação curricular.

A Lei 10.639/2003, promulgada há 17 anos, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que passou a incluir, de forma obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “história e cultura africana e afro-brasileira”, trazendo consigo a necessidade de mudança em relação aos conteúdos didáticos presentes nos livros de História escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Portanto, propõe-se neste trabalho uma comparação entre as mudanças realizadas de uma edição para a outra, buscando identificar se a Lei 10.639/2003 está sendo cumprida e de que forma os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridos, verificando as modificações ou manutenção destes conteúdos na obra em estudo, bem como o formato com que os mesmos são abordados.

Este estudo torna-se importante uma vez que o livro didático ainda é o recurso mais utilizado nas salas de aula por professores e alunos, podendo às vezes ser o único material pedagógico disponível aos professores. Segundo Bittencourt (2009), o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares; a autora diz também que o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de

ideologias, levando-nos a refletir e analisar estes valores e ideologias presentes nas obras, mesmo que seja de forma oculta ou explícita, já que a mesma autora cita que o livro didático é, também, uma mercadoria, um produto do mundo da edição e que em sua construção interferem vários sujeitos.

Assim, as obras didáticas podem vir cheias de preconceitos velados ou ocultos por meio de fotos e figuras estereotipadas ou de textos que transformam movimentos de resistência e de luta em movimentos de rebelião, como, por exemplo, transformando o sujeito escravizado em um sujeito puramente rebelde. Como afirma Bittencourt (2009), os livros didáticos são um tema polêmico, sendo um instrumento a serviço da ideologia dominante, cabendo aos profissionais da educação problematizá-los e a utilizá-los de forma crítica, buscando a não reprodução de ideologias historicamente dominantes e opressoras.

O negro e sua cultura são, historicamente, esquecidos ou apresentados de forma inferiorizada, pelo simples fato de nosso ensino privilegiar e criar um currículo predominantemente europeizado, onde segundo Frazão e Ralejo (2014), África, Ásia e América, antes da chegada dos europeus, são negligenciadas no ensino de História, justamente por estes currículos colocarem a Europa no centro das narrativas.

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, não se esperava uma completa e rápida mudança do livro didático, mas sim uma melhora na inserção dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que a temática pode ser trabalhada em diferentes períodos históricos e como valorização da história e da cultura da população negra, criando assim identidades positivas por meio do processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo. Assim, o livro didático, sendo um veículo de ideologias e sendo ele construído sob a perspectiva de uma educação eurocêntrica, pode facilmente camuflar práticas racistas e deixar de lado assuntos da referida temática, que possam empoderar personagens negros, formando uma identidade humanizada destes sujeitos que hoje estão nas escolas que consomem os livros didáticos.

Compreendendo que a Lei 10.639/2003 nasce após anos de luta por parte do movimento negro, que buscava o reconhecimento da população negra brasileira e ansiava que suas histórias de lutas e suas culturas fossem retiradas do esquecimento e passassem a ter seu devido lugar de direito na historiografia e contribuísse assim com o reconhecimento de suas identidades, não sendo apresentados somente como ex-escravizados ou rebeldes. Levando também em consideração que, após a sanção da referida lei, todo o currículo de ensino deveria ser transformado para fazê-la ser cumprida e, conseqüentemente, as obras didáticas deveriam sofrer mudanças para atender às suas exigências, assim este trabalho tem por objetivo principal compreender as mudanças sofridas nas edições da obra em estudo, qual seja, *História Sociedade & Cidadania*, destinada ao Ensino Médio e responder questões como: De que maneira essas mudanças aconteceram? Como o negro e suas lutas passam a ser apresentadas nestas obras pós-lei 10.639/2003? Quais mudanças o autor traz de uma edição para a outra?

O primeiro objetivo específico deste trabalho é identificar se ainda existem elementos que persistem em reproduzir o racismo na obra didática selecionada, analisando textos e imagens para identificar se os mesmos ainda reproduzem o racismo de forma oculta ou velada.

Desde o sancionamento da Lei 10.639/2003, o Currículo da Educação Básica bem como os aportes que o atendem, inclusive o livro didático, têm passado por um longo período de ajuste e entende-se que em dezessete anos muitas mudanças significativas devem fazer parte desta reorganização do ensino e de seus aparatos. Desta maneira, o segundo objetivo específico desta pesquisa foi compreender elementos que rompem com o preconceito racial nas duas edições do livro analisado, bem como a forma como estes elementos foram sendo transformados ou inseridos para atender às exigências da legislação.

Por fim, o terceiro e último objetivo específico deste trabalho é o de fazer uma comparação entre as duas edições da obra selecionada, identificando que mudanças ocorreram de uma edição para outra e se as mudanças ocorreram de forma positiva ou negativa.

Como parte de uma iniciação científica, este trabalho começou por um largo levantamento sistematizado de referencial teórico e posterior estudo do mesmo, por meio de leituras, resumos e resenhas. O estudo de nosso referencial teórico deu suporte para que fossem construídas algumas categorias de análises para os livros didáticos que iríamos trabalhar, tais como a leitura de imagens, a verificação dos conteúdos específicos onde o sujeito negro poderia estar, mas fora excluído, bem como outras situações de conteúdos que costumam reproduzir a inferioridade da história e da cultura africana e afro-brasileira. Enfim, o referencial teórico deste trabalho indicou caminhos metodológicos a serem seguidos ao longo do processo de análise da coleção didática em estudo.

O autor da coleção didática em estudo, Alfredo Boulos Junior, é doutor em Educação (área de concentração: História da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Lecionou na rede pública, particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de obras didáticas e paradidáticas e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação em São Paulo.

Relacionando-se à sua metodologia, o autor descreve que quanto ao modo de abordar o passado, deve-se evitar o anacronismo<sup>2</sup> e que para conhecer uma determinada sociedade do passado, é necessário que se coloquem na pele das pessoas que viveram naqueles tempos. Boulos pauta-se por alguns referências teóricos da Nova História, através dos quais, segundo o autor, foram incorporados a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento e utilizando também a história social inglesa para compreender episódios decisivos na formação do mundo atual.

---

<sup>2</sup> Consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas.

Bittencourt (2008) descreve que atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Não muito diferente do que narra Bittencourt (2008), o autor, quanto ao livro do 1º ano, faz a utilização de um vasto acervo de ilustrações, como mapas e figuras. Na 1ª edição o autor fez o uso de 498 figuras e na segunda somente 381. Diminuição esta que não afetou as imagens relacionadas aos conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira, percebendo-se até mesmo um aumento considerável, já que na 1ª edição, o autor fez o uso de apenas 29 e na 2ª, 53 imagens relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira.

**MAPEANDO CONTEÚDOS REFERENTES À HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRO NO LIVRO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA E BUSCANDO COMPREENDER SUA POSIÇÃO NA CONTRIBUIÇÃO DA LUTA POR PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

Em ambas as edições, o autor faz o uso de figuras com personagens negros não necessariamente ligados à história africana e afro-brasileira, mas que reforçam a construção positiva do sujeito negro, podendo citar como exemplo a imagem de 8 atletas negros correndo na prova dos 100 metros rasos durante os jogos olímpicos de Londres, em 2012, onde é dado o destaque ao atleta da Jamaica, Usain Bolt. Imagem essa que vem vinculada no tópico *Os Jogos Olímpicos*, pertencente ao capítulo 8 (Cultura, religião e arte grega), inserido na unidade III (Democracia: passado e presente). Na edição seguinte a figura é substituída pela prova feminina. Outro exemplo é a figura de uma roda de capoeira utilizada nas duas edições, vinculada ao Capítulo 1 (História, tempo e cultura), apenas dando ênfase a que a capoeira se tornou patrimônio cultural imaterial do Brasil, deixando de explicar que a mesma é uma herança deixada pelos ex-escravizados e que esta prática foi considerada ilegal e vadiagem, sendo descriminada pela legislação brasileira apenas em 1890.

Na primeira edição, Boulos utiliza muitas figuras soltas nas páginas, não deixando explícita a relação entre a figura e o conteúdo e com o tempo histórico que está sendo estudado pelo aluno, o que tende a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem pela falta de articulação entre os diferentes textos (imagens e conteúdos). Segundo Bittencourt

Ver as cenas históricas era o objetivo fundamental que justificava ou ainda justifica a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. (BITTENCOURT, 2008, p. 75).

Essa noção abstrata de tempo histórico remete a uma eternização do negro como escravizado, não atendendo às exigências da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes (2004), que buscam valorizar o sujeito negro em suas histórias, culturas e identidades.

Em relação aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira na 1ª edição, no capítulo 2 (Técnicas, tecnologias e vida social), inserido na unidade I (A aventura humana:

primeiros tempos), no título *Trajetórias do Homo Sapiens* o autor narra em poucas linhas que os primeiros seres humanos surgiram na África e, do continente africano, em um longo processo, povoaram os outros continentes, não explorando de forma mais abrangente o povoamento do continente africano. Na 2ª edição, nota-se pouca mudança neste capítulo. O autor faz a introdução de um novo subtítulo denominado *A valorização das matrizes africana e indígena*, onde aborda a valorização dos bens culturais associados aos indígenas e aos africanos, que o autor denomina igualmente importantes na formação da sociedade brasileira. Este conteúdo é o único em relação à temática africana e afrodescendente incrementado à obra, os demais citados na 1ª edição sofreram alterações apenas em algumas figuras. Entretanto, é importante dizer que a inserção de um tema como este é de muito significado na luta contra o racismo, uma vez que nele se encontra uma grande visibilidade aos povos colonizados e por séculos excluídos do processo escolar, que são os negros e os indígenas.

Na unidade II (Cidades: passado e presente), inserida no capítulo 4 (África antiga: Egito e Núbia), exceto pelo do capítulo, em momento algum o autor escreve a palavra África, deixando o continente completamente apagado durante toda a explanação do conteúdo, deixando de abordar que os povos em estudo foram importantes civilizações que fizeram parte do continente africano. No subtítulo da mesma unidade intitulada *Camponeses e escravos*, o autor não faz nenhum tipo de explicação e comparação entre a escravidão do período da Antiguidade com a escravidão moderna, dos negros que foram arrancados de seu continente para serem levados cativos para longe de seu berço de origem. Não há distinção entre estes dois tipos de escravidão expostas no texto, dando a entender equivocadamente que se trata de um mesmo processo de escravização humana. O continente só volta a ser lembrado pelo autor, na seção *Para Refletir* deste capítulo, onde é descrito o texto *A importância da história da África*, bem como com uma figura de jovens percussionistas em um festival na República Democrática do Congo.

Na unidade III (Democracia: passado e presente), inserida no capítulo 8 (Cultura, religião e arte grega), o autor novamente faz menção à escravidão antiga, em um texto denominado *A resistência ao escravismo em Roma*, e novamente perde a oportunidade de fazer uma comparação ou menção à escravidão negra, ocorrida entre os séculos XVI e XIX, deixando de explicar as diferenças entre os dois modelos de escravidão, perguntando apenas, no fim da página, sobre o quilombolismo, que, em sua descrição, é definido como um movimento de rebeldia e não de resistência realizado pelos africanos e seus descendentes no Brasil na luta contra a escravidão, e, mesmo assim, não relaciona a pergunta ao texto e não relaciona a resistência do negro escravizado com os escravos no mundo romano. O autor perde, assim, a oportunidade de abordar a resistência dos escravizados negros e assim desenvolver as diretrizes da Lei 10.639/2003, que tem como um de seus princípios “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas”.

Na unidade IV (Diversidade: o respeito às diferenças), inserida no capítulo 16 (Formações políticas africanas), Boulos trata sobre os impérios africanos, destacando o comércio, os reinos, a economia e a sociedade. Retrata principalmente a cultura de povos africanos e utiliza de diferentes mapas explicativos para apontar a localização dos impérios e as rotas comerciais que são relatadas no livro. Na abertura deste capítulo, na 1ª edição, o autor faz o uso de uma figura que, segundo a descrição dada por ele, representa uma prática antiga. É uma figura onde se pode notar um casal recém-casado recebendo a benção de um griot<sup>3</sup>. Na segunda edição, neste mesmo espaço, tem-se a substituição por uma figura de um mapa das formações políticas africanas entre os séculos XVI a XVIII, sendo que ao lado do mapa o autor utiliza as figuras de esculturas tradicionais dos países de Gana, Mali, Congo, Benin e Nigéria, como representatividade cultural e religiosa desses países. Nota-se que o autor utilizou uma grande quantidade de fotos de mulheres em trajes tradicionais, dando uma maior visibilidade à mulher africana, cumprindo assim, nas duas edições, ainda que de diferentes maneiras, o princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) de *valorização da história dos povos africanos*. Ainda neste capítulo o autor traz tópicos como *O comércio pelo Saara*, *O império de Gana*, *O império do Mali* e *o Reino do Congo*, onde os textos e as imagens destes conteúdos estão conectados.

Sá (2010), destaca que o livro didático é uma ferramenta portadora de conceito, ideologia e conteúdos formadores de opinião, podendo transmitir as ideias, intenções e desejos que seus autores querem propagar. Assim, com relação ao livro do 2º ano da coleção em estudo, quanto às capas dos livros, observou-se que as mesmas representam a temática étnico-racial, quando trazem pessoas negras como personagens principais. A primeira edição contém 400 páginas, sendo que em 288 páginas apresenta 4 Unidades e 16 Capítulos. Dentre estas 400 páginas, 46 delas retratam a história e cultura africana e afro-brasileira. Em 16 capítulos, 3 fazem referência exclusiva à temática africana e afro-brasileira, sendo estes o Capítulo 6, Capítulo 11 e Capítulo 16. A segunda edição contém 384 páginas, sendo que 288 delas apresentam 4 Unidades e 14 capítulos. Dentre estas 384 páginas, 36 inteiras retratam a história e cultura africana e afro-brasileira. Em 14 capítulos, 3 fazem referência exclusiva à temática africana e afro-brasileira, sendo estes os capítulos 4, 9 e o 14.

Embora seja evidente a diminuição na quantidade de páginas, na 2ª edição, destinadas à temática africana e afro-brasileira, conteúdos e imagens que estavam descontextualizados passam a ser explicados de acordo com a temática. Um exemplo pode ser visto na primeira edição, no capítulo 14 da *Unidade IV: Terra e liberdade*, onde abre-se destaque na seção para refletir, por meio de um texto que trata exclusivamente sobre *A participação negra na Revolução*

<sup>3</sup> Personagem encarregado, entre outras coisas, de manter vivas a memória e a história do Império do Mali. Bem como de preservar e transmitir conhecimentos da história de seu povo/país eram funções de uma modalidade de griots, mas havia também os griots músicos, cantores, recitadores e aqueles que exerciam funções sacerdotais.

*Farroupilha*. Neste texto afirma-se que para arregimentar soldados, os farroupilhas incorporaram escravos às suas fileiras, prometendo em troca a liberdade após o fim do conflito, promessa esta que em nenhum momento foi cumprida. Assim, muitos foram os negros que aceitaram a luta, e outros foram forçados por seus senhores que apoiavam a causa, sem, contudo, ter sua liberdade decretada quando a Guerra dos Farrapos chegou ao fim.

É interessante ressaltar que o autor faz referência à importância e à dimensão da participação negra nesta revolução, bem como aos índios e mestiços, ressaltando a importância destes grupos em eventos que marcaram a história do Brasil. Nesta mesma seção, o autor destaca uma imagem de um negro montado em um cavalo e segurando uma lança, mas em momento algum faz referência a esta imagem, deixando a cargo do leitor fazer a ligação entre texto e imagem, sem possibilidade de saber quem é o sujeito ali representado, bem como sua história, diminuindo a importância de sua representatividade para a população negra. Já na segunda edição, no capítulo 12, da *Unidade IV: Terra e liberdade, Regências: a unidade ameaçada*, o autor traz a mesma imagem e a descreve como sendo o retrato de um Lanceiro Negro, de Juan Manuel Blanes (1830-1901), e enfatiza que pesquisas recentes apontam para uma intensa participação de negros na Guerra dos Farrapos (chamada de Revolução Farroupilha, na primeira edição), relacionando assim texto, conteúdo e imagem, dando ao leitor a chance de compreender o contexto da imagem ali exposta.

Na primeira edição, ainda da Unidade IV, dentro da temática das rebeliões nas províncias, destaca-se o subtítulo que trata de *A revolta dos Malês*, que o autor trata em duas páginas. Em todo momento o autor dialoga com as imagens para enfatizar o conteúdo abordado, porém não discute nada sobre o que foi a Revolta dos Malês. Na segunda edição, na Unidade IV, dentro do subtítulo *As rebeliões nas províncias: a revolta dos Malês*, o autor já faz um abordagem do que fora esta revolta.

A temática pesquisada também pode ser explorada a partir de outros capítulos não específicos do assunto, mas que o trazem de forma subjetiva, como por exemplo, na *Unidade I: Nós, os outros e a questão do etnocentrismo*, que está presente nas duas edições analisadas. Este conteúdo traz reflexões importantes e que devem ser apreendidas pelos alunos, a fim de combater ideias de superioridade étnico-racial, em detrimento de outros ou do outro. Segundo o autor, se a cultura no que tange aos valores e visões de mundo é fundamental para nossa constituição enquanto indivíduos, limitar-se a uma só cultura, desconhecendo ou depreciando as demais culturas de povos ou grupos dos quais não fazemos parte, pode nos levar a uma visão estreita das dimensões da vida humana. O etnocentrismo, dessa forma, trata-se de uma visão que toma a cultura do outro como algo menor. Assim, aproveitando da temática do etnocentrismo, muito da questão étnico-racial pode ser abordada, como forma de combate ao eurocentrismo, ao preconceito e à discriminação étnico-racial, ao racismo, dentre outros.

Quanto à representatividade étnico-racial por meio da iconografia, na primeira edição, de trezentas e trinta e seis imagens, gravuras, fotos, ilustrações, apresentadas ao longo do

livro, o negro está de alguma forma presente em setenta e duas delas, a maioria é utilizada para ilustrar conteúdos, são contextualizadas e a maior parte delas está inserida na temática que diz respeito à África e aos afrodescendentes. Em grande parte, estas imagens retratam homens e mulheres negros na condição de escravizados, instrumentos de torturas, manifestações culturais dos afrodescendentes, e alguns personagens famosos como o professor M.V. Bill, Gilberto Gil, Daiane Garcia dos Santos e Paula Lima.

Na segunda edição, de trezentas e trinta e oito imagens, gravuras, fotos, ilustrações, apresentadas ao longo do livro, o negro está de alguma forma inserido em sessenta e duas delas; a maioria é utilizada para ilustrar conteúdos, são contextualizadas e a maior parte delas está inserida na temática que diz respeito à África e aos afrodescendentes. Em trinta e oito imagens, o negro aparece como sujeito principal, em suas manifestações culturais. Em vinte e quatro imagens ele é inserido como coadjuvante, em sua maioria estas imagens retratam homens e mulheres negros na condição de escravizados. Em ambas as obras, os mapas referentes a esta temática são utilizados como apresentação do continente africano, bem como as rotas do tráfico negreiro. As tabelas são utilizadas para exemplificar a condição do negro.

Considerando os contextos nos quais estas imagens estão inseridas, bem como as discussões que resultam a partir das mesmas, pode-se perceber na obra de Boulos, uma cota significativa de representatividade da temática africana e afro-brasileira. Porém, é possível perceber que por mais avanços e modificações que o livro didático tenha sofrido, o negro na maioria das vezes está representado na condição de escravizado e, em poucas aparições, na condição de herói ou ainda de sujeito histórico atuante. Situações assim fazem com que o papel do negro na sociedade ainda permaneça estigmatizado e estereotipado em um ciclo vicioso que consolida a ideia de inferioridade negra frente à superioridade branca.

A obra aqui analisada se sobressai por dar uma maior visibilidade à temática africana e afro-brasileira, fato que, por mais simples que possa parecer, possui um grande significado quando tomamos nota do longo período de tempo em que nas escolas e nos livros didáticos, esta temática foi silenciada, contribuindo assim para a manutenção e o fortalecimento de um discurso racista.

De acordo com Silva (2006), em comparações diacrônicas sobre discurso racista em livros didáticos brasileiros, os livros didáticos da disciplina de História são os que mais se atuaram no tratamento textual às questões relativas ao negro, mas ainda mantêm um discurso desfavorável, que pode ser qualificado como discurso racista. As modificações que surgem no livro são indícios de assimilação das editoras à obrigatoriedade trazida pela Lei 10.639/2003.

Quanto ao livro do 3º ano, em sua 1ª edição, nas páginas destinadas a orientar os professores, são abordados os conteúdos que serão trabalhados com os alunos durante o ano letivo. Destes conteúdos percebe-se que na 1ª edição/2013, se destacam dez páginas com os temas referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, como a luta pela inserção da África nos currículos, porque estudar a temática afro (texto de apoio à implementação da Lei

10.639/2003), anemia falciforme e sua predominância na população negra, associações culturais e movimentos negros e, ainda, uma página e meia falando da descolonização do Zaire. Concluindo esta parte com um texto *O caminho em direção à igualdade* e sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática.

Na 2ª edição/2016, a terceira parte do *Material de Apoio ao Professor*, intitulada *Cidadania, Etnia e Gênero*, apresenta a discussão sobre estas temáticas, começando com um texto sobre as lutas e conquistas do movimento negro e a Lei 10.639/2003, bem como a Lei 11.645/2008, questiona se as temáticas afro, indígena e de gênero devem ser estudadas por obediência à lei, além de inserir textos que poderão nortear o ensino das referidas temáticas, onde se pode destacar seis páginas destinadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, sendo que duas são de sugestões de livros, filmes e sites e as demais abordam temas referentes aos africanos e afrodescendentes e principalmente às associações culturais destes grupos. Neste sentido, Sá (2010) destaca que mesmo existindo sérias barreiras à cultura negra na sociedade e, principalmente, nas escolas, os avanços alcançados até hoje são importantíssimos, e que a própria Lei 10.639/2003 é uma prova disso.

O manual do aluno está dividido em quatro unidades e treze capítulos. Em ambas as edições apenas o capítulo oito faz referência direta à temática trabalhada, com o título *Independências: África e Ásia*, que está inserida na Unidade III, intitulada *Movimentos social: passado e presente*. Na Unidade I, com o título *Resistência e dominação*, inserida no Capítulo 1, que tem por título *Industrialização e Imperialismo*, no subtítulo, que faz referência ao imperialismo, há quatro páginas que falam da dominação e resistência africana.

Nas ilustrações de ambas as edições, o negro está de alguma forma inserido em algumas delas que dizem respeito à África, aos africanos e/ou aos afrodescendentes, porém, algumas servem apenas para ilustrar conteúdos e não são contextualizadas. Por exemplo, na página 184, das duas edições, uma foto de Garrincha servindo para ilustrar um tema sobre democracia no governo de Dutra e Jango, sem nenhuma discussão da questão racial; na página 195 das duas edições uma foto de artistas negros com o presidente Juscelino Kubitschek servindo para ilustrar um tema sobre o desenvolvimento do Brasil naquele governo; e na página 276 da 1ª edição/2013, uma foto de soldados no Haiti para ilustrar um tema sobre a atuação do Brasil durante o governo Dilma, e as forças de paz da ONU no Haiti em 2000. Esta foto está sem contexto, pois não explica o porquê do Haiti está nesta situação, da mesma forma que as imagens anteriores que não têm ligação com os temas; na 2ª edição/2016, esta imagem é retirada. Este tipo de imagem suscita um dilema: se por um lado é positivo ver pessoas negras inseridas em diferentes situações nos livros didáticos, dando representatividade à população negra em questões fora dos estereótipos naturalizados por séculos sobre esta população, por outro lado, essas imagens perdem a oportunidade, em muitas vezes, de levantar debates necessários e importantes sobre a questão étnico-racial brasileira.

Em se tratando de conteúdo, na Unidade I, no Capítulo 1, *Industrialização e Imperialismo*, são destinadas quatro páginas a falar sobre a dominação e resistência na África; na 1ª edição/2013, na abertura do capítulo, há uma charge com o corpo de um africano enrolado em uma serpente que tem a cabeça como a imagem do Rei da Bélgica, Leopoldo II. No tópico *África: dominação e resistência* o autor aborda a chegada dos europeus à África e a Conferência de Berlim, evento no qual os europeus criaram regras e condições que favorecessem a ocupação do continente africano pelos colonizadores. No canto da página, em um espaço destacado em amarelo, o autor explica que os cientistas Sérgio D. J. Pena e Telma S. Birchall afirmam que, quanto à Genética e à Biologia não existem raças humanas, mas que este conceito é derivado de uma construção social, a partir de onde se forma o racismo, ou seja, a diferença se transforma em desigualdade.

Apontar o que é racismo, bem como sua origem e existência é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem que perpassa o livro didático, uma vez que, no Brasil, predomina o mito da democracia racial, que defende a ideia de que o processo de miscigenação brasileira igualou a todos na sociedade do país, quando, de fato, o que se tem no Brasil são diferenças e desigualdades imensas, construídas e alimentadas no processo histórico da colonização e do pós-colonial.

Na 2ª edição/2016 a imagem de abertura do capítulo é a charge de um globo terrestre, representando a partilha dos continentes africano e asiático pelos alemães, ingleses e russos, ficando em evidência o continente africano, abordado sob a perspectiva da industrialização na Europa, no século XIX, e a questão do imperialismo, onde a África está inserida. Explica sobre a teoria do “darwinismo social”, que justificou a dominação do branco europeu sobre os demais povos, bem como aconteceu na colonização da África. Ao final deste capítulo, na seção *Vozes do presente*, há uma foto de um europeu e um líder africano celebrando um acordo e um texto de Marina de Mello e Souza, professora de História da África da Universidade de São Paulo (USP), que fala do controle que os colonizadores exerciam sobre os chefes locais, fosse por guerra ou por acordos diplomáticos. O conteúdo explica também sobre a espoliação que os africanos e seus territórios sofreram, tanto com a exploração de mão de obra escrava para outros continentes como quanto pela exploração da riqueza dos países africanos. Este conteúdo é de suma importância para que se conheça na escola o processo de exploração dos europeus sobre os africanos e as formas como se deu essa exploração.

No Capítulo 3 da mesma unidade, *Primeira República: dominação e resistência*, em um espaço denominado *Para Refletir* (1ª edição/2013) e *Você Cidadão!* (2ª edição/2016), há uma foto do escritor negro Lima Barreto e uma brevíssima explicação sobre quem é ele e sobre sua obra, que fala dos preconceitos e dos desmandos vivido pelos negros no Rio de Janeiro durante a Primeira República. Neste mesmo capítulo no tópico que fala das revoltas na Primeira República, em ambas as edições, foram destinadas quatro páginas para falar da guerra de Canudos, do Contestado e do Cangaço e, em nenhuma destas revoltas se faz referência aos

negros, deixando a impressão que eles não fizeram parte destes movimentos que marcaram fortemente o período, demonstrando mais uma vez como o negro é silenciado na história brasileira. No tópico *Modernização e revolta no Rio de Janeiro*, foi destinada uma página, com texto e imagem, para falar da Revolta da Chibata, tema onde os negros ainda são mais abordados como revoltosos do que como resistentes aos castigos corporais, típicos da época da escravidão, colocando o sujeito negro na posição de rebelde e não de indivíduo ativo na busca por sua humanização.

Na Unidade II, Capítulo 4, das duas edições, *A grande depressão e o fascismo*, no tópico *A ditadura nazista do terceiro Reich*, há uma foto do atleta estadunidense Jesse Owens, um atleta negro que ganhou quatro medalhas de ouro na olimpíada da Alemanha, e que, segundo o autor, derruba a teoria de Hitler sobre a superioridade da raça ariana, o que pode ser utilizado para fortalecer a identidade negra de forma positiva. Por outro lado, esta imagem também retoma o estereótipo do físico imbatível do negro frente ao físico branco, mais frágil, uma vez que a população branca representa a parte pensante da humanidade e a população negra representa a força física apta para o trabalho e para atividades que sejam propícias para esta força, deixando o dilema para o processo de escolarização melhor trabalhar e melhor explicar esses posicionamentos divergentes.

Na Unidade III, Capítulo 8, *Independências: África e Ásia*, na 1ª edição/2013, são destinadas treze páginas para falar sobre a África, na 2ª edição/2016, são apenas nove. O capítulo é iniciado com o canto *Mama Negra*, denominado “*canto da esperança*”, que fala da esperança de liberdade de todos os negros que foram trazidos da África e estão na condição de escravizados em vários lugares do mundo, com fotos e textos que explicam conceitos como pan-africanismo e negritude, personagens que foram destaques nos movimentos de libertação da África, bem como o processo que ocorreu nas diferentes colônias africanas e que culminaram na independência das mesmas. As seções *Texto como fonte* e *Imagem como fonte* (1ª edição/2013) e *Para refletir* (2ª edição/2016) são ilustradas com fotos de personagens importantes para o processo de descolonização da África e textos relatando o que eles fizeram na/pela África, dando assim a oportunidade para que alunos da educação básica passem a olhar a população negra sob outra perspectiva, que não apenas a estereotipada de pessoas humilhadas e sempre inferiorizadas diante do colonizador, mas também como sujeito de lutas e conquistas de seus direitos frente à opressão do colonizador. O livro dá, assim, condições para alunas e alunos negros e negros se identifiquem com sua cor/raça/etnia sem ter que ser inferiorizados diante dos colegas por conta de sua identidade.

No Capítulo 10 da mesma unidade, das duas edições, na seção *Para saber mais* em um pequeno texto, da metade da página, fala do teatro no Brasil de Dutra (1946- 1951), que usava atores brancos pintados de preto para representar personagens negros, uma vez que a censura proibia a atuação de atores negros no teatro, pois suas atuações denunciavam o racismo brasileiro. Vale lembrar que esta prática se originou nos Estados Unidos, onde negros eram

representados por brancos de forma esdrúxula, surgindo, assim a expressão *black face*, onde atores brancos representavam os negros de forma caricata, com o intuito de ridicularizá-los. Após anos de luta, o *black face* foi considerado uma atitude racista e a crítica a esta prática passou a ser um forte instrumento na luta contra o preconceito sofrido pelos negros. Neste mesmo capítulo, da primeira edição, na seção *O texto como fonte*, duas páginas falam do Movimento negro no Brasil nos anos de 1945 a 1964, que lutava pelos direitos dos negros através de movimentos culturais. Segundo Jesus (2012), nem todos os negros se conformaram com a condição histórica de silenciamento e alteridade no Brasil, e desta situação surgem os movimentos que vêm resgatar esta liberdade de ser negro, desconstruindo “verdades” hegemônicas que os brancos impuseram ao longo dos séculos. A importância destes conteúdos articulados com outros já tradicionais do ensino de História do Brasil tende a mostrar como o negro sempre esteve presente em todas as fases da história brasileira, embora silenciado durante a maior parte do processo de escolarização nacional. A inserção da população negra nestes conteúdos é uma grande quebra de paradigma no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para o ensino de História.

Na seção *Atividades*, no tópico *Discutindo o presente*, em um parágrafo o autor relata que em 2003, após 93 da Revolta dos Marinheiros, um decreto governamental devolve as patentes dos marinheiros envolvidos nesta Revolta, permitindo que eles recebessem na justiça o que lhes era de direito se estivessem na ativa e resgatando a memória destes marujos, em especial a de seu líder, João Cândido. O que é também outra quebra de paradigma para o ensino de história, que embora continue tratando o referido episódio como revolta e os marinheiros nele envolvidos como revoltos, já os reconhece e coloca como legítimo o movimento contra as chibatadas realizados pelos marinheiros no Rio de Janeiro, no início da república brasileira.

A Unidade IV, sob o título *Meio ambiente e saúde*, traz no Capítulo 12, intitulado *O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial*, em duas páginas, textos e imagens sobre o Brics (bloco formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul e da comunidade para o desenvolvimento da África Meridional SADAC, do inglês Southern África Development Comunit), e ainda uma página que trata das lutas populares na África do Norte e no Oriente Médio. Na sequência, o Capítulo 13 dessa mesma unidade, com o título *O Brasil na nova ordem mundial*, apresenta, no tópico 6 - “Grandes desafios a serem vencidos” -, um parágrafo que discute a respeito do quinto desafio: “Desigualdade entre homens e mulheres e entre brancos e negros”. Esse desafio aponta a desigualdade de oportunidades e revela a realidade desigual e herdada do sistema escravista que perdurou na maior parte da história do Brasil.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: GANHOS E AVANÇOS, MAS AINDA COM MUITOS CAMINHOS A PERCORRER**

Segundo a avaliação feita pelo PNLD (2018), a história da África e a história e cultura afro-brasileira são discutidas por meio da referência à Lei 10.639/2003. A partir dessa

abordagem, a obra historiciza a luta pela inserção da África nos currículos, bem como justifica a temática africana pelo eixo da construção da cidadania. As imagens atribuídas aos africanos e afro-brasileiros conferem destaque a esses sujeitos nos processos históricos em diferentes momentos da história brasileira e mundial. Na abordagem da história africana ressalta-se a preocupação em destacar a diversidade de grupos e experiências com textos e imagens que evidenciam sua presença nas artes e em lutas políticas, valorizando suas práticas culturais e outros tipos de vivências dessa população. Em vários capítulos, a história de alguns países africanos ganha destaque. Neste sentido, Rocha (2017), afirma que tais questões postas sinalizam o poder do PNL D de História como política indutora de mudanças. É possível perceber que as coleções têm sofrido mudanças muito expressivas ao longo das edições sucessivas do PNL D.

Ainda com relação à avaliação do PNL D, no que diz respeito à Lei 10.639/2003, quanto à África, de fato há uma grande representatividade nos livros em análise; porém, no que se refere ao Brasil, embora haja avanços na representatividade do negro, ainda há alguns silenciamentos. Esta situação se dá, em partes, devido à

Despreocupação com os elementos simbólicos como contribuidores para o nível de tensões sociais que vive o Brasil, mesmo após a redemocratização da política. Tal reflexão não é apresentada [...] e para nós, se dá forjando de maneira positiva a participação da população de maneira geral nas reivindicações populares, não sendo necessárias reivindicações particulares, pois as políticas públicas reivindicadas em âmbito geral dariam conta de atender às demandas de todos. (JESUS, 2012, p. 143).

Desta forma, estes silenciamentos ocorrem principalmente no que diz respeito aos movimentos sociais de reivindicações gerais, deixando a entender que os mesmos dariam conta das reivindicações dos movimentos negros, que se diluem nos movimentos populares em geral, mas que possuem uma trajetória histórica específica.

Após analisar textos, imagens e conteúdo da coleção *História Sociedade & Sociedade*, em suas duas edições, 2013 e 2016, de Alfredo Boulos Júnior, voltada para o Ensino Médio, compreende-se que a temática étnico-racial vem sendo abordada nesta coleção desde sua primeira edição, uma vez que a mesma é publicada 10 anos após a Lei 10.639/2003 entrar em vigor, sendo ela, portanto, uma exigência do PNL D para aprovar as coleções didáticas que serão sugeridas às escolas para serem utilizadas por três anos. Percebeu-se, inclusive, como afirma o próprio autor, um esforço em romper com a educação eurocêntrica e racista que é predominante no Brasil desde seu nascedouro, uma vez que a temática é abordada, rompendo silenciamentos e o assunto é discutido, levando os sujeitos das escolas a refletirem sobre o assunto bem como ao passo que se apresenta personagens negros em situações positivas, contribuindo para a construção das identidades destes sujeitos. Entretanto, percebeu-se também muita reprodução do racismo institucional e estrutural, construído sob a égide da escravidão

moderna, de forma secular, que de fato não será desconstruído em tão pouco tempo. Porém é necessário aos profissionais da educação, desde os autores de livros até os professores das escolas, a construção, ainda que processual de um novo olhar sobre a população negra, a conquista de uma nova mentalidade para enxergar o racismo nos discursos de coleções didáticas e em práticas pedagógicas naturalizadas, mas que inferiorizam e desumanizam a população negra em suas histórias e culturas e fazer de sua práxis pedagógica uma luta de resistência e de construção de uma sociedade menos desigual e mais justa, por meio da educação.

Sendo assim, pode-se dizer que as duas edições em estudo muito contribuíram para a implantação da Lei 10.639/2003, dando visibilidade a histórias e personagens antes silenciados, articulando-os com a história tradicional, numa demonstração de que negras e negros sempre estiveram presentes nas diferentes fases da história do Brasil. Porém, o racismo estrutural que muito define ainda a historiografia brasileira também repercute nos livros que foram estudados nesta pesquisa, como através de imagens de sujeitos negros ou de elementos de sua cultura apresentados de forma isolada, apenas como ilustração, sem nenhuma discussão sobre eles. Conteúdos estereotipados foram por vezes reproduzidos nas duas edições, como outros elementos que mostram que ainda há um grande esforço e um longo caminho a percorrer por aqueles que têm o intuito de trazer para a escola uma educação para as relações étnico-raciais, que priorize a pluralidade dos sujeitos e o valor de cada um. Por fim, percebeu-se que de uma edição pra outra o esforço por implantar a Lei 10.639/2003 não diminuiu, apenas mudou de forma em algumas unidades e capítulos, por vezes aumentando determinadas discussões ou articulando melhor texto e imagem, numa tentativa de melhor fazer compreender as histórias e as culturas africanas e afro-brasileira, dando a estes povos a devida dignidade de ver suas trajetórias sendo contadas e valorizadas pelo livro didático de História para a educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **Livros Didáticos: entre textos e imagens.** In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção Repensando o Ensino).
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livros e Materiais Didáticos de História.** In: Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANCO, R. C. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino,** no Recife. 2005. 176f. Trabalho de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFP, Recife, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura africana e afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **PNLD 2015**: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **PNLD 2018**: história – 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. 108 p.

FRAZÃO, É. E. V.; RALEJO, A. S. **Narrativas do “outro” no currículo de História**: uma reflexão a partir de livros didáticos. In: MONTEIRO, A. M.; et al. (org.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

JANZ, R. C. **Dez anos da lei 10.639/03**: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. In: XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 13, 2014, Florianópolis. Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”. Florianópolis: ANPUH-SC, 2014. Disponível em: < <http://www.encontro2014.sc.anpuh.org>>. Acessado em 09 de jun. 2018.

JESUS, F. S. de. **O “negro” no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03**. **História & Ensino**, Londrina, n. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

BOULOS JUNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FDT, 2013. (Coleção História Sociedade & Cidadania).

BOULOS JUNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FDT, 2016. (Coleção História Sociedade & Cidadania).

MONTEIRO, A. M.; et al. (org.). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M.; et al. (org.). **Ensino de História**: sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

ROCHA, H.; et al. (org.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SÁ, W. S. M. de. **A Presença do Negro no Livro de História do Ensino Fundamental**: uma primeira análise. 2010. 31f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, São Gonçalo, 2010.

SILVA, A. C. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, P. V. B. da. Racismo Discursivo e Avaliações do Programa Nacional de Livros Didáticos. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 6-29, jul.-dez./2006.

Recebido para publicação em 23 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 8 de Março de 2020.

# O DISCURSO INCLUSIVO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA E DA PLURICULTURALIDADE EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

## INCLUSIVE DISCOURSE: A CRITICAL ANALYSIS OF THE REPRESENTATION OF BLACK WOMEN AND PLURICULTURALISM IN A TEXTBOOK FOR HIGH SCHOOL

Anna Carolina Barbosa Silva\*

Claudia Cristina Mendes Giesel\*\*

**RESUMO:** Os livros didáticos têm extrema importância no ambiente escolar, pois muitas vezes é o único instrumento disponível para o professor utilizar, principalmente em aulas de língua estrangeira. Entretanto, esse material pode reproduzir preconceitos e imagens estereotipadas de diversas minorias, inclusive de mulheres negras, além de apenas representar as culturas americana e inglesa, sem considerar as demais. Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar um livro didático de inglês direcionado para alunos que estudam o segundo ano do Ensino Médio, *Voices Plus* (2016), cujo autor, Rogério Tílio, possui várias publicações criticando a falta de representação e de pluriculturalidade em livros didáticos. A intenção é verificar se ele reproduz em seu livro as críticas dos seus trabalhos. Para tal, alguns fragmentos em que aparecem mulheres negras e culturas diversificadas foram selecionados para análise, que será realizada com base na Análise Crítica do Discurso e a teoria tridimensional de Fairclough (2001), englobando texto, prática discursiva e social para descobrir práticas hegemônicas. Por fim, para dar embasamento a esse trabalho, as obras de pesquisadores renomados como Ferreira (2013), Hall (2008), Van Dijk (2008) e Silva (2011) foram utilizadas. Os resultados alcançados demonstram que Tílio exibe em seu livro didático uma representação positiva de mulheres negras e de pluriculturalidade, estando de acordo com as críticas de seus trabalhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; Representação; Mulheres Negras.

---

\* Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida, UVA/RJ, Brasil. Mestrado em andamento em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Email: [annacsilva@edu.ulisboa.pt](mailto:annacsilva@edu.ulisboa.pt).

\*\* Doutora em Educação, mestre em linguística aplicada, coordenadora e professora do Curso de Letras modalidade EAD da Universidade Veiga de Almeida. Email: [claudia.giesel@uva.br](mailto:claudia.giesel@uva.br)

**ABSTRACT:** Textbooks are extremely important in school environment, because most times are the only instrument available for the teacher to use, mainly in foreign language classes. However, this material might many times reproduce prejudice and stereotyped images of black women, besides of o represent only American and English culture, without considering the others. Thus, the present work has the objective to analyze an English as a Foreign Language textbook for the second year of high school, *Voices Plus* (2016), which author, Rogério Tílio, has many publications criticizing the lack of representation and pluriculturalism in textbooks. The proposal is to verify if it he reproduces in his book the critics of his works. To do so, some fragments where black women and cultural diversity appear were selected for analyzes, that will be made based in the Discourse Analysis and Fairclough's (2001) Three-Dimensional, encompassing text, discursive practices and social practices to find hegemonic practices. Lastly, to support this paper, the work of renowned researchers like Ferreira (2013), Hall (2008), Van Dijk (2008) and Silva (2011) were used. The results inform that Tílio shows in his textbook a positive representation of black women and pluriculturalism, in agreement with the criticism of his works.

**KEYWORDS:** Textbook; Representation; Black Women.

## INTRODUÇÃO

O livro didático é um instrumento muito utilizado em ambiente escolar, principalmente em aulas de língua estrangeira por sua facilidade e pela praticidade oferecida aos professores para ensinar o conteúdo programado para os alunos. No entanto, muitos deles possuem conteúdos que transmitem ideias retrógradas e preconceituosas, representando de maneira errônea mulheres negras e outras minorias, prejudicando os estudantes e professores que os utilizam.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar o livro didático *Voices Plus* (2016), para o segundo ano do ensino médio, utilizado em uma escola pública, localizada no Estado do Rio de Janeiro. Foi organizado pelo autor Rogério Tílio e é usado por cerca de 70 estudantes do colégio, que têm acesso ao material graças ao Programa Nacional do Livro Didático.

Almeja-se, nesta análise, a identificação da existência ou não de representações positivas de mulheres negras em fragmentos selecionados do livro em que aparecem imagens de mulheres negras e textos sobre outras culturas. A grande maioria dos materiais de língua inglesa mostram mulheres negras em posição inferior, enquanto outras culturas diferentes da americana e inglesa são consideradas exóticas e menos desenvolvidas.

Primeiramente, será apresentado um estudo e pesquisa com trabalhos sobre livro didático, representação de mulheres negras, Análise Crítica do Discurso, racismo e hegemonia. Ferreira (2013), Fairclough (2001), Van Dijk (2008) e Silva (2011) são alguns dos autores que constituem o embasamento teórico deste trabalho, que tem propósito de somar aos estudos sobre educação e preconceito no livro didático. A metodologia utilizada para analisar o livro foi a Análise Crítica do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2001).

### **DISCUSSÃO TEÓRICA: LIVRO DIDÁTICO, IDEOLOGIA E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA**

A autoestima, a identidade e o caráter dos adolescentes que utilizam o livro didático são moldados pela sua vivência e pelo conteúdo que o material reproduz, pois o entenderão como correto e exemplo a ser seguido. Ele é o recurso mais utilizado em sala de aula por professores pela sua praticidade, principalmente quando se trata da disciplina de língua estrangeira. “Instrumento básico e, muitas vezes o único meio de trabalho do professor de língua estrangeira da escola pública são os livros didáticos de língua estrangeira”. (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 178).

O livro didático de inglês é feito de maneira eurocêntrica, focado na cultura dos Estados Unidos e Inglaterra, países que têm inglês como língua nativa, invisibilizando as demais. Silva (2017) escreve que o livro didático é “inserido em uma sociedade enraizada em uma cultura branca e eurocêntrica, que impõe uma relação de poder determinada pela cor/etnia” (SILVA, 2017, p. 2). O material sofre influência desta cultura predominantemente centrada nos padrões europeus.

Em sala de aula, o instrumento básico dos professores é o livro didático (LD). Por este motivo, ele deveria ter um conteúdo que aborde e valorize a diversidade étnico-racial. Quando isto não ocorre, o LD acaba se tornando veículo transmissor de preconceitos e ideias desse teor aos alunos que estudam o livro.

O LD de língua estrangeira é carregado de verdades e é autoritário (FERREIRA; CAMARGO, 2013). Quando o professor não entende ou não reflete sobre o material utilizado e as ideologias contidas nele e, conseqüentemente, não promove discussões sobre o conteúdo utilizado, o livro com representações equivocadas irá prejudicar diretamente o caráter e a identidade dos alunos.

A identidade, segundo Hall (2011), é construída com o tempo e, apesar de individual, é transformada de acordo com as influências que cercam uma pessoa. Não é estática e nem definida biologicamente, mas sim, historicamente. Há diversas identidades dentro de nós, como a mulher negra que tem sua identidade de gênero, como mulher e, a negra, por sua raça.

A escola é uma grande influenciadora da identidade e caráter dos indivíduos em formação, pois é onde as crianças e os adolescentes passam a maior parte do dia. Quando não há discussões envolvendo a cultura e diversidade negra em sala de aula, a consequência é indivíduos que reproduzem preconceitos e estereótipos contra pessoas negras fora e dentro do ambiente escolar (WATTHIER, 2008).

Ainda assim, temas sobre diversidade de gênero, raça e sexualidade são tratados como tabu no Brasil, mesmo com pesquisas demonstrando a necessidade destas discussões no ambiente escolar.

[...] como possibilidade de se repensar, desconstruir e reinventar as normas sobrepostas para as identidades de gênero, de raça e de sexualidade, numa tentativa de colaborar para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e democrática, na qual as diferenças sejam vistas e compreendidas como fonte de enriquecimento social, e não como a causa de sofrimento, de violência e de exclusão. (SENE; FERREIRA, 2018, p. 312).

Portanto, a falta de representatividade no livro didático e de discussões em sala de aula sobre racismo transformam alunos em indivíduos que reproduzem preconceitos.

O professor de língua inglesa pode utilizar o livro didático como uma ferramenta a mais para sua ação em sala e não como principal instrumento de ensino. Os alunos, ao receberem informações contidas no livro didático, que apresentam aspectos sobre uma nova cultura, precisam ser conscientizados sobre a pluralidade cultural, a fim de que não desenvolvam uma visão limitada do assunto, criando a falsa impressão de superioridade de uma cultura em relação a outras. (FARIAS; FERREIRA, 2014, p. 58).

Por este motivo, é importante trazer à sala de aula conteúdo sobre pluriculturalidade, para, dessa forma, o aluno não ter a concepção de que uma cultura é melhor ou pior do que a outra. É trabalho do professor identificar estas discriminações, e notá-las neste material.

É importante um olhar reflexivo sobre a dinâmica existente dentro de uma sala de aula, buscando perceber no processo ensino-aprendizagem o limite entre o significativo e o cômodo. Muitas ações em sala de aula têm se tornado automáticas, orientadas por livros que não oportunizam ao aluno o exercício da reflexão e cidadania. (FARIAS; FERREIRA, 2014, p. 63).

Rogério Tilio é o autor do livro didático que será analisado neste trabalho. Ele escreveu diversos estudos e artigos sobre os materiais didáticos de inglês utilizados em escolas, criticando a percepção de que o livro tem maior relevância no ensino do que o próprio professor. “Ao invés de auxiliar o professor no cumprimento de um programa pedagógico, o livro didático de ensino de língua estrangeira vem, muitas vezes, tomando o lugar do próprio programa” (TILIO, 2010, p. 168). Também revela como o discurso destes livros pode construir a identidade dos alunos.

Para o autor, certos posicionamentos do material podem prejudicar a identidade em formação dos alunos, pois apenas uma é demonstrada como certa.

[...] induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as certas, as socialmente aceitas, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades, que podem não lhes parecer legitimadas pelo livro. A exposição a determinados discursos, preconceituosos, por exemplo, pode reprimir a liberdade de construção de identidades de alguns alunos. (TILIO, 2010, p. 170).

Os discursos preconceituosos e racistas prejudicam a formação da identidade dos alunos, pois eles legitimam apenas uma visão do mundo, não dando importância às demais.

Tílio em seus artigos (2009, 2010) analisa os livros didáticos e busca revelar as ideologias veiculadas por eles. Enfoca também a formação de identidades sociais, pois revela as crenças inerentes a estes livros – crenças dos autores em relação ao mundo que podem estar sendo perpetuadas através dos livros didáticos.” (TILIO, 2009, p. 49).

O autor acredita que o livro didático, por ser o principal instrumento em sala e se sobrepor à autoridade do professor nesse ambiente, tem o poder de prejudicar os alunos “não apenas influenciando sua visão de mundo, mas também, os induzindo a adotar determinadas identidades hegemônicas que podem lhes parecer as certas, as socialmente aceitas” (TILIO, 2009, p. 49).

Em suas análises, verifica a visão do mundo dos livros, que normalmente é a eurocêntrica e a norte americana, sem preocupação com as demais culturas. Tílio também pesquisa sobre a relação de gênero e sexualidade no material didático de inglês. Em uma das imagens de uma das análises, por exemplo, há um homem branco com uma família branca, aparentemente heterossexual, em uma casa confortável e com condição financeira estável. Esse homem é considerado o mais feliz do mundo. “Portanto, mesmo que de forma subliminar, o livro didático associa a felicidade às convenções sociais hegemônicas da família tradicional, com um casamento heterossexual, filhos e estabilidade material.” (TILIO, 2010, p. 51). Qualquer modo de vida diferente deste compromete a felicidade.

A mulher é excluída desta narrativa, sendo apenas submissa ao homem e cuidando dos filhos. O autor observa que na maioria dos livros ocorre uma dicotomia dos gêneros feminino e masculino, de estereótipos e de senso comum sobre eles, como a mulher sendo dona de casa, gostando de fazer compras e o homem como o provedor da casa. A sexualidade quase não é abordada em livros didáticos.

Portanto, Rogério Tílio (2016) preocupa-se com as questões sociais, com as representações e com o conteúdo do livro, pois acredita que o material utilizado em sala influencia na formação das identidades dos alunos. Concorda que é importante que não haja figuras estereotipadas ou falta de representação de minorias.

### **DISCURSO: UMA TEORIA CRÍTICA**

A teoria que foi utilizada para elucidar essa pesquisa foi a Análise Crítica do Discurso. A ACD surge internacionalmente com base nos trabalhos dos teóricos Van Dijk (2008), Fairclough (2001), entre outros. Para Van Dijk (2008), a ACD é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente “o modo que o abuso de poder, a dominação e desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”. (VAN DIJK, 2008, p. 144).

A ACD irá, dessa forma, desconsiderar os pensamentos anteriores que se baseavam apenas no discurso isolado sem considerar fatores externos. Alguns deles são a intenção e o poder de quem está escrevendo determinado texto, o público para o qual está sendo direcionado determinado discurso, as relações de poder e problemas sociais.

A Análise Crítica do Discurso pretende, principalmente, desvelar relações injustas de poder, e “construções ideológicas opacas nos discursos produzidos, sobretudo pela mídia” (RODRIGUES, 2009, p. 101). O discurso é socialmente construído e molda-se de acordo com as práticas da sociedade, inclusive os discursos acadêmicos. Ao invés de escrever a respeito do discurso, a ACD explica sobre ele e sobre as relações de poder realizadas.

Van Dijk (2008) resume os fundamentos da ACD, são eles: abordagem de problemas sociais; existência de relação entre o texto e a sociedade; o discurso realiza um trabalho ideológico; é uma forma de ação social; as relações de poder são discursivas e o discurso é histórico. O contexto e o momento histórico em que o texto é escrito são essenciais para a sua análise, pois o discurso é feito a partir deles.

As relações de poder são um dos principais temas quando se trata de ACD e discute-se, principalmente, o poder social de grupos e instituições. Um grupo pode ter controle sobre a mente e sobre os atos de outro grupo por meio do discurso, sendo estes grupos grandes ou pequenos. Van Dijk (2008) ainda afirma que a habilidade de manter este controle está ligada à existência de uma base de poder, que permite o acesso privilegiado a vários recursos, como o status, a fama, o dinheiro e a “cultura”.

Segundo a teoria de Fairclough (2001), denominada teoria Social do Discurso, existem três aspectos dos efeitos de construção do discurso: primeiramente, contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeito, para a relação social entre as pessoas e para os sistemas de conhecimento e crença.

Estes aspectos correspondem às três funções da linguagem, respectivamente: “identitária”, “relacional” e “ideacional”. A identitária é sobre como as identidades sociais são inseridas no discurso; a relacional é sobre como é representada a relação entre os indivíduos do discurso; e a ideacional é sobre como o texto representa e entende o mundo e suas relações.

Fairclough (2001), entretanto, afirma que sua teoria é ligada ao discurso como prática política e ideológica. Ele define tais práticas como:

O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

A ideologia é gerada em relações de poder, normalmente pelos grupos que o detêm.

Ainda segundo Fairclough (2001), o discurso é semelhante a outras formas de práticas sociais, como a prática discursiva citada por ele, que está diretamente ligada à forma linguística. Contudo, a prática social (política, ideológica) é uma dimensão do evento discursivo, e este encontra-se dentro do discurso, todavia, ele argumenta que isto não é suficiente para o entendimento de prática social e discursiva:

Essas duas dimensões são mediadas por uma terceira, que examina o discurso especificamente como prática discursiva. “Prática discursiva” aqui, não se opõe à “prática social”: a primeira é uma forma particular da última. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros, pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva. A análise de um discurso particular, como exemplo de prática discursiva, focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais, particulares leis, às quais o discurso é gerado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

Fairclough (2001) cria, portanto, a concepção tridimensional do discurso, representada na figura a seguir:

Figura 1.1: Modelo tridimensional de Fairclough (2001)



Este modelo tenta exemplificar as três concepções analíticas, indispensáveis à Análise do Discurso. A prática social está dentro tanto da prática discursiva quanto do texto e, de maneira inconsciente, ela molda as práticas dos indivíduos que produzem e distribuem determinado discurso, com base nas relações de poder e por estruturas sociais. Em contrapartida, a prática dos indivíduos também tem impacto e muda a prática social, as lutas sociais e as relações sociais, conforme Fairclough (2001).

A Análise Crítica do Discurso será a principal teoria para a compreensão, de maneira crítica, do livro didático a ser analisado. Será avaliado o conteúdo dele e verificado se contém

discursos preconceituosos e hegemônicos, prejudiciais para o desenvolvimento da identidade dos alunos.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS**

Nesta sessão, serão apresentadas a metodologia e a análise dos dados obtidos na verificação do livro didático de inglês de Rogério Tilio, *Voices Plus* (2016), destinado ao segundo ano do ensino médio. O livro de Tilio integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e é distribuído em escolas públicas. Foram analisadas qualitativamente as imagens e textos segundo à Análise Crítica do Discurso, formulada por Fairclough (2001) e apresentada anteriormente.

### **METODOLOGIA**

O objetivo desta pesquisa é analisar o livro didático de língua inglesa do autor Rogério Tilio, verificar as imagens e textos que contidos no material para examinar como e se mulheres negras são representadas. O autor é engajado em causas sociais e é a favor de diferentes visões culturais em livros didáticos, portanto é esperado que o livro escrito por ele reflita esta visão e inclua essa minoria positivamente.

Quanto à natureza, aos objetivos e aos procedimentos, este trabalho é, respectivamente, básico, qualitativo, descritivo e documental, com base na explicação dada por Gil (1991) em seu livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. O corpus que foi instrumento da análise é o livro de Rogério Tilio, *Voices Plus* (2016), para o segundo ano do Ensino médio.

A análise foi realizada com base na Análise Crítica do Discurso e no modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) com suas três dimensões discursivas: o texto, a prática discursiva e a prática social.

O livro *Voices Plus* é utilizado e foi distribuído nas escolas públicas estaduais para o uso dos alunos. Ele passou por uma criteriosa avaliação do ministério da educação e integra o Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD). A coleta de dados pretende verificar se o conteúdo do livro tem representatividade de mulheres negras e se elas são colocadas em posição inferior à raça branca e aos homens.

Foram analisados as imagens e os textos apresentados no livro, e os critérios para a análise foram a frequência que mulheres negras e outras culturas aparecem e como esta representação acontece. É esperado que o livro de Tilio revele uma imagem positiva de mulheres negras e represente outras culturas positivamente, pois em seus trabalhos anteriores, ele considera a representação e valorização das minorias, repudia o racismo e os demais preconceitos.

ANÁLISE DE DADOS

O livro didático de língua inglesa a ser analisado, segundo o modelo tridimensional de Fairclough (2001), é *Voices Plus*, de Rogério Tílio (2016). Como demonstrado no final da seção anterior, Tílio é um autor que tem consciência sobre minorias e procura criticar, em seus trabalhos, preconceitos e práticas injustas em livros didáticos. Portanto, é esperado que nesta análise seja revelada uma posição mais inclusiva do autor, maior representação de mulheres negras e de diferentes culturas.

Primeiramente, serão descritos os fragmentos do livro que foram analisados e considerados importantes, para posteriormente dar início à análise segundo o Modelo Tridimensional de Fairclough (2001). O primeiro capítulo do livro de Tílio é sobre aquecimento global e demonstra uma conscientização sobre o planeta Terra. Em outra atividade do mesmo capítulo, há um debate sobre a globalização e seus lados positivos e negativos, para dividir as opiniões dos alunos e para que um debate sobre o assunto seja possível.

O principal assunto do primeiro texto ilustrado com uma imagem de pessoas é sobre a internet e o direito de todos de ter acesso a ela. Na imagem, há uma turma de pessoas negras, com foco em um menino olhando para trás. No texto, é informado como os países africanos sofrem com a corrupção e, por esse motivo, a tecnologia não é tão avançada como deveria ser.

O próximo texto também é sobre o direito ao acesso à internet e todas as seis pessoas representadas no plano principal são negras, entre elas, três mulheres e três homens. Comenta-se sobre a importância da internet e seus benefícios para a sociedade. Entre as mulheres negras, há duas meninas em sala de aula com o *hijab*, característico da religião muçulmana e uma médica negra atendendo um menino, como mostra a figura a seguir:

Figura 2: a médica atende o menino em um hospital.



Na próxima atividade, uma professora negra aparece explicando a matéria para uma menina branca em uma sala de aula. Posteriormente, a introdução do segundo capítulo é sobre manifestações artísticas. Há diferentes representações de artes além das que sempre são apresentadas em livros didáticos de inglês, como americana e inglesa. Há também demonstrações artísticas da cultura indígena e indiana.

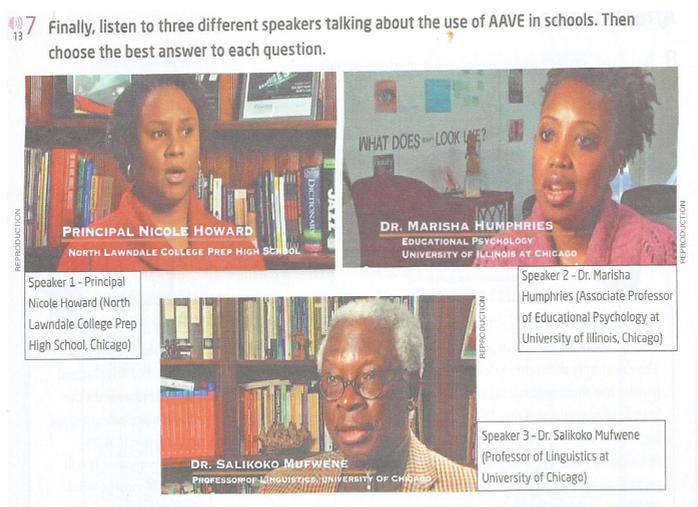
Ainda no mesmo capítulo, o autor cita e conta a história de algumas peças musicais, entre elas: “Os miseráveis” e “Cats”, famosas na Broadway, nos Estados Unidos e na Europa. Um dos musicais citados é uma adaptação musical de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, livro que conta a história do Brasil em uma visão não-eurocêntrica, diferente da que está nos livros de história.

Nos próximos capítulos, há outras imagens de mulheres negras em situações positivas, como uma senhora escutando rádio; uma mulher e um homem negros, vestidos de roupas sociais em um lugar que parece um escritório, apertando as mãos. O tema desta unidade é “línguas”.

Em uma atividade deste capítulo, o tema principal são as leis de Jim Crow, que segregaram as pessoas de cor das brancas nos Estados Unidos e sobre o racismo que existia na época, com imagens em preto e branco, ilustrando esse triste momento da história.

Em outro texto do mesmo exercício, o autor apresenta uma pesquisa da sociolinguística sobre uma variedade da língua inglesa “African-American Vernacular English”, que em tradução livre significa “Inglês vernáculo afro-americano”. Três pessoas qualificadas, de forma diferente, falam sobre o uso desta variedade nas escolas. São duas mulheres e um homem, todos negros. Uma delas é diretora de um colégio e a outra é psicóloga educacional, como mostra a imagem a seguir. O homem é professor de Linguística na Universidade de Chicago.

Figura 3: pessoas negras em posição de destaque, comentando a variedade linguística tema da atividade. (Os comentários dos três estão no áudio do CD do livro).



A variedade linguística dos negros nos Estados Unidos, segundo o material, foi vista com preconceito e como uma forma errada de falar inglês, mesmo sendo apenas uma das variedades linguísticas da língua inglesa. O homem negro que comenta sobre ela é Doutor em Linguística, tem autoridade e conhecimento para dizer que é apenas uma entre tantas outras e que considerar este dialeto errado está relacionado com ideologias racistas.

No mesmo capítulo sobre línguas, há um texto sobre o território africano e seu processo de invasão/colonização pelos europeus, no período entre 1881 e 1914. Segundo o texto, em 1870 só 10% do continente africano era de domínio europeu e, em 1914, esse número pulou para 90%. Após esse texto, há perguntas sobre as línguas da África e são demonstradas duas perspectivas de homens negros e africanos sobre o assunto.

Neste capítulo, além de discutir sobre os dialetos africanos e a variação linguística dos negros nos Estados Unidos, há uma reflexão sobre a cultura do Brasil e de outros países da América do Sul, que para a maioria das pessoas fala apenas português e espanhol. É observado que o continente tem várias línguas. Questiona-se se os alunos sabiam deste fato e o que poderia ser feito para aumentar o conhecimento das pessoas sobre essas diferentes línguas.

Ao final do livro, há informações sobre a linguagem do corpo, sinais de trânsito e suas diferenças em outras línguas e países, sem nenhuma representação de seres humanos para ilustrar os próximos exercícios, que são questões de ENEM e de outros vestibulares conhecidos no Brasil.

A análise do livro de língua inglesa de Tilio (2016) com base na ACD de Fairclough (2001) e em seu Modelo Tridimensional, inicia-se com a primeira dimensão, a textual. Ela diz respeito às escolhas lexicais e gramaticais feitas pelo autor. Segundo Resende e Ramalho (2004, p. 187), “O modelo de análise do texto é pormenorizado em categorias. São categorias da análise textual, o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual.”

Portanto, nos textos, os léxicos transmitem a ideia de igualdade de mulheres negras em relação às outras personalidades representadas no livro. No que diz respeito de a imagens, não há nenhuma figura em que aparece mais de uma pessoa, em que uma mulher negra não esteja presente no grupo. Observa-se que há uma preocupação em demonstrar todas as raças e gêneros nas imagens.

Esse é um ponto positivo em relação aos demais materiais didáticos de língua estrangeira, pois ainda há muita discriminação de gênero nas imagens neles presentes, como pontua Pereira (2009).

Muitos materiais didáticos utilizados para o ensino de língua materna e/ou língua estrangeira, assim como de outras disciplinas do currículo escolar, reproduzem em seus textos escritos e/ou imagéticos e, por vezes, até mesmo na destinação de seu espaço e na referência a personagens fictícios ou reais, a discriminação de gênero observada no tratamento de homens e mulheres. (PEREIRA, 2009, p. 5).

Ainda sobre a dimensão textual de Fairclough (2001), em relação aos léxicos utilizados, no último capítulo do livro sobre linguagens, Tílio escolhe colocar diversas culturas diferentes para representar as várias línguas existentes no mundo, incluindo as culturas indígenas e africanas, normalmente excluídas.

No texto “A representação do mundo no livro didático: uma abordagem sócio discursiva”, Tílio (2010) critica a visão eurocêntrica que os materiais de língua estrangeira reproduzem e a ideia de mundo globalizado com apenas a cultura norte americana e inglesa. Verifica-se, portanto, que ele dá atenção às demais culturas, transmitindo novamente a pluriculturalidade nos léxicos.

Há questões sobre o dialeto negro nos Estados Unidos e sobre como o preconceito linguístico afeta esse tipo de linguagem. O autor escolhe colocar no texto os posicionamentos de três pessoas negras qualificadas sobre o assunto, entre elas duas mulheres, como já demonstrado na *imagem 2* e também ilustra mulheres negras nas profissões de médica, cientista, estudante. Os léxicos demonstram uma quebra das ideologias racistas presentes nos materiais, novamente de acordo com a dimensão textual de Fairclough (2001).

Posteriormente, os benefícios dessa representação positiva encontram-se na segunda dimensão do quadro tridimensional, a prática discursiva. Segundo Fairclough (2001), ela é sobre a distribuição, produção e consumo dos textos. O livro didático de Tílio é produzido e distribuído para as escolas Estaduais e é consumido por alunos que são adolescentes, estudando no segundo ano do ensino médio.

O livro é utilizado por três turmas em uma escola pública, com uma média de 70 estudantes no total. O autor transmite aos alunos imagens e textos com variedades de pessoas e culturas, atividades críticas e oportunidades para o professor abrir discussões em sala de aula sobre vários assuntos importantes da atualidade, e como a pluriculturalidade. Os adolescentes, dessa forma, são capazes de adquirir senso crítico. Tílio, ao escrever o livro, estava ciente do seu público e o organizou de maneira a influenciar positivamente o pensamento dos alunos.

A última e terceira dimensão do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), a social, investiga as hegemonias presentes no discurso, sendo elas intencionais ou não. Ele explica sobre a terceira dimensão e como as relações de poder podem reproduzir ou desafiar as hegemonias existentes:

[...] essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes — como um modelo — uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes. Isso fortalece o conceito de investimento político das práticas discursivas e, já que as hegemonias têm dimensões ideológicas e uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 126).

Portanto, os discursos escritos por grupos em posição de poder podem reproduzir as hegemonias existentes ou desafiar e se opor a estes pensamentos. A terceira dimensão do Modelo Tridimensional (FAIRCLOUGH, 2001), a prática social, investiga como as ideologias e ideias hegemônicas são trabalhadas pelo autor.

O livro didático é um instrumento que transmite muito poder e é inquestionado pelos seus usuários por fazer parte da instituição escolar, ambiente de autoridade.

O livro didático, geralmente o primeiro contato do sujeito com as práticas de letramento em ambiente formal ou escolar, detém uma posição ainda mais marcante e que o fortalece em relação a outros materiais, pelo fato de estar respaldado por uma instituição extremamente valorizada pela sociedade e cuja autoridade é considerada inquestionável – a escola. (PEREIRA, 2009, p. 4).

A escola, portanto, é uma instituição respeitada e que retém poder por ser valorizada. Possui grande autoridade e o livro didático é instrumento essencial nas salas de aula. Van Dijk (2009), em seu livro *Discurso e poder* discute sobre o poder social, e que instituições ou grupos que detém poder tem controle sob os demais.

Os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e mentes dos (membros de) outros grupos. Essa habilidade pressupõe a existência de uma base de poder que permita o acesso privilegiado aos recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o status, a fama, o conhecimento, a informação, a “cultura” ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso. (VAN DIJK, 2009, p. 117).

Rogério Tílio, em seu livro didático, busca quebrar e desafiar as hegemonias normalmente difundidas por outros materiais. Não há nenhum trecho em que esteja explícito um posicionamento hegemônico, mesmo que não intencional. Há, pelo contrário, uma quebra das ideologias racistas e sexistas.

O padrão nos demais livros didáticos é, normalmente, branco e eurocentrista, ilustrando estereótipos de pessoas negras. Tílio se afasta desse modelo. Silva (2011) escreve sobre esse fato em materiais de inglês e a falta de representação de material pluricultural.

O sistema de ensino brasileiro, com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, a não ser nos espaços da sala de aula, onde o currículo pode ser construído pluricultural, a partir da atuação de determinados professores, pouca vontade política tem de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. (SILVA, 2011, p. 94).

O autor, quebrando essa hegemonia, faz representações de várias culturas, raças e gêneros, inclusive de mulheres negras, foco desta análise. Rogério Tilio, como mencionado no capítulo anterior, realiza em seus trabalhos acadêmicos estudos sobre a falta de representação no livro didático e repudia o eurocentrismo, a ideia de que a vida é perfeita nos Estados Unidos e na Inglaterra. Ele critica essa postura:

Existe uma tendência a se reduzir o mundo a Estados Unidos e Europa. O espaço para outras culturas, quando existe, é bastante simplista, limitando-se a mencionar algumas características culturais, na maioria das vezes estereotipantes. A pluralidade cultural a que os livros se propõem resume-se, em geral, a tratar alguns aspectos referentes a outros países de forma superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano (TILIO, 2010, p. 182).

Um exemplo do livro em que o autor expande os horizontes além de Estados Unidos e Europa é no exercício em que são demonstrados alguns teatros musicais. Tilio (2016) não se limita apenas aos sucessos americanos da Broadway como “Cats” ou “Os Miseráveis”, mas igualmente, faz menção a uma peça brasileira com teor crítico, baseada no livro “Casa Grande e senzala” de Gilberto Freyre.

A África também é exposta no material, demonstrando uma imagem positiva do continente, em oposição a livros que consideram culturas diferentes como “exóticas” ou as estereotipando. Faz reflexões sobre a corrupção, a cultura, o governo e a invasão dos europeus ao continente, o avaliando criticamente e não apenas com base nos estereótipos existentes.

Com base na terceira e última dimensão do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001), o posicionamento de Tilio (2016), no livro didático *Voices Plus*, desafia as hegemonias existentes. Ele está em uma posição de poder e se aproveita dessa condição para reproduzir no livro questões sem preconceitos ou estereótipos de gênero ou raça.

No material didático organizado por ele e analisado neste trabalho, observa-se uma grande diferença em relação ao conteúdo de outros livros didáticos de língua inglesa, com relação a representar minorias ou oferecer discussões aos alunos. Enquanto em vários outros não há quase nenhuma representação positiva de mulheres negras, como apontado no capítulo anterior, o de Tilio (2016) as representa em posição de igualdade.

Desse modo, verificou-se que Tilio (2016) realmente reflete, em seu trabalho como organizador do livro didático *Voices Plus* para o segundo ano do Ensino Médio, os estudos feitos por ele sobre representação de minorias, expondo os alunos, que são adolescentes estudantes do ensino médio, a imagens positivas de mulheres negras e de outras pessoas normalmente excluídas, além das discussões construtivas e pluriculturais propostas por ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise, segundo o modelo tridimensional de Fairclough (2001), mostram que as imagens e textos do livro didático *Voices Plus* de Rogério Tílio (2016), respeitam as mulheres negras e não as colocam em posição de inferioridade às demais pessoas. Em relação às figuras que em elas aparecem, elas são representadas como médicas, professoras, diretoras, estudantes, quebrando estereótipos preconceituosos anteriores em que as mulheres, principalmente as negras, eram apenas representadas em posições de empregadas, donas de casa, etc.

Também foi constatado que o livro didático é normalmente o único instrumento disponível em sala de aula para ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras e, por essa razão, torna-se poderoso e o seu conteúdo é tido como uma verdade incontestável. O ambiente escolar também retém muito poder e é extremamente valorizado pela sociedade por ser o primeiro contato dos indivíduos com a educação.

Os livros didáticos, por reterem esse poder, normalmente transmitem ideias hegemônicas e não promovem igualdade em suas imagens e textos e, além de colocar mulheres negras e outras minorias em posição de inferioridade ou de invisibilidade, também não promovem discussões construtivas ou estimulam o senso crítico do aluno.

Em contrapartida, Rogério Tílio (2016) usufrui da posição privilegiada de escrever um livro didático para oferecer um conteúdo inclusivo, com representações de diversas culturas e raças, além de apresentar atividades construtivas que encorajam o questionamento.

O LD de Tílio (2016) obteve um grande avanço em relação a outros materiais, um passo positivo para maior representatividade, menos estereotipização, invisibilização de mulheres negras e outras minorias. O autor as coloca em posição de destaque, influenciando positivamente os estudantes que utilizam o livro.

As mulheres e negros compõem, estatisticamente, mais da metade da população brasileira, portanto, é justo que estejam em papéis igualitários aos homens e brancos. Isso não ocorre, pois as ideologias hegemônicas propostas pelos grupos que detém o poder no Brasil afetam as minorias. Há muitas mulheres negras em cargos altos, e é esperado que essa realidade se reflita nos livros didáticos.

Essa representação é essencial na identidade e desenvolvimento dos alunos e para construir uma sociedade mais justa, com menos preconceito. Tílio (2016) consegue, em seu livro, quebrar o padrão preconceituoso anterior, colaborando para a formação de cidadãos mais conscientes.

Por fim, é necessário ressaltar que ainda há muita pesquisa a ser realizada sobre o tema proposto neste trabalho, para que, assim, seja possível que todos os livros didáticos tenham representatividade, como ocorre no material de Tílio (2016). É necessário continuar os estudos e análises de livros didáticos para que haja mudança na estereotipização e invisibilização de minorias.

## REFERÊNCIAS

- DIJK, T. A. V. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. de J. Livro Didático de Língua Inglesa e o que os Discursos Escritos Revelam sobre Identidade Racial. **Travessias**, vol. 8. N. 3, 2014, p. 56-75. ISSN: 1982-5935
- FERREIRA, A de J; CAMARGO, M. Racismo cordial no livro de língua inglesa aprovado pelo pnd. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** – ABPN, v. 6, p. 177, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gendrados em sala de aula. *In: III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, 2009, Anápolis.
- RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método? **Rev. Brasileira de linguística aplicada**. Online, 2009, vol.9, n.1, p.99-132.
- SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. de J. O que as pesquisas recentes revelam acerca das identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 311-334, 2018.
- SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 182.
- SILVA, I. S. Relações raciais nos livros didáticos de língua portuguesa 13 anos após a lei 10.639/03. *In: XIII Congresso Nacional de Educação*, 2017. XIII Encontro Nacional de Educação. Curitiba: PUC/PR. p. 18003-18020.
- TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**. São Paulo: PUC/SP, 2010, v. 31. p. 167-192.
- TILIO, R. C. **Voices Plus 2 - Livro do Aluno**. 1.ed. São Paulo: Richmond Educação LTDA, 2016. v. 1. p. 209.
- TILIO, R. C. Questões de gênero e sexualidade em livros didáticos: ainda tabus? *In: XVI Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos*, 2009, Rio de Janeiro. XVI SIEAG: Línguas, literaturas e mídias - Caderno de resumos. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2009.
- WATTHIER, L. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. **Revista Urutágua**, Maringá, n.16, p.47-54, ago./nov. 2008.

Recebido para publicação em 11 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.

## “NOSSO BRASIL”: A CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

## “NOSSO BRASIL”: THE CONSTRUCTION OF RACIAL PREJUDICE IN A HISTORY TEXTBOOK

José Soares Filho\*

Edson Soares Martins\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva realizar uma análise, de orientação bakhtiniana, da relação entre conteúdo curricular e expressão discursiva do patriotismo e do preconceito racial no livro *Nosso Brasil*, destinado ao ensino do 4º do primário, onde o conteúdo programático é desenvolvido a partir de um núcleo de ação em que a personagem Claudio, professor, aproveita para transformar a viagem com os filhos (Dora e Luis) em uma oportunidade para pensar sobre a história e cultura do Norte e Nordeste do Brasil. Buscamos entender como as representações dos enunciados que expressam o preconceito racial e patriotismo estão associados às ideias de memória coletiva e silenciamento, de acordo com Pollack (1989), e pensadas em conexão com a proposta de formação histórica de uma tipologia dos intelectuais brasileiros, conforme Santos (2004). Isso possibilita perceber como os enunciados concretos se relacionam com a vida e com o meio de produção específico em que os agentes enunciativos atuam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso; preconceito racial; livro didático.

**ABSTRACT:** This article aims to perform a Bakhtinian analysis of the relationship between curriculum content and discursive expression of patriotism and racial prejudice in the book *Nosso Brasil*, intended for the teaching of the 4th grade, where the curriculum is developed from a core in which Claudio, teacher, seizes the opportunity and turns the trip with their children (Dora and Luis) into a moment to reflect on the history and culture of northern and northeastern Brazil. We seek to understand how representations of statements that express racial prejudice and patriotism are associated with the ideas of collective memory and silencing, according to Pollack (1989) and thought in connection with the proposal of historical formation of a typology of Brazilian intellectuals, conformed to Santos (2004). This allowed us to understand

---

\* Graduando em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: josesoares2025@gmail.com.

\*\* Professor Doutor do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: edson.soares@urca.br

how concrete expressions relate to life and to the specific means of production in which enunciative agents act.

KEYWORDS: Speech genres; racial prejudice; textbook.

## INTRODUÇÃO

Ideias como o patriotismo exacerbado, o racismo, a misoginia ou a xenofobia possuem um modo específico de serem enunciadas, um discurso que lhes seja próprio? No famoso estudo dedicado aos gêneros do discurso, Bakhtin ([1952-1953] 1997) inicia pela afirmação de que existe uma diversidade enorme de esferas da atividade humana e todas elas estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Consequentemente, os modos de utilização da língua são tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana, de modo que é possível entender que ao discurso do patriotismo ou racismo, por exemplo, se ocorrem em um livro didático, corresponde um ou vários modos de utilização da língua. Pensando nisso, o presente trabalho propõe realizar uma análise bakhtiniana da relação entre conteúdo curricular e expressão discursiva do patriotismo e do preconceito racial no livro *Nosso Brasil* ([entre 1925 e 1945] 1947), escrito por Luís Amaral Wagner. De forma complementar, propomos também entender a questão de tais representações associadas à ideia de memória coletiva e aos processos de silenciamento da memória trabalhados por Michael Pollack (1989) e pensadas em conexão com a proposta de formação histórica de uma tipologia dos intelectuais brasileiros, formulada por Joel Rufino dos Santos (2004).

Como Bakhtin encara a forma de relacionamento entre as esferas da atividade humana e os modos de utilização da língua? O pensador russo sustenta que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. [...]” (BAKHTIN, 2003, 265). Essa relação entre aspectos da língua e da vida está, como não poderia deixar de ser, evidenciada no discurso no livro didático: podemos perceber como os enunciados concretos se relacionam com a vida e o meio de produção específico em que os agentes enunciativos atuam e, consequentemente, pode-se perceber como uma memória específica – no caso, a da escravidão e do ufanismo patriótico – é construída pelo autor através de elementos que inter cruzam experiências da vida enunciadas pela língua.

Como o uso da língua é realizado através de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos, é preciso entender que estes emanam das esferas da atividade humana e refletem suas condições específicas. Tais enunciados, se considerados isoladamente, podem ser percebidos no conjunto de uma relação que envolve conteúdos temáticos (objetos do discurso), estilos (questões individuais: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais) e construções composicionais (aspectos ligados, principalmente, à forma que o discurso assume).

O livro didático com o qual pretendemos trabalhar os problemas apontados acima é um exemplo típico de uma forma pedagógica que gozou de grande prestígio e que ainda pode ser encontrada nos manuais de ensino de línguas. *Nosso Brasil* é um manual de história composicionalmente construído por meio de um encadeamento de episódios narrativos, protagonizados por um pai professor e seus dois filhos (Dora e Luiz). O conteúdo programático é desenvolvido a partir de um núcleo de ação em que a personagem Claudio, na condição de professor, aproveita para transformar a viagem com os filhos, ao longo do Brasil, em uma oportunidade para pensar sobre a história e cultura do Norte e Nordeste do país.

Na narrativa em que a família visita a Bahia, como nos demais estados, as atividades, conteúdos e textos são desenvolvidos e determinados pela construção de tipos relativamente estáveis de enunciado, que, além de transmitir um conteúdo temático, colaboram para a construção de uma memória oficial. Pensando nisso, será necessário observar as possibilidades de construção de sentidos que envolvem as temáticas trazidas no livro, sua relação com um discurso dominante que mantém viva uma memória oficial e a estrutura do próprio gênero do discurso como gênero primário (diálogos entre as personagens) e secundário (narrativa paradidática, poemas, textos políticos, discursos patrióticos, ilustrações).

#### **VESTES E ADORNOS DO PRECONCEITO RACIAL**

Selecionamos, como dito acima, um trecho da obra em que a família do Professor Claudio, ao chegar em Salvador, faz um primeiro passeio e recolhe impressões sobre a cidade. Cabe ao narrador a tarefa de apontar as informações que constituem o primeiro plano de conteúdo temático do que seria a lição de história, o conteúdo da aula a ser ministrada a partir daquele capítulo.

Nesta lição, a personagem Claudio pretende, talvez, através de um conjunto de especificidades de cada localidade, mostrar como se organiza o arranjo da cultura local através de construções e monumentos arquitetônicos, configurações que mostram o progresso desses estados e, além disso, explorar a presença de personagens específicos que seriam símbolo da cultura de Salvador. O autor mobiliza, neste capítulo, enunciados responsáveis por evidenciar a presença da Igreja do Senhor do Bonfim, do Elevador Lacerda e o serviço de limpeza da cidade, com o uso destacado de adjetivos: famosa, ao se referir a Igreja do Senhor do Bonfim; moderno, para falar do elevador e invejável, relativo ao serviço de limpeza da cidade, o que corrobora para a construção de uma imagem que conota a ideia de cidade desenvolvida e moderna. Apesar disso, nas próximas linhas, o processo enunciativo gira, principalmente, em torno da vestimenta das mulheres da Bahia e da memória à qual elas remetem:

### **AS BAIANAS**

O Sr. Claudio levou os filhos a passeio pela cidade.

Estiveram na famosa Igreja do Senhor do Bonfim e depois subiram à Cidade Alta, pelo moderno elevador Lacerda.

A Bahia possui um invejável serviço de limpeza pública.

Dora e Luis ficaram admirados ao verem algumas baianas de cabeça amarrada com alvos panos rendados, vestindo blusas decotadas e com o pescoço e os braços enrolados de cordões e braceletes de contas multi-cores. Assim que na volta de uma esquina deram com algumas baianas vendendo doces e frutas, exclamaram:

- Olhe, papai! Aquilo não é vestido de carnaval?

- Não, meus filhos; algumas baianas possuem seus trajes originais, vestem-se à sua própria moda. O que há é o seguinte: no carnaval todos procuram mudar de cara e por isso fantasiar-se da melhor forma. Há homens que se vestem de mulher e mulheres que se vestem de homem. Outros se transformam em chineses, em tirolezes, em cossacos, em húngaros e em baianas. Cada qual procura um disfarce, uma fantasia extravagante - ou a vestimenta típica de um povo.

- Mas por que algumas baianas se vestem assim?

- Por tradição e por moda. Antigamente era assim que as pretas africanas mostravam a sua garridice. Quanto mais refolhos tinham no rodado da saia, e mais bordados no cabeção da camisa, mais admiradas eram. Hoje, porém, já são raras as que se vestem como dantes.

- Por quê?

- Talvez por vergonha, meu filho. Esta maneira de vestir lembra a escravatura, a maior mancha da nossa história.

- Então os escravos existiram mesmo?

- Existiram, sim, e a Bahia é um dos Estados que mais lembram êsse terrível pesadelo.

- Por quê?

- Porque, por muito tempo, a Bahia foi a capital do Brasil, sendo onde os navios negreiros despejavam suas cargas de escravos. E' por isso que essas baianas de tabuleiros, vendedoras de certas comidas como vatapá e o caruru, nos trazem logo à lembrança os tempos da colônia e da escravidão. (WAGNER, 1947, p. 67-69).

A denominação “as baianas” remete não à ideia de pertencimento geográfico ou origem, mas a um papel social percebido através da indumentária, que parece dominar a preocupação do narrador e das crianças. Esse interesse pelas vestimentas que as mulheres negras da Bahia

usam é demonstrado no texto através da reação de estranhamento das crianças. O discurso do pai traz uma explicação a respeito do uso e desuso do traje daquelas mulheres, no qual há declarações que mostram a sua falta de conhecimento sobre o conteúdo simbólico e histórico das vestes. Para ele, as “mulheres baianas” usam aqueles trajes por pura “tradição e por moda”. Dessa forma, ignora-se todo o valor cultural e histórico agregado a esses trajes, pois não há sequer uma breve explicação de aspectos da tradição religiosa a que essas vestes pertencem, mas há antes uma justificativa que liga a imagem da baiana à fantasia de carnaval, típica do sudeste brasileiro.

Quanto ao desuso dessa indumentária, segundo o pai das crianças, a grande maioria das mulheres pretas, de descendência africana e afro-brasileira, que moravam na Bahia, teria deixado de usar aquela vestimenta por um motivo do qual o narrador se compadece: “- Talvez por vergonha, meu filho. Esta maneira de vestir lembra a escravatura, a maior mancha da nossa história.” (WAGNER, 1947 p. 69). Há, nesse discurso, uma disputa da memória (POLLACK 1989), uma tentativa de construção da memória oficial específica, que oculta elementos simbólicos e culturais. Essa desconstrução dos modos e significados culturais e, por consequência, sociais, agregados às vestes daquelas mulheres, acontece porque as memórias que são registradas são aquelas consideradas relevantes para quem as registra. Fica nítido, para o leitor de hoje, o desconhecimento – ou despreparo – do pai ao falar dos aspectos culturais trazidos por essas vestes e do valor simbólico agregado à indumentária. Isso ocorre por causa de uma das características da memória, que é a de estar preservada em vários lugares, objetos e espaços, desde um monumento como o Pelourinho (curiosamente apagado no passeio da família), nas vestes da “mulher baiana” e até no próprio discurso enunciado no livro.

A vestimenta, no que se presume ser o entendimento de crianças em idade escolar, seria tida como algo exótico, chamativo e, por isso, próprio do carnaval: “- Olhe, papai! Aquilo não é vestido de carnaval?” (WAGNER, 1947, p. 69). Essa é a impressão que as crianças têm da indumentária das mulheres, mas o ponto de vista do pai não é tão diferente, pois as descreveu como fenômeno da moda ou da vaidade, quando, na verdade, há, na indumentária, uma carga de valores culturais e históricos que foram totalmente apagados do discurso existente nesse gênero discursivo: no manual didático de Wagner, como em vários outros, o valor religioso e o valor econômico da atividade das baianas - percebidas como sujeitos subalternizados, pela condição socioeconômica ou de gênero - são os principais elementos afetados nesta disputa de memórias.

Ademais, não há uma preocupação em conhecer o nome que os sujeitos dão aos adereços que usam: pano, blusa, cordões, braceletes são palavras do repertório lexical pertencente ao campo do observador. Não haveria justificativa para o desconhecimento dos componentes do traje, pois já havia, na época, produções artístico-culturais que enunciavam isso, como por exemplo a canção “O que é que a baiana tem?”, de Dorival Caymmi, lançada em [1938-1939] e presente no filme “Banana da terra”, cantada por Carmem Miranda:

[...]

Tem **torço** de seda, tem!

Tem brincos de ouro, tem!

**Corrente de ouro**, tem!

Tem **pano-da-Costa**, tem!

Tem **bata** rendada, tem!

**Pulseira** de ouro, tem!

Tem sandália enfeitada, tem!

E tem graça como ninguém!

[...]

Um **rosário de ouro**, uma bolota assim

Quem não tem balangandãs não vai no Bonfim

[...]

(CAYMMI, 2019 [1938-1939] grifo nosso).

As escolhas lexicais do pai denominam o pano-da-Costa e o torço de “pano”; a corrente e o rosário de ouro de “cordão”; a pulseira de “bracelete”; e a bata de “blusa”, de modo que essas escolhas desfiguram os aspectos religiosos contidos nos elementos constitutivos das vestes daquelas mulheres. A visão demonstrada no diálogo entre pai e filhos nos leva a crer que não há um reconhecimento das “mulheres baianas” como iguais aos observadores, em termos de dignidade e cidadania. O narrador somente as enxerga como pessoas desempenhando um determinado tipo de função que lhes é “típica” e seria percebida pelo modo de vestir, que acaba por remeter à memória da escravidão, que surge no texto como mancha para a sociedade. Elas não aparecem como sujeito agente, mas como objeto que é descrito aos moldes do observador. O sentimento que surge é de admiração e espanto e isso desencadeia um processo em que se compreende de forma equivocada o uso das vestes. Por consequência, o lugar de sujeito que as “mulheres baianas” têm é tomado pelo discurso do professor que descreve a seu modo os porquês dessas mulheres se vestirem assim e, por fim, a partir da construção desse discurso, a memória, com todos os elementos culturais e todas as suas especificidades, é suprimida e ofuscada por essa outra versão trazida pelo autor do texto.

Antes de extrairmos conclusões sobre a linguagem no livro didático, passemos a outro fragmento da obra.

## DE CAPITÃES-DO-MATO A ABOLICIONISTAS

### OS ESCRAVOS

- Há cinquenta anos atrás, continuou o Sr. Claudio, eram raros os empregados a sôlto. Quem queria cozinheira, copeira ou trabalhador de campo punha um anúncio no jornal assim:

*Compra-se uma escrava que seja boa cozinheira e esteja amamentando, etc.*

Apareciam os vendedores e fechava-se o negócio, com um contrato de compra e venda devidamente legalizado. Daí o escravo, ou escrava, pertencia ao novo dono, para quem tinha de trabalhar sujeitando-se a pancadas e todos os maus tratos possíveis.

- Por que não fugiam?

- Porque os escravos fugidos, quando apanhados, eram castigados terrivelmente, passando dias e noites presos pelos pés no tronco. Naquele tempo havia os capitães-do-mato, uma espécie de polícia especializada em pegar negros fugidos.

- De onde vinham, papai, esses negros todos?

- Da África. Lá também havia uma espécie de capitães-do-mato, que aprisionavam os pretos e os mandavam para o Brasil em navios negreiros. Eram uma coisa muito triste essas viagens. Os míseros pretos vinham amontoados nos porões, como porcos. Num espaço em que mal cabiam vinte pessoas, viajavam até cem criaturas.

- Que horror! Exclamou Dora

- Sim, um horror. A falta de alimento, o enjôo, a imundície, as doenças, davam cabo da maior parte da carga, fazendo que só um terço chegasse ao Brasil.

- E como eram vendidos?

- No mercado de escravos onde os compradores iam examinar-lhes os dentes, a rijeza dos músculos...

Os mais moços e fortes alcançavam melhor preço que os velhos e fracos.

- E como foi que acabou a escravidão?

- Com a campanha abolicionista, levada a efeito naquela época.

- Abolicionista?!

- Sim, Dora, abolicionista. Eles queriam acabar, abolir a escravidão. No princípio houve grande resistência e os abolicionistas foram perseguidos; mas acabaram vencendo. A libertação foi oficializada no dia 13 de maio de 1888.

- Quem é que perseguia os abolicionistas?

- Quem, senão os fazendeiros, os ricos, os donos de escravos? A abolição não convinha de forma nenhuma a esses senhores. Como teriam eles quem trabalhasse de graça nos seus campos e nas suas cozinhas?
- E os principais abolicionistas, papai?
- Os que mais se salientaram foram Luiz Gama, um ex-escravo, José do Patrocínio, Rui Barbosa, José Mariano, Joaquim Nabuco, Euzébio de Queiroz e Antônio Bento. (WAGNER, 1947, p. 74-75).

Ao continuar a viagem pelo estado baiano, Claudio conta a seus filhos a sua versão da história da escravidão. O texto inicia com um enunciado que remete à compra de escravos. Parece haver no discurso uma justificativa que deixa subentendida a existência de uma validação implícita da escravidão: o argumento postula que eram raros os empregados a soldo na época e, dessa forma, os escravos parecem servir para suprir essa carência de mão de obra. O fato é que a mão de obra assalariada era rara porque a regra vigente era o trabalho escravo, e não o contrário.

Cita-se ainda, na continuidade do texto, a existência de três demandas de tipos e funções específicas para esses escravos. São elas: “cozinheira, copeira e trabalhador do campo”. É importante observar que, no anúncio descrito, não há funções domésticas atribuídas a homens, a quem seria destinado apenas o trabalho no campo. O critério para escolha da escrava, que podemos observar nesse anúncio, era que ela cozinhasse bem e estivesse amamentando, o que descartaria homens e algumas mulheres. O critério de escolha “estar amamentando”, para além da função de ama-de-leite, comum à época, nos leva a crer que a maternidade seria mais uma forma de controle daquela mulher escravizada, levando em conta que a dificuldade de fuga se tornaria maior e que o medo constante de que ela ou a criança fossem castigadas serviria para justificar essa sujeição e alimentar a ideia de comodismo e aceitação da vida como escravo.

Uma das crianças faz a pergunta: “por que não fugiam?” A resposta do pai tem como justificativa o medo dos terríveis castigos, que podiam advir em decorrência da rebeldia, caso fossem pegos. Esse tipo de discurso alimenta a ideia de que o negro se sujeitava à escravidão e se acomodava à vida de sofrimento. Existe, todavia, um discurso compassivo, evidente na escolha de palavras como “terríveis e rebeldia”.

Surge então a figura do Capitão do Mato, “uma espécie de polícia especializada”, que seria responsável pela captura e controle dos escravos que fugiam. Esses capitães do mato eram, quase que em totalidade, escravos que foram libertos e tinham a função de capturar aqueles que fugiam das senzalas e feitorias. O que nos chama atenção está na sequência do texto: “De onde vinham, papai, esses negros todos?”. Veja-se a resposta do pai: “Da África. Lá também havia uma espécie de capitães-do-mato, que aprisionavam os pretos e os mandavam para o Brasil em navios negreiros”. Observam-se aqui três elementos que merecem destaque. O primeiro é a ideia de África como unidade, em que se ignorariam elementos culturais e especificidades de cada localidade e grupo; o segundo é a comparação didatizante, mesmo

que a serviço de um questionável entendimento por associação, dos capitães do mato com os responsáveis pela venda e tráfico de escravos no continente originário; e o terceiro seria essa construção da ideia de culpa do próprio africano pela escravidão, haja vista que os capitães do mato eram, quase que em totalidade, negros que prendiam outros negros e que os “capitães do mato no continente africano” “aprisonavam os pretos e os mandavam para o Brasil em navios negreiros”. Assim, além de ignorar os elementos culturais de todo um continente e as especificidades dos sujeitos de cada localidade, o autor parece alimentar a ideia de que os próprios negros tinham culpa no processo de escravidão e tráfico negreiro, o que se tornou parte do senso comum no discurso social brasileiro. Apenas recentemente esse tipo de argumento tem sido questionado.

O enunciado continua com o relato das viagens nos navios negreiros, relato que causa espanto e horror em Dora. A reação da filha não impede o pai de prosseguir no detalhamento da descrição, rica em elementos como a doença, imundície, enjoo e falta de alimento, que davam cabo de cerca de dois terços da “carga”. Em todo o texto, ele descreve e compara os escravos a animais. O discurso grotesco e o horror em Dora não produzem um sentimento de empatia pelos aprisionados, havendo, paradoxalmente, o aguçamento de um sentimento de curiosidade (“e como eram vendidos?”, “e como foi que acabou a escravidão?”). Ocorre aqui a entrada do movimento abolicionista.

Claudio descreve que houve, a princípio, grande resistência e perseguição aos abolicionistas por parte dos fazendeiros. Esta resistência seria liderada pelos ricos, fazendeiros e donos de escravos, com a justificativa de que não iam mais dispor dessa mão de obra para o trabalho. O problema está na falta de descrição e desenvolvimento do contexto que envolvia a luta pela abolição, havendo uma mera menção ao nome de alguns dos principais abolicionistas, com destaque para “Luiz Gama, um ex-escravo, José do Patrocínio, Rui Barbosa, José Mariano, Joaquim Nabuco, Euzébio de Queiroz e Antônio Bento”. A ênfase da data da abolição caracteriza a construção de uma história factual e positivista própria do contexto de produção da época. Uma lógica semelhante é a da construção dos vultos históricos, como veremos agora.

### **LUÍS GAMA O “ESCRAVO AMIGO”**

#### **Luís Gama**

Um escravo abolicionista papai?! Exclamou Luis, admirado.

- E preto? Perguntou Dora

- Sim, foi escravo e era preto retinto, meus filhos; apesar disso tornou-se um dos grandes homens da nossa terra.

- Preto! Que graça! Exclamou Luís por sua vez.

- Sim meu filho, foi um preto que se fez por si, à custa do próprio esforço. A raça negra é tão capaz como a branca. Não há raças superiores, nem inferiores; o que há é desigualdade de condições e de recursos para elevar o nível material e cultural. Em nossa terra são muitos os negros e mulatos que se tornarão ilustres nas letras, nas ciências, nas artes, ou célebres pelo heroísmo. Pretos e mulatos foram José do Patrocínio, Castro Alves, Gonçalves Dias, Crus e Sousa, Rebouças, Eliseu Cesar, Juliano Moreira, e outros que não me ocorrem no momento, sendo digno de nota o nome de D. Silvério Gomes Pimenta, que chegou a ser arcebispo de Mariana.

- Onde foi que nasceu o escravo abolicionista?

- Luis da Gama é daqui da Bahia.

- Conte sua história, papai, pediu Dora.

- Luis Gama era filho de uma negra africana e de um fidalgo português. Este fidalgo, depois de esbanjar no jogo e em maus negócios toda sua fortuna, levou o menino ao passear, e vendeu-o num patacho que ia sair para o Rio de Janeiro com um carregamento de escravos.

- Teve coragem de vender o filho, esse pai? Será possível? Exclamou Dora juntando as mãos.

- Sim, teve. O menino naquela ocasião andava pelos 10 anos de idade. Revendido no Rio a um alferes que vivia de negociar escravos, foi conduzido a São Paulo, onde não houve quem o quisesse. Virou refugo.

- Refugo, por que? Quis saber Luís.

- Por que os escravos nascidos na Bahia tinham a fama de ser insubordinados. Quando Luís Gama completou dezesseis anos, foi dado ao filho do alferes, o menino Antonio Rodrigues do Prado Junior que ia a São Paulo preparar-se para estudar Direito. O escravo e o estudante tornaram-se logo amigos, tendo Antonio Rodrigues ensinado a seu amigo escravo a ler e escrever. Mais tarde Luís Gama fugiu e sentou praça; empregou-se depois como escriturário da polícia, dedicando-se sempre com afinco ao estudo. Viu por fim os seus esforços coroados de êxito. Tornou-se um rabula famoso, sobre tudo como advogado e defensor dos escravos e oprimidos. Poeta satírico e orador fluente, foi em São Paulo o verdadeiro iniciador do movimento abolicionista.

- E a Mãe dêle, papai, que fim levou?

- Não se sabe, minha filha, Luís Gama fêz tudo para encontrá-la, mas nada conseguiu. (WAGNER, 1947, p. 77-78).

Temos a história, em chave biográfica, de Luís Gama, reconhecido como um agente importante no processo de abolição da escravatura. O fato de ele ter sido escravo e preto causa surpresa, desperta admiração e soa como algo cômico para as crianças (“Um escravo

abolicionista, papai?!” [...] “e preto, perguntou Dora.”, “– Sim, meu filho, foi um preto que se fez por si, à custa do próprio esforço.” (WAGNER, 1947, p. 77). Vemos, no trecho, um enunciado que, a princípio, tenta construir uma história de vida romantizada de Luís Gama, mas cuja função, na verdade, é construir um discurso meritocrático. Faltou apenas perguntar por que, se ele conseguiu, outros escravos e negros não conseguiriam?

A pergunta não é feita, mas essa ideia é alimentada nos trechos de sequência. “A raça negra é tão capaz como a branca. Não há raças superiores nem inferiores; o que há é desigualdade de recursos para elevar o nível material e cultural”. (WAGNER, 1947, p. 77). Aqui mais uma vez é alimentado o discurso de meritocracia, posto que, mesmo falando em igualdade de raças, o autor se contradiz ao sustentar que a falta de recursos impede que se eleve ao nível material e cultural, mostrando assim a ideia de que a “cultura dos brancos” é maior ou mais elevada, de modo que, novamente, não se reconhece o contexto de produção cultural e religiosa pertinente ao povo negro da época. Não obstante, na sequência, são citados alguns dos “negros e mulatos” considerados ilustres por terem se destacado “nas letras, nas ciências, nas artes, ou celebres pelo heroísmo”. Em seguida, Claudio cita o nome de alguns que se encaixam nesses critérios, construindo, assim, um discurso positivista que preza pelos “grandes heróis”, que representam e endossam um valor positivo inerente à pátria.

Para reforçar esse discurso de meritocracia, são considerados alguns eventos da vida de Luís Gama. Dentre eles, destaca-se, entre episódios de sua origem e história de vida e de superação, a relação com o filho do seu senhor. Claudio desenvolve esse enredo para enunciar a afirmativa: “O escravo e o estudante tornaram-se logo amigos, tendo Antônio Rodrigues ensinado o seu amigo escravo a ler e escrever” (WAGNER, 1947, p. 78). Nota-se a incoerência na expressão “amigo escravo”, em que o segundo termo anula a relação de alteridade entre os sujeitos que é inerente ao primeiro termo. Essa contradição é realçada pelo fato de que Luís Gama teve que fugir. Quanto a esse “detalhe”, não há uma descrição dos motivos que o levaram a isso e o texto apenas continua com a promoção da distinção dos méritos de Gama: após fugir e alistar-se, consegue um emprego como “escriturário da polícia”, torna-se rábula e exerce, assim, a advocacia. Para o discurso de Wagner, pela voz de Claudio, é através de sua dedicação aos estudos que os esforços de Gama foram “coroados com êxito”.

### OS TEXTOS COMPLEMENTARES

A estrutura das lições contém, além das narrativas da família do professor Claudio, fragmentos e textos de curta extensão, sendo eles de natureza diversificada. Uma unidade salta aos olhos, no plano do conteúdo temático: o ufanismo e a defesa de valores morais. Quanto à construção composicional, o problema é bem mais diversificado: os textos, em sua diversidade, recobrem gêneros como a poesia, o decálogo, o discurso entre outros.

A diferença entre os textos não está somente na relação de conteúdo temático e construção composicional, mas também aparece em nível de estilo. Dentre os textos que destacamos, para breve comentário, selecionamos três: o poema A pátria, de Olavo Bilac; os mandamentos cívicos de Coelho Neto e um fragmento de discurso de Rui Barbosa. Todos eles carregam, em sua temática, o amor e exaltação da pátria. Vejamos o poema de Bilac:

**NOSSA TERRA**  
(Olavo Bilac)

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste,  
Criança! Não verás nenhum país como êste!  
Olha que céu que mar! que rios! que floresta!  
A natureza aqui, perpetuamente em festa,  
E' um seio de mãe a transbordar carinhos.  
Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos,  
Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!  
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!  
Vê que grande extensão de matas, onde impera,  
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!

Boa terra! Jamais negou a quem trabalha  
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Quem com o seu suor a fecunda e umedece  
Vê pago o seu esforço e é feliz e enriquece!

Criança! Não verás país nenhum como êste:

Imita, na grandeza, a terra em que nasceste!  
(WAGNER, 1947, p. 219).

O texto de Olavo Bilac, originalmente publicado como A pátria, aparece no livro de Wagner como “Nossa Terra”. Partimos do pressuposto que isso se dá pela necessidade de um reforço constante, e até certo ponto pedagógico e apelativo, à ideia de pertencimento e amor pela pátria. A construção “Nossa Terra” apela para a defesa da ideia de que a terra não é só de uns e para uns, mas pertence a todos. Isso faz dela um mundo ordenado, onde cada elemento natural existiria em harmonia, e cuja compreensão última coincide com a identidade do povo que nela nasceu e vive.

Chama atenção o fato de esse texto poético estar dirigido a um interlocutor infantil, uma criança. Isso pode se dar pela pureza infantil, recorrendo à tese de que a terra é “o seio da mãe que transborda carinhos” (p. 219). O texto trata do Brasil como uma boa terra, que não deixa desamparado o faminto e nem sem moradia o sem-teto. Afinal a ideia central do texto é construir o pensamento de pertencimento e de orgulho pelas riquezas naturais que proporcionariam e dariam recursos para a sobrevivência e boa vida aos que nela habitam. Para isso, contudo, é necessário haver trabalho, que, na expressão do poeta, possibilita, inclusive, a riqueza e ascensão social do indivíduo. Aliado a isso, vemos a presença de elementos ligados à religião, como em “ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste”, o que denota mais do que uma necessidade de afirmação da fé, servindo, claramente, como um regulador da ordem existente na nação, em que o orgulho estaria ligado à ideia de reconhecimento da grandeza da terra pelos nacionais e pelas outras nações.

Vejamos, a seguir, o texto de Coelho Neto.

### **Mandamentos cívicos**

- I. Honra a Deus amando a Pátria sôbre tôdas as coisas, por nô-la haver Êle dado por berço, com tudo o que nela existe de esplendor no céu e de beleza e fortuna na terra.
- II. Considera a Bandeira como imagem viva da Pátria, prestando-lhe o culto do teu amor e servindo-a com tôdas as forças do teu coração.
- III. Honra a Pátria no passado: sôbre o túmulo dos heróis; glorifica-a no presente: com a virtude e o trabalho; impulsiona-a para o futuro: com a dedicação, que é a Força da Fé.
- IV. Instrui-te, para que possas andar pelo teu passo na vida e transmite aos teus filhos a instrução, que é dote que não se gasta, direito que não se perde, liberdade que não se limita.
- V. Pugna pelos direitos que te confere a lei, respeitando-a em todos os seus princípios, porque da obediência que se lhe presta resulta a ordem, que é a força suave que mantém os homens em harmonia.
- VI. Ouve e obedece aos teus superiores, porque sem disciplina não pode haver equilíbrio. Quando sentires o tentador, refugia-te no trabalho, como quem se defende do demónio na fortaleza do altar.
- VII. Previne-te na mocidade, economizando para a velhice, que assim prepararás de dia a lâmpada que te há de alumiar a noite.
- VIII. Acolhe o hóspede com agasalho, oferecendo-lhe a terra, a água, e o fogo, sempre porém, como senhor da casa: nem com arrogância que o afronte, nem com submissão que te humilhe, mas serenamente sobranceiro.

IX. Ouve aos teus, que têm interesse no que lhes é próprio, reservando-te com os de fora. Quem sussurra segredos é porque não pode falar alto e as palavras cochichadas na treva são sempre reбуços de ideias que se não ousam manifestar ao sol.

X. Ama a terra, em que nasceste e à qual reverterás na morte. O que por ela fizeres por ti mesmo farás, que és terra e a tua memória viverá na gratidão dos que te sucederem.

(WAGNER, 1947, p. 172-173).

Nesse enunciado, há uma referência bíblica, explícita em sua construção composicional: os 10 mandamentos da Lei mosaica, presente no livro de êxodo. Além disso, temos ainda a junção de um discurso religioso aliado à ideia de amor à pátria. Tudo isso corrobora a construção de uma ideia de união entre Estado e religião, em que alguns dos elementos do exercício da fé cristã estariam presentes nos “mandamentos cívicos”, servindo para fundamentar e justificar a ordem estabelecida.

O primeiro mandamento manda honrar a Deus ao se amar a pátria sobre todas as coisas. Isso se daria pelo fato de Deus a tê-la dado por terra natal. O amor à pátria é colocado como meio para se honrar/exaltar a Deus. O problema é que esse amor deve ser soberano “sobre todas as coisas”, o que nivela a pátria e “Deus”.

O segundo mandamento tem como imperativo o culto à bandeira. Ela seria a imagem viva da Pátria, o símbolo de soberania que expressa “ordem e progresso”. Portanto, é dever cívico prestar-lhe culto e, desse modo, reforçar o mandamento anterior, dando-lhe forma de rito. Tal ritualística expressaria o amor à fusão de conceitos expressa antes: pátria/Deus.

O terceiro mandamento traz a ideia de tempo linear, passado, presente e futuro. Cada período de tempo tem suas características e funções próprias. O passado estaria ligado à ideia de honra, pois foi nele que os grandes heróis nacionais lutaram duras batalhas em nome e em defesa da pátria. Seguindo a linearidade, no presente, a pátria seria glorificada pela virtude e pelo trabalho, que possibilitariam e dariam impulso para o futuro. Assim, é alimentada a ideia de honra, glória e dedicação para a construção e defesa da pátria. Outros elementos se repetem e se associam: a ideia dos heróis da pátria, a necessidade de virtude para boa conduta moral, a ideia de trabalho como impulsor do futuro próspero e, aliado a isso, o elemento religioso da força da fé.

O quarto mandamento versa sobre a instrução, sem a qual não se poderia traçar um caminho próprio. É necessário que seja transmitida aos filhos. Há nesse discurso, ainda que de forma oculta, a presença de elementos religiosos, com referência ao livro bíblico de Provérbios 22:6, em que se lê o comando: “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e ainda quando for velho, não se desviará dele.” (BIBLIA KING JAMES, 2013) A instrução seria o dote que não se gasta, o direito que não se perde e a liberdade incondicional.

No quinto mandamento, vemos a indicação a respeito dos princípios estabelecidos na Lei. São eles os responsáveis por manter a ordem do mundo, os princípios que asseguram a garantia dos direitos. O princípio da ordem, apesar de ser mostrado como algo positivo e que ordena uma cosmovisão, também é responsável por naturalizar elementos sociais que precognizam que cada indivíduo deve exercer determinada função que a norma lhe impõe. Assim, a ordem, até certo ponto, também assegura as desigualdades e as fundamenta como algo natural.

O sexto mandamento dá ares religiosos à disciplina. Ele trata da questão de uma necessidade de obediência e sujeição aos superiores: a disciplina é fundamental para manter a harmonia da sociedade. Os patrões, desse modo, têm autoridade sobre os seus empregados e essa autoridade deve ser mantida. Tal ideia de resignação e não rebeldia é alimentada e fundamentada com elementos do divino e do profano, recomendando-se que, quando o pensamento de rebeldia contra o patrão viesse à tona, a solução seria o refúgio no trabalho, que surge, assim, como virtude, forma de refúgio e proteção, como alguém que se defende do demônio frente ao altar.

O sétimo mandamento trata de uma prevenção. Adverte ao jovem que mantenha alguma economia para um momento em que não mais poderá trabalhar e, assim, mais uma vez, incentiva o trabalho, pondo-o na perspectiva da proteção da velhice.

O oitavo mandamento tematiza a hospitalidade, tida como característica do povo brasileiro. Todavia, o autor adverte que deve haver uma intermediação e controle dessa hospitalidade, para que os donos da residência não sejam arrogantes e afrontem os “hóspedes” e também para que não sejam submissos e humilhados por eles.

O nono mandamento funde família e nação, erguendo prevenções contra os estrangeiros e os que comungam de ideais tidos como subversivos.

Por fim, o décimo mandamento ordena, outra vez, o amor à pátria. Assim, ao prescrever “ama a terra em que nasceste, e à qual reverterás na morte.”, cria um novo tipo de vínculo entre o indivíduo e a pátria, de modo que aquilo que o sujeito fizer em benefício dela, o faz também em benefício próprio. Cria-se também um vínculo de imortalidade entre o sujeito e a memória da pátria, haja vista que, se o sujeito fizer algo notável e grandioso pela pátria, sua lembrança viverá junto com as memórias construídas em torno da história nacional. E, desse modo, o indivíduo, além de ser reconhecido e de se reconhecer como participante da terra, vai também receber as honras de ser herói e, mesmo depois de morto, estar vivo na memória e história da nação.

Passemos, agora, ao fragmento do texto de Rui Barbosa.

### **A pátria**

A pátria é a família amplificada.

E a família, divinamente constituída, tem por elementos orgânicos a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença, o sacrifício. E' uma

harmonia instintiva de vontades, uma desestudada permuta de abnegação, um tecido vivente de almas enlaçadas. Multiplicai a célula e tendes o organismo. Multiplicai a família e tereis a Pátria. Sempre o mesmo plasma, a mesma substância nervosa, a mesma circulação sanguínea. Os homens não inventaram, antes adulteraram a fraternidade que Cristo lhes dera a fórmula sublime ensinando-os a se amarem uns aos outros: *Diliges proximum tuum sicut te ipsum*.

Dilatai a fraternidade cristã e chegareis das afeições individuais às solidariedades coletivas, da família à Nação, da Nação à humanidade. Objetar-me-eis com a guerra? Eu vos respondo com o arbitramento. O porvir é assaz vasto para comportar essa grande esperança. Ainda entre as Nações independentes, soberanas, o dever dos deveres está em respeitar nas outras os direitos da nossa. Aplicai-o agora dentro nas raías desta: é o mesmo resultado: benqueiramo-nos uns aos outros, como nós queremos a nós mesmos. Se o casal do nosso vizinho cresce, enrica e pompeia, não nos amofine a ventura de que não compartimos. Bendigamos, antes, na rapidez de sua medrança, no lustre da sua opulência, o avultar da riqueza nacional, que se não pode compor da miséria de todos.

(WAGNER, 1947, p. 71-72).

Aqui a pátria surge como uma extensão da família e, mais uma vez, o autor se vale de elementos religiosos para justificar seu argumento. A família surge, então, como algo dotado de uma ordenança divina organizada por elementos como a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença e o sacrifício. Ele tenta construir a ideia de pertencimento e proximidade entre os membros de um mesmo país como algo instintivo e natural. Para isso, usa elementos próprios das ciências biológicas, ao afirmar que os indivíduos em família são como células e a multiplicação dessas células (famílias) resultaria no organismo que corresponderia à pátria. Essa união seria necessária para que os homens vivessem em paz e harmonia. No entanto, o princípio de fraternidade estabelecido no texto e dado aos homens por Cristo “*Diliges proximum tuum sicut te ipsum*.”, no qual deveria prevalecer o amor ao próximo, estaria corrompido e adulterado pelos homens.

Ele chama atenção para a necessidade da ampliação da fraternidade cristã. Pois, por e com ela, seria possível manter a união quase orgânica na Nação. Estabelece, com isso, que a família seria o que manteria e ligaria o homem à Nação e, por conseguinte, a Nação seria o elemento que daria sustentabilidade, homogeneidade e proporcionaria união à humanidade.

Quando analisamos os textos que endossam a ideia de amor à pátria, extraídos de obras de terceiros, comparando-os aos textos narrativos, produzidos por Wagner, pode-se observar que, além do conteúdo temático, o estilo e a construção composicional também se alteram. Isso endossa ainda mais nossa hipótese da existência de um modo específico de reforço do

preconceito racial no campo humano específico do discurso didatizante e sua necessária manifestação em forma específica de enunciado concretamente estável. Em sua totalidade, os textos destinados a tratar de questões que envolvem a representação da história e cultura atribuídas aos africanos e afro-brasileiros, no livro, possuem uma forma de enunciação específica, que, apesar da variação temática superficial, – ora fala-se das Baianas, ora dos escravos e ora de Luís Gama e do processo de abolição. – permanece a diretriz axiológica que inferioriza os descendentes de africanos, mesmo quando se pretende dar um ar simpático às suas figuras. Trata-se do complexo axiológico dos intelectuais compassivos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARAL WAGNER, INTELECTUAL COMPASSIVO**

Para Joel Rufino dos Santos (2004), o sistema intelectual brasileiro produziu, a partir de suas condições históricas internas, quatro tipos de intelectuais. O seu esforço de narrar uma aventura do intelectual brasileiro tem como limitação evidente os vínculos frouxos que sua tipologia constrói com a evolução dos modelos econômico e sócio-histórico nacionais. Todavia, aplicaremos nossa atenção à produtividade dos tipos que Santos (2004) elenca em sua proposta, mas para uma finalidade mais pontual: analisar um caso em que representações distintas da figura do intelectual se delineiam ao longo de um raciocínio “narrativo”, como nos parece ser o seu.

Também exploraremos, adiante, como ilustração, a aplicação dos tipos à atividade intelectual de um recorte arbitrário de escritores, escolhidos em função da presença de imagens e sujeitos da pobreza em suas obras, posto que esta relação é essencial na tipologia de Santos e elucida o quadro axiológico que desnudamos em Wagner. Passemos à proposta de Joel Rufino dos Santos (2004).

Nem todos os tipos descritos por Santos (2004) sobreviveram à alvorada do século XX. Pode, todavia, um tipo de intelectual deixar de existir, enquanto o discurso que constitui sua prática sobrevive, para além do desaparecimento de sua condição de origem? Parece-nos que, no quadro da tipologia proposta por Santos (2004), poder-se-ia sustentar tranquilamente que, do ponto de vista propriamente estilístico, superando o abandono de certas fórmulas de construção composicional, a modelização da sensibilidade do público leitor, associada à força gravitacional que o poder político e econômico exerceram por séculos sobre nossa intelectualidade artística literária, fez subsistirem, como se autonomizados, os marcadores temáticos e expressivos próprios dos discursos de um tipo de intelectual cuja existência histórica efetiva já se deveria considerar plenamente superada. Seria, contudo, um enorme contrassenso. Por outra via de raciocínio, é inegável que a sobrevivência de estilos anacrônicos é um fato. Sua persistência decorre, em nossa opinião, da própria evolução da representação social. Esta, mantendo seu núcleo central, mobiliza subconjuntos definidores complementares que, em face de um

desenvolvimento histórico desigual — no sentido de que não é o mesmo em todos os grupos, classes, espaços regionais etc. —, continuam operando, com força e efetividade variadas.

É este, exatamente, o caso dos intelectuais pedantes. Para Santos, o elemento que atua como traço distintivo, no seu caso, é “que serviram, direta ou indiretamente, à sociedade escravista”. (SANTOS, 2004, p. 135). O pensamento esquemático do autor organiza, sobre este período, uma percepção unidimensional de realidade: no escravismo, havia um tipo único de intelectual, o primeiro dos vários tipos que haveria no Brasil, e que servem ao escravismo. O aspecto narrativo do modelo não carece de explicar como e por que o escravismo é tomado como um tempo e não como um modo de produção. Apesar de ser absorvido pela dimensão da temporalidade, Joel Rufino também se escusa de fazer compreender que, no mínimo, há duas etapas no escravismo brasileiro: o escravismo pleno (1550-1850) e o tardio (1851-1888). Ainda podemos elencar outra simplificação incapacitante, que também atribuímos à “narrativização” da experiência histórica: Santos não atenta para o fato de que ocorreram, nas palavras de Clóvis Moura (1994), importantes modificações tangenciais, sempre sujeitas a um processo de diversificação regional permanente. Dizendo de outro modo, o escravismo de Santos não é somente temporalidade uniforme, mas é igualmente espacialização uniforme. Um estudo da formação do sistema intelectual brasileiro não poderia, por fim, abrir mão do entendimento de que, sob o modo de produção escravista, além dos donos dos meios de produção, haveria, no mais simplificador dos modelos teóricos, ao menos outra classe implicada: a dos escravos. Todavia, na planificação coerentemente executada de sua narrativização, o papel da personagem requer atributos que lhe permitam atuar no modelo narrativo. O principal destes atributos não pode ser senão a percepção ocidental da condição letrada à europeia. Este é o intelectual pedante, o personagem eleito para atuar no escravismo narrativizado de Santos.

Estes intelectuais pedantes, para Joel Rufino dos Santos, prestam seu serviço por duas vias simultâneas: excluindo os pobres do horizonte de uma interlocução possível (fenômeno que lhes permite, até, falar contra a escravidão, sem jamais falar aos escravos, interlocutores impossíveis) e, ao mesmo tempo, elevando o manejo da palavra a um virtuosismo cabotino, arcaizante e prolixo. Nisto reside o núcleo central desta representação do intelectual pedante. Santos elenca, entre os sucedâneos do intelectual pedante, Coelho Neto, o piedoso autor do decálogo que Wagner seleciona como texto de apoio de seu capítulo.

Há também que se considerar em nossos dias seus epígonos, aqueles sujeitos que, gozando de boa saúde e em plena atividade, falam, escrevem e servem, alheios à miséria da maioria, tais quais os melhores retóricos do Brasil escravista! Intelectuais pedantes continuam a existir e, provavelmente, existirão sempre, mas não por serem odiosamente indiferentes às injustiças do mundo. Eles compõem um subconjunto ainda ativo da representação do intelectual no Brasil. Compõem-no como conteúdo ideacional e como sujeitos, no repositório de imagens que a nossa cultura dispõe para discernir um tipo de estar-no-mundo em que o conhecimento se confunde com erudição ornamental e, por vezes, vazia. Subsistem nas imagens

do “cientista louco”, dócil ou não, que parece viver fora do mundo. Subsistem igualmente na arte poética dos “bruzundangas”, para usarmos a cáustica percepção de Lima Barreto.

O segundo tipo de intelectual perfilado por Santos é o intelectual classista. Este segundo tipo somente emerge ao plano do debate público de ideias quando sua especialidade se torna, ela mesma, um subproduto do capitalismo. Intelectuais classistas seriam, assim, aqueles “que se colocam como grupo autônomo especializado na manifestação de ideias, no interior da ordem moderna”. (SANTOS, 2004, p. 139). Sem que seja necessário, muitas vezes, posicionar-se sobre o modo de produção, não podem eles deixar de, conscientemente ou não, alinhar-se ao lado do trabalho ou do capital. Sem tal alinhamento, não seriam classistas. E, condenados a existir no seio de uma sociedade dividida em classes antagônicas, sem tal alinhamento não poderiam ser intelectuais. Para Joel Rufino dos Santos, os intelectuais classistas se dividem, portanto, em dois subtipos: passivos (posicionados ao lado do capital) e compassivos (alinhados às fileiras do trabalho). Um leitor atento perceberá aqui outro subconjunto familiar: a representação do intelectual moderno. Prossigamos, carregando nossas próprias lentes, na trilha aberta por Santos, em busca dos componentes representacionais do tipo. Entendemos não ser necessário continuar apontando as virtudes e defeitos da proposta de Santos, uma vez que está claramente definida a abordagem a partir da qual servimo-nos de sua padronização.

Os intelectuais passivos, sejam eles beletristas ou tecnoburocratas, constituem a imagem mais difundida de intelectual. Santos não se dá ao esforço de definir os beletristas, que reconhecemos, de imediato, naquela tradição que se prolongou do parnasianismo, engendrando multidões de poetas menores, os sonetistas de província e os orgulhos municipais, que, cuidadosamente, compilam seus livros de poemas, suas “histórias dos nomes das ruas” e biografias e genealogias de chefetes de mérito duvidoso. É o diapasão do discurso destes sujeitos que localiza, aos montes, os camões e os dantes da província, ou que aquilatam como hercúleo o braço político que ergueu o coreto, a escola, o passeio público... mas poderia ser esta também, de modo geral, a representação imagética de qualquer escritor que, desde o advento da exploração do trabalho livre, não se tenha perfilado do lado do trabalho. Os beletristas convivem, de perto e de longe, com os tecnoburocratas, que atendem à “necessidade de alta racionalização do capitalismo atual” (SANTOS, 2004, p. 139) e se encontram, igualmente, mergulhados no mar da meritocracia. Diferem dos beletristas por serem remunerados com parte do que sobra da exploração do trabalho gerenciada pelas empresas e pelo Estado, o que os define como burgueses. Santos lista, sob este rótulo, de administradores e técnicos a cientistas e educadores.

Dos compassivos, trataremos logo a seguir, mas não antes de apontar que o último tipo de intelectual destacado por Joel Rufino dos Santos, o intelectual dos pobres, constitui um tipo excepcional. Santos destaca que a atuação desse tipo de intelectual se dá, essencialmente, por meio do que ele define, ao modo de Walter Benjamin (2012), como uma fala em contrapelo, erguida por uma prática contra-hegemônica. Ora, este também é um subconjunto familiar de

representação do intelectual, e sua identificação em nossa matriz cultural pode remontar às formações discursivas já operantes no tempo dos árcades e às suas obras, se não for possível identificá-las nos relatos dos cronistas viajantes, sobremaneira os não católicos. Os exemplos que Joel Rufino dos Santos inventaria pertencem todos ao mundo do samba, com exceção de Bispo do Rosário e Gabriel Joaquim dos Santos. A entender-se bem, não teria havido nenhum escritor brasileiro que tivesse alcançado a condição de intelectual dos pobres. Isto não causa estranheza, uma vez que somente aqui Santos admite a possibilidade de existência de um intelectual que não esteja recoberto das insígnias da cultura letrada de feição ocidental, ou, melhor dizendo, europeia. Se há um avanço neste sentido, não deixamos de notar, em sentido diverso, que, fiel à progressividade linear do tempo-calendário, sua emergência, ao que tudo no modelo narrativizado de Santos indica, seria recente ou, no mínimo, temporã.

Retornemos, para concluir, ao conteúdo representacional dos intelectuais compassivos, último subconjunto a descrever e recanto em que acreditamos ter flagrado Amaral Wagner. Joel Rufino dos Santos arrola, entre os intelectuais que adotaram uma ética da compaixão, escritores importantes como Raul Pompéia, Lima Barreto e Mário de Andrade. Incluímos no rol Luís Amaral Wagner. Esses intelectuais compassivos representam os pobres “com simpatia e honestidade”. Nisto seriam diferentes, por exemplo, de um Rui Barbosa, intelectual passivo que, na ponderação sarcástica de Santos (2004, p. 104), em termos de política e filosofia, não teria passado da gramática. Não nos parece, portanto, ilógica a sua presença entre os textos de apoio do capítulo de Wagner.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BÍBLIA SAGRADA. **Antigo Testamento**. Provérbios. Trad.: Comitê Internacional e Permanente de tradução e revisão da Bíblia King James Atualizada (KJA/Sociedade Bíblica Ibero-Americana). São Paulo: Abba Press, 2007.
- CAYMMI, D. **O que é que a baiana tem?** [1938-1939]. Disponível em <http://www.suasletras.com/letra/Dorival-Caymmi/O-Que-e-Que-A-Baiana-Tem-/35810> acesso em 05/11/2019 – 10hrs12min.
- GIAKU, L. **Força e Magia dos Voduns**. (2004/05). (52min26s) Direção, Roteiro e Edição: Soraya Público de Castro Mesquita Realização: IRDEB - TVE Televisão Educativa da Bahia. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Y6TXCfUH4Vo>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019, às 14:20.
- MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1994.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SANTOS, J. R. dos. Épuras do social: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. São Paulo: Global, 2004.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WAGNER, L. A. **Nosso Brasil**: para o quarto Primário. 90. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

Recebido para publicação em 18 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.

# UM ESTUDO INICIAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DE CLASSE NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

## AN INITIAL STUDY ON CLASS IDENTITY REPRESENTATION IN THE TEXTBOOK PORTUGUESE: LANGUAGES

Lilian Aparecida de Moura\*

Valeska Gracioso Carlos\*\*

RESUMO: Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada, que teve por objetivo a análise de um capítulo do livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães, no que diz respeito às classes sociais e como elas são representadas e, desse modo, fazer uma intersecção com as variedades linguísticas. Como referencial teórico, contamos com Street (2007) no que concerne às práticas de letramento; Dambrós (2016) e Baladeli (2014) no que tange à identidade de classe social; Faraco (2015) e Possenti (2000) no que diz respeito à variação linguística nos livros didático, entre outros. Os resultados demonstram que o capítulo traz algumas atividades que se enquadram nas práticas de letramento ideológico. Todavia, trabalha apenas com a dicotomia pobre/rico, desconsiderando as demais classes sociais. Ademais, essa oposição é feita de maneira estereotipada. À vista disso, reafirmamos a relevância de trabalhos cujo objetivo é a análise de livros didático.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Identidade de classe social; Variação linguística.

ABSTRACT: This study is a qualitative research in the Applied Linguistics area, which aimed to analyze a chapter of the textbook *Portuguese: Languages* by Cereja and Magalhães, regarding social classes and how they are represented, and thereby, intersect this representation with the linguistic varieties. As a theoretical framework, we have Street (2007) concerning literacy practices; Dambrós (2016) and Baladeli (2014) in reference to social class identity; Faraco (2015) and Possenti (2000) regarding the insertion of linguistic varieties in textbooks, among others. The results of this

---

\* Mestranda do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: liapmo@hotmail.com.

\*\* Professora Doutora, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: vgracioso@uol.com.br.

research demonstrate that the chapter brings some activities that fit the ideological filtering practices. However, the chapter works only with a poor/rich dichotomy, disregarding other social classes. Moreover, this opposition is made in a stereotypical manner. Therefore, it reaffirms the relevance of works that aim to analyze textbooks.

KEYWORDS: Textbook; Social class identity; Linguistic Variation.

## INTRODUÇÃO

Considerando que o trabalho do professor de língua portuguesa de uma escola pública exige que este docente leccione em mais de uma turma, atue, por vezes, em mais de uma instituição escolar e em mais de um turno, temos como consequência o fato do livro didático acabar se tornando uma das principais ferramentas de trabalho. Sendo assim, dada a importância desse material nas aulas de língua portuguesa, refletir sobre como são representadas as identidades de raça, gênero e sexualidade e classe social é um tema sempre atual e necessário, uma vez que uma sala de aula nunca é homogênea, isto é, em uma mesma sala de aula convivem pessoas das mais variadas classes, gêneros, raças, credos, etc.

Tendo em vista o desafio do dia a dia do professor em trabalhar em uma sala de aula tão plural no quesito identidades, este trabalho<sup>1</sup> pretende discutir a questão das classes sociais e como elas são representadas em um capítulo<sup>2</sup> do livro didático *Português: Linguagens* (1º do Ensino Médio), de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, ano de 2016. Além disso, pretendemos fazer uma intersecção da representação das classes sociais apresentadas no livro com as variedades linguísticas atreladas a elas.

Para tanto, nossa fundamentação teórica se divide em duas partes principais: em um primeiro momento, abordamos questões gerais sobre práticas de letramento e identidade, para que possamos discutir mais a fundo as questões ligadas à identidade de classe social e a relevância da inserção adequada dessas classes no livro didático. Em um segundo momento, tratamos das políticas linguísticas no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), no que diz respeito às variedades linguísticas e à necessidade do trabalho com elas. Na sequência, trazemos a análise do capítulo do livro didático: *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográfica.

<sup>1</sup> Este trabalho foi elaborado a partir de discussões teóricas feitas na disciplina Formação de professoras/es de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial, ministrada pela Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>2</sup> Optamos por analisar apenas um capítulo do referido livro por questões de organização do artigo.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

### LETRAMENTO E IDENTIDADE: DELIMITANDO ALGUNS CONCEITOS

Hoje em dia, há uma grande discussão acerca do termo letramento. Para quem estuda letramento é de conhecimento comum pensar nele como algo que vai além da simples decodificação linguística, ou seja, vai além da alfabetização. Entretanto, não é apenas isso. Letramento pode ocorrer em diferentes esferas e com diferentes saberes, isto é, letrar faz parte de uma dimensão maior de ensino/aprendizagem do que os saberes escolares propriamente ditos.

Além disso, segundo Street (2007), há diferentes práticas de letramentos: as práticas autônomas e as práticas ideológicas. De acordo com o autor, as práticas de letramento autônomas são baseadas em valores particulares, portanto são práticas fechadas em si. Já as práticas de letramento ideológicas são mais abrangentes, pois reconhecem “uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que estas práticas estão sempre associadas com relações de poder ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”. Street (2007, p. 466).

Isto posto, cabe-nos agora pensar na questão do processo de construção de identidades, tanto do professor de língua portuguesa quanto dos alunos, pois concebemos que as práticas de letramento estão diretamente relacionadas com as questões de identidade no processo de ensino/aprendizagem.

Para começarmos a discussão sobre identidade de classe, precisamos primeiro delimitar o que entendemos por identidade e qual é o papel dela na construção do ser professor de língua portuguesa. Segundo Romero (2008, p.403), “a identidade entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo em interações com os outros”.

Logo, podemos afirmar que as identidades não são prontas e inflexíveis, mas sim estão em constante construção e reconstrução, visto que nós, professores, estamos em constante processo de interação com nossos alunos, desse modo construindo novos significados, novas experiências. Nesse sentido, pensar em identidades no contexto da aprendizagem é importante, pois, como assevera Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014):

[t]ratar da identidade dos sujeitos da aprendizagem e também apropriado por permitir que lidemos com questões individuais e sociais de forma mais equilibrada, não dissociando o sujeito de seu contexto, não fazendo dicotomias entre fatores individuais/psicológicos e sociais, mas reconhecendo-os enquanto tais em sujeição à estrutura e, ao mesmo tempo, em agência e operação, num modelo de relação em constante formação e transformação. (MASTRELLA-DE-ANDRADE E RODRIGUES, 2014, p. 144).

Portanto, professor e alunos estão em um permanente processo de construção e reconstrução de suas identidades, processo que é (re)construído mutuamente. “[A]s práticas identitárias se dão socialmente, nas relações sociais que estruturam o mover das pessoas”. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014, p. 146).

Nesta mesma direção, devemos pensar em como as identidades de gênero, raça, sexualidade e classe<sup>3</sup> são trazidas pelo material didático, que muitas vezes é um dos únicos recursos pedagógicos disponíveis para o professor. “O LD é visto como sendo a espinha dorsal do currículo e, em alguns casos, de fato, torna-se o currículo”. (AUERBACH 1995, p. 20 apud FERREIRA, 2014, p. 93). Sendo assim, passamos, no próximo tópico, à discussão sobre identidade de classe no livro didático.

#### IDENTIDADE DE CLASSE SOCIAL NO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Dambrós (2016, p. 24), poderíamos classificar como classe social um grupo de “pessoas que ocupam uma posição parecida, em condições de vidas parecidas, com práticas também parecidas” Logo, convivemos diariamente com pessoas advindas das mais diferentes classes sociais e, como professores, (e mais especificamente como professores de língua portuguesa) devemos ter em mente que nossa sala de aula não é homogênea, ao contrário, em uma mesma sala de aula podem coexistir pessoas de diferentes, classes, raças, credos, gêneros, ideologias, dentre outros.

Portanto, refletir sobre identidade de classe social é um tema sempre atual. Como explica Baladeli (2014),

[a] questão da identidade de classe se faz presente no material didático de forma a vincular um conjunto de valores próprios da classe dominante. Esse discurso quando diluído em textos verbais e não verbais, pode favorecer a internalização de certos valores e formas de pensar da cultura hegemônica como verdades. (BALADELI, 2014 p. 229).

Ou seja, a depender da forma como o material aborda determinado tema, e a depender também da forma como o professor encara a abordagem do livro, o jogo de poder simbólico pode pender para o lado da classe dominante, deixando assim à margem e sem voz as classes sociais mais baixas. Consequentemente, impactará negativamente na vida do aluno, pois quando certos assuntos não são trabalhados de maneira efetiva podem ajudar a cristalizar representações por vezes artificiais da realidade brasileira, desta maneira, possibilitando o surgimento de um sentimento de não identificação e, por conseguinte, não pertencimento por parte do aluno.

<sup>3</sup> Devemos lembrar que nesse trabalho focaremos apenas na identidade de classe social.

De acordo com Dambrós (2016), admitir a divisão de classes é admitir, por consequência, a existência de um poder simbólico, que vem de cima para baixo, ou seja, os detentores desse poder são justamente as pessoas das mais altas camadas sociais, “e tal poder é que determina as ‘igualdades’ de oportunidades e isso vai depender das origens sociais dos estudantes, pois tendo em vista sua origem social, pode haver uma falsa noção de igualdade de oportunidades, a qual influenciará na formação desse aluno”. (DAMBRÓS, 2016, p. 24).

Portanto, é necessário que o professor de língua portuguesa tenha um olhar crítico para o material didático, pois como argumenta Baladeli (2014)

[é] indispensável questionar sobre os sobre que aspectos dos grupos minoritários são apresentados e de que forma a visão hegemônica de cultura é problematizada ou, ainda, se há escamoteamento das vozes de grupos minoritários por conta de sua raça ou de sua classe social em face à não identificação com os valores que servem como referência discursiva, ou seja, em face à voz dos grupos dominantes. (BALADELI, 2014, p. 231).

As aulas de língua portuguesa, assim como o material didático, são excelentes fontes e espaço para a discussão e desmistificação das representações dessas classes sociais. Uma vez que há muitos mitos acerca dessa representação, como exemplifica Dambrós (2016), as pessoas pertencentes às classes sociais com um menor poder aquisitivo são muitas vezes vistas como preguiçosas, não escolarizadas, e, portanto, pouco inteligentes, entre outros aspectos negativos. Já o oposto é pensado sobre as pessoas pertencentes às classes sociais mais altas, que são geralmente retratadas como inteligentes, esforçadas, ocupando os cargos mais altos e com profissões de grande prestígio social, em outras palavras, apenas aspectos positivos.

Além disso, podemos incluir aqui a discussão sobre a variedade linguística desses grupos sociais, pois, como bem lembra Gnerre (1985, p. 4), “[u]ma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes”, ou seja, as camadas sociais mais altas são aquelas que detêm a variedade que é vista como a de maior prestígio, que é seguida como modelo ao passo que as camadas sociais mais baixas são as que têm a variedade linguística estigmatizada, isto é, os que falam “errado”, os que “assassinam a língua portuguesa”.

Como pudemos observar, é de grande importância a maneira como são representadas as classes sociais no livro didático, tendo em vista que é por meio desta representação que é veiculado um conjunto de juízos de valor que podem ter impacto negativo na vida de nossos alunos, quando não trabalhados adequadamente. Além disso, as classes sociais têm uma relação direta com a variedade linguística do falante representado por elas. Portanto, passamos a discutir, no próximo tópico, as políticas linguísticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que diz respeito ao trabalho com as variedades linguísticas.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

No que diz respeito à análise, compra e distribuição dos materiais didáticos usados nas escolas e colégios público no Brasil, contamos com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que foi criado pelo Ministério da Educação em 1985.

Ainda que um dos critérios para a escolha do livro didático de língua portuguesa pelo programa seja a incorporação de atividades que levem em conta as variedades linguísticas do português brasileiro, “[o] que temos visto, no entanto, ainda representa muito pouco frente à complexa questão que esse tema propõe” (CYRANKA 2015, p. 32), e como bem destaca Faraco (2015):

[o]s livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitados à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que ela serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica. (FARACO, 2015, p. 20).

No que diz respeito ao trabalho com a variação linguística no contexto escolar, concordamos com o que propõe Possenti (2000), que afirma que a função da escola, e entendemos também como função do livro didático, não é ensinar uma variedade em detrimento das outras, mas sim “criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’”. (POSSENTI, 2000, p. 83, grifo do autor).

Finalizamos este tópico com uma afirmação de Soares (1986) que sintetiza muito bem a importância do trabalho com as classes sociais e com as variedades linguísticas representadas por elas nas aulas de língua portuguesa e no livro didático:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Fazer um link para a próxima seção. (SOARES, 1986, p. 78 apud BAGNO, 2003, p. 178, grifos do autor).

Constatamos que para um ensino crítico de língua portuguesa é de suma importância a discussão de temas como classes sociais e variedades linguísticas, foco de nosso artigo.

Concluída a discussão teórica, passamos à apresentação da metodologia de pesquisa no próximo tópico.

## **METODOLOGIA**

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada, visto que, como afirma Pennycook (2010, p. 10), a Linguística Aplicada relaciona-se com questões significativas para a educação crítica, como “gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política ideologia e discurso. E, fundamentalmente, torna-se uma dinâmica que abre novas questões que surgem a partir deste conjunto”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, nos amparamos nos pressupostos da análise documental, pois, conforme coloca Dambrós (2016, p. 62), “para análise documental é relevante considerar como documento quaisquer materiais escritos, que podem ser leis, normas, decretos, arquivos e, entre outros, os livros escolares”.

Para a análise selecionamos o capítulo sete: As variedades Linguísticas, que faz parte da primeira unidade do livro *Português: Linguagem*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que se destina a alunos da primeira série do Ensino Médio. O livro em questão é da editora Saraiva, 2016, e já está em sua décima primeira reimpressão. Escolhemos este material por ser um dos livros de língua portuguesa mais citados pelos professores da área. Além disso, em uma pesquisa rápida no site do FNDE<sup>4</sup> (Fundo de Nacional Desenvolvimento da Educação), concluímos que a Coleção *Português Linguagens* foi a mais distribuída nos últimos dois editais: 2015 e 2017.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Para uma melhor organização dos dados analisados, optamos por dividir esse tópico em duas partes. Em um primeiro momento, verificamos como ocorre a representação das classes sociais no livro didático *Português: Linguagens*. Em um segundo momento, observamos como são tratadas as variedades linguísticas representadas pelas classes sociais trazidas no livro.

### **REPRESENTAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS**

Escolhemos para a análise o capítulo sete: As Variedades Linguísticas, que pertence à primeira unidade. A imagem de abertura dessa unidade trata-se de um trabalhador rural negro representado de costas, um trabalhador rural de uma região seca, possivelmente no sertão nordestino. O que podemos perceber é que a imagem trata-se de uma representação

<sup>4</sup><http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acesso em 13 de abril de 2019.

cristalizada e estereotipada de uma classe social mais baixa. Com relação a essa imagem, é importante refletir sobre alguns porquês: Por que um homem<sup>5</sup>? Por que negro? Por que ele é representado de costas? Por que um trabalhador rural e não outro trabalhador?

Neste caso, a representação desse trabalhador é, na verdade, a reprodução de um estereótipo tanto de classe social quanto de raça, pois trata-se de uma imagem já cristalizada no senso comum: o pobre, geralmente negro, aquele que trabalha de sol a sol para garantir o básico para a sua família, além do mais, o pobre não é escolarizado, visto que está representado na base da pirâmide social e, portanto, não pode ocupar outros cargos a não ser o de trabalhador braçal.

Na sequência, os autores trazem um poema de Patativa do Assaré, poeta brasileiro bastante famoso, pois com pouca escolaridade, mas com extrema sensibilidade, é autor de uma série de poemas amplamente discutidos no meio escolar e acadêmico. Possivelmente a escolha do poeta deu-se para reforçar a imagem (estereotipada) de abertura do capítulo, isto é, pobre, trabalhador do sertão nordestino e pouco escolarizado, em uma tentativa de afirmar que, neste capítulo em questão, irão tratar também das camadas sociais mais baixas da população, pobres e não (ou pouco) escolarizados.

Após exercícios interpretativos sobre o poema, há um texto sobre as variedades linguísticas. Nesse texto, os autores reconhecem que há uma diferença de prestígio (não só linguístico), entre falantes da área urbana e os falantes da área rural. Contudo, essa diferenciação é feita de uma maneira simplista e generalizadora, pois o que é possível depreender é que os falantes da área rural falam todos da mesma maneira e todos “errados”, como mostra o trecho a seguir:

As variedades do português que mais se aproximam da norma-padrão são prestigiadas socialmente. É o caso das variedades linguísticas urbanas, faladas nas grandes cidades por pessoas escolarizadas e de renda mais alta.

Outras variedades, faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas ou de baixa escolaridade, geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito. (CEREJA; MAGALÃES, 2016, p. 78).

Em outras palavras, são colocadas em um mesmo grupo as pessoas da área rural, não escolarizadas ou com pouca escolarização, portanto, desprestigiadas socialmente, e o oposto desse primeiro grupo é composto por pessoas da área urbana, escolarizadas e das mais altas camadas sociais.

<sup>5</sup>Tendo em vista que a mulher tem um importante papel no trabalho rural nordestino.

Há, ainda nessa unidade, uma tirinha que também representa novamente as classes mais baixas da população. É possível inferir isso pela representação estereotipada dos personagens. Trata-se de um grupo de jovens que comemoram o fato de que um deles agora é um astro do Rock e que, portanto, poderá pagar o dinheiro que deve a cada um deles. A tirinha contém várias gírias, possivelmente para representar a fala daquele grupo específico, mas também para reforçar negativamente a ideia de que as pessoas de classes sociais mais baixas têm uma variação linguística que não segue as “leis”<sup>6</sup> da gramática normativa.

O que nos parece é que para os autores só existem os dois extremos: o primeiro rural, pouco escolarizado e de classe social baixa, e o segundo, urbano, escolarizado e de classe social alta, como se não houvesse uma faixa contínua<sup>7</sup> entre esses dois extremos. Como aponta Bagno (2003, p. 141), “[u]ma coisa que devemos evitar sempre, ao tratar da realidade linguística do português brasileiro [e aqui acrescentamos as classes sociais]<sup>8</sup>, é a perigosa tentação de dividir essa realidade em dois blocos bem delimitados, distintos entre si”.

Concluimos que o livro didático tem o poder de reforçar traços positivos, assim como traços negativos em relação à identidade de classe social, que é enorme neste país. Portanto, reduzir as classes sociais a dois extremos (rico/pobre) é desconsiderar a realidade brasileira e, de certo modo, continuar com a reprodução de juízos de valor já ultrapassados.

#### VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CAPÍTULO ANALISADO

Já nas primeiras páginas, em uma espécie de carta ao estudante, os autores explicam que há diferentes tipos de linguagem e que é por meio dela que fazemos qualquer tipo de interação com nossos interlocutores. No entanto, as declarações realizadas no decorrer do capítulo contradizem a discussão inicial, pois segundo os autores,

[p]ara evitar que cada falante use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o “bom” uso da língua, tomando como referência os escritos literários, o que dá origem à norma-padrão, uma espécie de lei que orienta o uso social da língua. Essa norma-padrão é a que está registrada nos dicionários e nos livros de gramática. (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 77).

Há alguns problemas na declaração acima, a começar pelo fato de os autores não delimitarem a modalidade de língua à qual estão se referindo, escrita ou falada, quando afirmam

<sup>6</sup> Usamos o termo lei, pois no livro as regras gramaticais são referidas como “uma espécie de lei que orienta o uso social da língua”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 77).

<sup>7</sup> Bortoni-Ricardo faz uma discussão sobre esse contínuo, no que diz respeito à variação linguística, no livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004).

<sup>8</sup> Comentário das autoras.

que “[p]ara evitar que cada falante use a língua à sua maneira”. Como pesquisadores da área da linguagem sabemos que a língua falada não segue as mesmas regras da língua escrita, portanto, não há como padronizar a fala seguindo as regras da gramática normativa. Além disso, apesar de os autores comentarem, na sequência do texto, que ninguém fala a língua portuguesa de acordo como ela encontra-se descrita nos manuais de gramática normativa<sup>9</sup>, o que fica implícito na declaração anterior é que ir contra a norma-padrão é fazer um mau uso da língua e, portanto, ser contra lei, visto que foi a partir dos escritos literários que foram dadas as leis de uso da língua.

A referida norma-padrão passa uma sensação de uma língua única, plena, pronta, parada no tempo. Segundo Fiorin (2002),

Pode-se entender daí que a gramática normativa decreta que é certo o que é errado, que o erro e os acertos em língua resultam do consenso dos gramáticos. Ora, nenhuma língua foi criada por um conselho de sábios, mas surgiu de usos ao longo de um processo histórico. Por isso, nenhum domínio linguístico, a não ser a ortografia, curva-se e decretos. (FIORIN, 2002, p. 30).

Na sequência, os autores reconhecem algumas das variedades linguísticas e também os diferentes tipos de contextos sociais nos quais há a interação verbal. Entretanto, ao fazer isso, eles pressupõem a existência de um uso da língua portuguesa visto como pior, ao mencionar que o material pretende fazer com que o aluno compreenda “o funcionamento e [faça] o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 3 grifos nossos).

Como um ponto positivo, podemos destacar a reflexão proposta a partir do poema de Patativa do Assaré, que abre o capítulo. Os autores sugerem a discussão das seguintes perguntas: “A língua portuguesa é uma só? Se não, de que dependem suas variações? O uso da língua pode gerar preconceito? Por quê?”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 77). Podemos constatar que esse tipo de exercício se enquadra nas práticas de letramento ideológicas, uma vez que, com o auxílio do professor, a discussão desse tópico pode levar os alunos a refletir sobre os “usos particulares da linguagem nos diferentes contextos socioculturais”. (BALADELI, 2014, p.229).

Entretanto, os exercícios propostos ao final da unidade para a fixação do conteúdo aprendido novamente reforçam a ideia preconceituosa e estereotipada de oposição entre o falante rural

<sup>9</sup>“A norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela **em** todos os momentos da vida.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 77 grifo nosso). Há mais um problema nesta afirmação, pois, como coloca Bagno (2003), a norma padrão é um modelo abstrato, que não corresponde integralmente aos usos reais da língua. Logo, não há como “em algum momento da vida” falar o português cem por cento seguindo esse modelo abstrato.

e o falante urbano. O primeiro é colocado como caipira, não escolarizado e, portanto, pobre; e o segundo como urbano, escolarizado e, portanto, de uma classe social mais elevada.

Por fim, podemos destacar como outro ponto positivo do material o fato dele apresentar, em determinada parte do capítulo, a noção de adequação do registro linguístico, como demonstra o trecho a seguir:

O nível de formalidade pode variar independentemente de os textos produzidos serem orais ou escritos. Assim, pode haver textos orais extremamente formais, como uma conferência proferida em um grande evento, e textos escritos pouco formais, como um bilhete deixado na porta da geladeira de casa para alguém da família. (CEREJA; MAGALHÃES, 2016, p. 78).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.42), no que se refere ao processo de adequação do registro linguístico: “[é] preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas”. Pois, como menciona a autora, um trabalho inadequado com as variedades pode causar insegurança e até mesmo desinteresse por parte do aluno, causando, desse modo, o silenciamento de sua voz.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de língua portuguesa, muitas vezes, é uma ferramenta de grande importância no dia a dia do professor e dos alunos. Entretanto, essa valiosa ferramenta deve ser vista de maneira crítica, pois os discursos contidos nos textos e ilustrações podem ser fontes de poder e violência simbólica. O objetivo desse trabalho foi discutir as classes sociais e como elas são representadas no capítulo sete do livro didático *Português: Linguagens*. Ademais, buscamos fazer uma intersecção da representação das classes sociais apresentadas no livro com as variedades linguísticas atreladas a elas.

Constatamos que há no capítulo analisado algumas atividades que se enquadram no modelo de letramento ideológico, uma vez que, a depender do trabalho do professor, têm o potencial de fazer o aluno refletir sobre a sua língua e sua realidade, assim como refletir sobre a língua e realidade do outro. Todavia, o capítulo trabalha apenas com a dicotomia de classe social pobre/rico, desconsiderando as demais classes sociais que fazem parte do contínuo. Além disso, essa oposição é feita de maneira estereotipada, apresentando representações cristalizadas das classes mais baixas da pirâmide social.

No que concerne às variedades linguísticas representadas por essas classes sociais, embora haja alguns problemas conceituais, podemos destacar como aspecto positivo a valorização que os autores dão à noção de adequação do registro linguístico, uma vez que é a

partir do reconhecimento linguístico que se criam as condições necessárias para uma efetiva discussão a respeito da língua portuguesa. Uma discussão sem juízo de valores, sem preconceito ou discriminação.

À vista disso, reafirmamos a relevância dos trabalhos que têm como objetivo a análise de livros didáticos, pois um ensino crítico só é possível a partir muitas reflexões. Discutir temas como identidade e representação de classe social é, antes de tudo, dar voz àqueles que sempre foram deixados à margem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. T. Do dialeto da classe educada brasileira, pode-se falar? *In: AÇÃO EDUCATIVA. Por uma vida melhor: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*. São Paulo: Ação Educativa, 2011 p. 41-41. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2718/DossiA\\_-\\_Por\\_uma\\_vida\\_melhor.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/2718/DossiA_-_Por_uma_vida_melhor.pdf)>. Acesso em 19 de abr. 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BALADELI, A. P. D. Questões de identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os livros didáticos? *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. 225 – 242.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In: FARACO, C. A; ZILLES, A. M. S. (Orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-51.
- DAMBRÓS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classes nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs de 2012 e 2015**. Ponta Grossa, 2016.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: Construção e ensino. *In: FARACO, C. A; ZILLES, A. M. S. (Orgs.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.
- FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. *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. 91 - 120.

FIORIN, J. L. Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico. *In*: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002, p. 23-37.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JORGE, M. L. S. Livro didático de línguas estrangeiras: Construindo identidades positivas. *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. 73 - 88.

JOVINO, I. 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.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e outro. *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. 143 - 162.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates / Publishers LEA, 2001.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6ª reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROMERO, T. R. de S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada** [online]. 2008, vol.8, n.2, pp. 401-420.

SENE, R, A, R de. **Identidade de raça, de gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes**. Ponta Grossa, 2017.

STREET, B. **Perspectivas Interculturais Sobre O Letramento**. Tradução de BAGNO, M. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

Recebido para publicação em 12 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 6 de Março de 2020.

# **SEÇÃO ENTREVISTA**

## ENTREVISTA APARECIDA DE JESUS FERREIRA

### LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: FALTA REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS E NA MÍDIA<sup>1</sup>

Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)\*

Cássio Murilo Lourenço Gomes (UEPG)\*\*

A professora Aparecida de Jesus Ferreira, pesquisadora que cunhou o termo letramento racial crítico no Brasil, apresenta a importância do letramento racial crítico e fala de seu trabalho em questões de representatividade. Premiada pela Fundação Municipal de Cultura como destaque de literatura em 2018, Aparecida credita o feito ao livro “As Bonecas Negras de Lara”, projeto bilíngue e trabalhado tanto no Brasil quanto no exterior. O trabalho com o livro em escolas pode ser acompanhado em grupo aberto no Facebook (<https://www.facebook.com/groups/LivroAsBonecasNegrasDeLara/>) e no álbum de fotografias do livro <http://bit.ly/FotosLivroAsBonecasNegrasDeLara>

#### **A Fundação Municipal de Cultura de Ponta Grossa a elegeu como destaque de literatura do ano de 2018. Como você mensura tal reconhecimento?**

APARECIDA: Eu fiquei muito feliz, porque o prêmio veio por conta de um projeto do livro “As Bonecas Negras de Lara”, que é um dos temas da minha área de pesquisa e de trabalho aqui na UEPG e que tem a ver com a minha identidade racial. Quando desenvolvi o projeto, em 2017, foi feito um trabalho muito intenso envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, com um curso de formação para dois mil professoras/es e alunas/os. Foram distribuídos trezentos livros aqui em Ponta Grossa e mais seiscentos para as demais cidades do Paraná. No ano passado houve a Semana do Livro e, durante o evento, os professores participantes da formação de 2017 usaram o livro em várias atividades com as crianças e acho que isso teve um impacto na cidade por conta do material. Por isso acredito que a Fundação me premiou

<sup>1</sup> A entrevista foi publicada no Jornal Foca Livre. Jornal do Curso de Jornalismo da UEPG em Maio/2019.

\* Aparecida de Jesus Ferreira, Pós-Doutorado e Doutorado na University of London. Professora Associada na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Atuando na Graduação e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3728-0793>

\*\* Cássio Murilo Lourenço Gomes. Bacharelado em Jornalismo cursando o segundo ano na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4370-4441>

como destaque em literatura. Ninguém me ligou, eu vi pelas redes sociais. Eu fiquei muito feliz pelo reconhecimento de um trabalho com temática importante, relevante e muito atual.

### **De que forma o livro “As Bonecas Negras de Lara” aborda diferenças?**

APARECIDA: É baseado em experiências reais e de várias formas. Tanto ao brincar na infância, percebendo que as crianças não tinham bonecas negras. Quanto você vai a lojas de brinquedos, percebe que não há um contingente igual de bonecas negras e brancas. Se as pessoas querem bonecas negras, têm que procurar na Internet. Isso implica com que a criança não peça bonecas negras aos pais, pois não veem as bonecas negras em grande quantidade. Foi esse contexto que eu quis trabalhar, para despertar o interesse em tais bonecas nas crianças. O livro tem três personagens: Lara, Sérgio e Paula. Conversando com o ilustrador, eu disse que queria fugir de estereótipos de roupa, por isso o menino não usa azul. Quando vai ao parquinho, o Sérgio leva um carrinho e, também, algumas bonecas. A menina Paula também foge do estereótipo feminino do vestido ao usar shorts e camiseta. A diversidade segue em diferentes tons de pele dos personagens, mesmo tendo dois personagens que são negros. As realidades familiares de cada um também são distintas: Lara tem duas casas, com pais divorciados. Sérgio mora com o pai e a mãe, enquanto Paula mora com a avó, abordando também a diversidade de idade e o respeito aos mais velhos. Isso abrange realidades distintas e existentes atualmente para que as crianças, quando lerem, possam se identificar com algum dos formatos diversos de família. Além disso, enfatiza que não há brinquedo de menino e de menina. Brinquedo serve para qualquer criança brincar e se divertir.



### **Ser mulher e negra é motivacional para suas produções em termos de representatividade?**

APARECIDA: Eu acredito que bastante. Eu não nasci com a consciência desta representatividade, eu fui me entendendo como mulher e negra conforme fui me qualificando, estudando e entendo várias experiências que passei na escola, como ser a única menina negra no ensino fundamental e médio. As experiências que tive na educação básica poderiam ter sido muito diferentes se tivesse tido a oportunidade de me ver representada em livros didáticos, livros de literatura infantil, juvenil, bem como em cartazes nos corredores da escola e em várias outras atividades que a escola desenvolveu, no entanto, a representatividade sempre foi eurocêntrica. Na graduação tive alguns colegas, no mestrado eu era a única. Já no doutorado tinha um pouco mais por ser fora do Brasil. Atualmente, aqui no curso de letras da UEPG, somos apenas duas professoras negras no momento.

### **Qual é o papel do letramento racial crítico na formação de professores?**

APARECIDA: Antes de informar qual o papel do letramento racial crítico na formação de professoras e professores, é importante trazer a minha definição:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138)

Ou seja, o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. Quando pensamos em formação de professoras/es, temos que pensar nos materiais utilizados por esses professoras/es e, na maioria deles, é difícil encontrar pessoas negras como protagonistas. Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. Você passa por um outdoor ou uma banca de revista e vê uma ausência de representatividade de negras/os nas imagens e capas dos produtos.

### **De que forma as narrativas autobiográficas reforçam a importância do letramento racial crítico?**

APARECIDA: Elas são fantásticas! Eu adoro as narrativas autobiográficas porque, ao ler a experiência do outro e se colocar no lugar dela/e, você se sensibiliza. Elas fazem com que você experimente algo que não experimentou antes. Tanto uma pessoa sendo negro ou branco, ao ler uma narrativa de racismo, discriminação ou preconceito, as pessoas passam a ter uma noção de como é viver tal experiência. Algo que eu escuto muito é “eu nunca tinha pensado nessa questão”. As narrativas colaboram em levar tais experiências de quem passa cotidianamente por isso às demais pessoas, tirando-as de seu lugar de conforto. As narrativas autobiográficas trazem reflexão e um impacto positivo, mesmo que o teor da narração seja de dor para gerar empatia.

### **Como a Lei Federal 10639/03 tem afetado a educação no Brasil?**

APARECIDA: Ela se tornou obrigatória em janeiro de 2003 e, desde então, um documento foi escrito com diretrizes que possibilitam o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. As professoras e os professores têm que estar preparados para tratar com esta questão e isso gerou um grande movimento, principalmente por mudanças em livros didáticos, a fim de que atendam a lei. Junto disso, discussões calorosas sobre cotas também se tornaram recorrentes desde então, o que tornou latente a questão racial na sociedade. Os núcleos de estudo afro-brasileiros também se ampliaram, sendo mais de 150 espalhados entre as universidades do país, tanto públicas quanto privadas. Muitos alunos meus de iniciação científica, de TCC e do mestrado já fizeram estudos sobre a lei e tivemos muitos avanços com ela.

### **A conjuntura social e política de quando você iniciou seus trabalhos era mais favorável do que a de agora?**

APARECIDA: Eu acredito que ela nunca foi favorável. No governo anterior, estávamos sim com uma posição mais favorável, mas isso veio por um grupo de professoras/es que batalharam por isso. O que é possível perceber é que há um movimento de pessoas engajadas que entendem do assunto e o estudam. Há uma união forte entre tais pessoas e isso possibilita que questões necessárias sejam efetivadas dentro do contexto das escolas. Agora há um retrocesso contra várias conquistas nossas e o engajamento atual é para que não as percamos o que já conquistamos. Isso está acontecendo não apenas com a questão racial, mas também com a questão de gênero. Nós vamos precisar de muito trabalho para fortalecer nosso espaço.

### **Como você vê o futuro da educação brasileira no que diz respeito a abordagens das diferenças?**

APARECIDA: Eu sou bem otimista. Eu acredito que temos hoje um contingente de jovens que estão bem atentos e que têm estudado muito sobre tais temas. Ao percebermos dentro das universidades vários coletivos de negras/os, inclusive aqui na UEPG. Hoje, quando ocorre algo inaceitável a respeito, tais grupos se mobilizam e o caso vem à tona para que essas questões

sejam verificadas. O Ministério Público tem feito uma atuação importante também nesse quesito. O que temos que fazer é fortalecer esses grupos para que continuem dando vazão àquilo que a gente precisa e, principalmente, se fortalecendo.

#### REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas*. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

Recebido para publicação em 15 de Janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 5 de março de 2020.