

REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Juliana Silva Santos

Universidade Federal de Minas
Gerais - UFMG



Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença da mulher negra em livros didáticos de língua portuguesa a partir de duas coleções do ensino fundamental referentes ao PNLD 2011. O objetivo central que orientou essa pesquisa foi a verificação da voz da mulher negra na composição dos materiais analisados – os LDs, quando as houvesse, e qual a representação a respeito do sujeito mulher negra por eles veiculada. O aporte teórico foi baseado na Análise do Discurso. No que diz respeito à noção da construção de imagens de si e *ethos* prévio, houve destaque para os trabalhos de Amossy (2005); quanto ao silenciamento na categoria discursiva, utilizamos Orlandi (1995) e quanto aos estudos sobre raça, tivemos como base os trabalhos de Gomes (1995) e Munanga (2004). Como resultado da pesquisa, observou-se que as investidas na ressignificação de discursos historicamente construídos sobre a mulher negra ainda são pouco eficientes e a sua presença nessas obras ainda é pouco expressiva.

Palavras-chave: Análise do discurso. Raça. Gênero. Livro didático. Representação.

Considerações iniciais

Nos últimos anos, apesar dos obstáculos que ainda existem, estudos envolvendo as categorias gênero social e raça têm recebido maior notoriedade no âmbito acadêmico. Mas, ainda assim, essas discussões não deixaram de ser vistas com resistência e, por vezes, até mesmo tratadas como inexistentes por meio de mecanismos discursivos diluídos no imaginário

1 Utilizamos o termo raça nesse estudo a partir do redimensionamento dado à palavra, ou seja, sem o emprego de qualquer sentido biológico.

social: no caso dos assuntos sobre raça¹, por exemplo, destaca-se o “mito da democracia racial”, que traça uma imagem do Brasil como um paraíso racial, silenciando a discussão em seu aspecto político. Esse fator ocorre em diversos setores da sociedade e as escolas, tanto de nível básico quanto superior, também são integram esses setores.

Nesse aspecto, concordamos com Arroyo (*apud* GOMES, 1995) ao afirmar que refletir sobre diferenças de gênero e raça, tanto dos educadores quanto dos educandos, ainda é relegado a um terreno de menor destaque, “como um fazer da militância”. Assim como o autor, julgamos ser urgente localizar pesquisas sobre o assunto num “terreno da teoria educativa, das teorias do currículo e da administração escolar.” (ARROYO *apud* GOMES, 1995, p.15) Essa seria uma perspectiva capaz de facultar maiores recursos para se trabalhar o gênero social e a raça num ângulo além da superficialidade de formações discursivas (PECHEUX, 2010) que naturalizam a hierarquização das diferenças, sem cogitar das estruturas profundas de formações ideológicas (*Idem*) que sustentam estruturas de pensamento demarcando um “outro” e nas quais a mulher negra, objeto de estudo desse texto, raramente fala, mas é falada nos mais diversos setores sociais.

Dessa forma, com o objetivo de motivar mais um debate sobre o assunto, este texto se propõe a analisar a imagem da mulher negra sob a perspectiva de um forte material de apoio de muitos professores, o Livro Didático - doravante LD -, à luz de teorias do campo da Análise do Discurso (AD), com o objetivo de verificar qual é a representação da mulher negra na composição dos materiais analisados, quando as houver. É devido ao caráter interdisciplinar da AD, “o espaço em que a linguística tem a ver com a filosofia e as ciências sociais” (ORLANDI, 1999, p. 25), que se torna possível uma visão mais ampla de questões relacionadas a uma análise linguística da educação brasileira e dos sujeitos que a compõem, englobando não apenas aspectos unicamente linguageiros, mas também históricos e ideológicos.

O processo que culminou na opção pelo trabalho com o LD e não outros materiais em meio à inserção de novas tecnologias digitais e à enorme diversidade de possibilidades que a escola representa foi o fato de, não raro, o LD possuir um papel definidor para o desenvolvimento pedagógico de muitos educadores, podendo até mesmo servir de eixo central ou mesmo ser o único material utilizado para as aulas, quando há falta de materiais paradidáticos e recursos tecnológicos.

No que diz respeito à questão racial, a publicação **Cotas raciais: por que sim?**, pelo Ibase (2008), destaca a consideração do antropólogo Kabengele Munanga acerca da importância de se ter um LD que desvincule o negro de estereótipos e que o apresente como agente de sua própria história, o que é fator fundamental para a formação de estudantes de modo geral, não apenas negras e negros. A associação da categoria raça à de gênero é importante, dentre outros aspectos, às motivações históricas de movimentos feministas que demandaram a criação desse termo.

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio da apreciação de LDs integrantes do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, 2011. A amostragem selecionada compreende duas coleções, ambas referentes ao segundo segmento do ensino fundamental abarcando, portanto, as séries que vão do 6º ao 9º ano. As obras são: **Português: linguagens** (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) e **Para viver juntos: Português** (Cibele Lopresti Costa, Gretta Marchetti *et. al.*). O processo de escolha dos LDs que resultou no afinilamento para as referidas coleções foi feito através do SIMAD- Sistema do Material Didático, presente no endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Cabe considerar que esse artigo não objetiva de nenhum modo relegar o livro didático a um lugar menos importante ou mesmo condenar o seu uso e nesse ponto concordamos com Soares (1996) quando afirma que

hoje, é frequente o discurso que defende a rejeição do livro didático, sua eliminação das salas de aula, como se tratasse de um artefato recém- inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter o professor e enriquecer autores e editores, contra o qual é preciso, portanto, lutar (SOARES, 1996, p.2).

Antes, objetivamos apontar algumas questões sobre o gênero social e a raça², temáticas que não podem ficar ausentes das discussões escolares, pois como afirma Gomes (1996), desde os momentos iniciais da trajetória escolar,

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com

2 A necessidade de se abordar a temática racial nos currículos escolares já possui, há algum tempo, subsídios legais. Referimo-nos ao PL. 10639/03 que será abordado novamente neste trabalho.

os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (GOMES, 1996, p.76).

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu pela seleção de imagens e textos dos LDs que apresentassem alguma abordagem sobre gênero social e/ou raça. A análise desse material retirado do *corpus* foi feita a partir de teorias do campo da Análise do Discurso, verificando se as temáticas (raça e gênero social) aparecem juntas ou separadas. Buscamos ainda observar o tipo de abordagem que esses materiais trazem em sua constituição; ou seja, se há neles a formação de imagens da mulher negra especificamente e, uma vez havendo-as, se os LDs estudados abrem possibilidades para uma ressignificação de discursos historicamente construídos nos quais a voz dessa mulher é silenciada.

Verificamos ainda se essa ressignificação, de alguma forma, desloca a mulher negra do duplo preconceito que sobre ela recai: de gênero e de raça. Nesse aspecto, dentre teorias da AD que foram utilizadas chamamos a atenção para os trabalhos de Amossy (2005), no que diz respeito à noção da construção de imagens de si e do outro; Orlandi (1995), quanto ao silenciamento na categoria discursiva e Gomes (1995) quanto aos estudos sobre raça.

Elaboração de imagens de si e do outro e silenciamento

Refletir acerca da diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar - alunos, professores e funcionários em geral -, cada um deles trazendo consigo costumes, crenças e preconceitos em relação a vários aspectos historicamente enraizados, torna a noção de *ethos* prévio - termo referido aqui como imagem - uma ferramenta importante para esse estudo. Em linhas gerais, o *ethos* corresponde à elaboração de uma representação de si cujo objetivo é influenciar um determinado auditório: este é o chamado *ethos* discursivo e vai ao encontro da filiação retórica aristotélica.

Neste texto, utilizarmos a noção de *ethos* apoiada em Amossy (2005) que amplia do legado de Aristóteles e da retórica por consequência. A autora soma aos seus trabalhos aspectos da Sociologia dos Campos de Bourdieu e considera que a

imagem que o sujeito faz de si não é ligada apenas às investidas do momento de tomada da palavra (*ethos* discursivo), mas também é associada a informações que o receptor já possui. Essas informações, prévias, se devem à existência da memória discursiva e do lugar social ocupado pelo sujeito, o que acaba por constituir seu *ethos* prévio ou institucional.

A questão da existência de uma imagem socialmente partilhada do sujeito, anterior à tomada da palavra, possibilita salientarmos que os discursos proferidos carregam a possibilidade de modificar imagens ideologicamente cristalizadas na história dependendo da forma como são inseridas discursivamente e da posição institucional do sujeito. Para nós, essa ressignificação de imagens é de suma importância, pois como afirma Munanga (2004), remover obstáculos de ideologias e tradições “passadas e presentes exige a construção de novas ideologias capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e suas ideologias” (MUNANGA, 2004, p. 13 e 14).

Nesse sentido, em Haddad (2005) encontramos importantes considerações relacionadas ao *ethos* prévio e discursivo que contribuem para a formação de novas ideologias no discurso:

Resulta que a imagem preestabelecida afeta, e até condiciona, a construção do *ethos* no discurso. Longe de constituir um elemento exterior ao discurso cuja análise não deve ser lavada em conta, o *ethos* prévio está, ao contrário, estreitamente ligado ao *ethos* discursivo. A análise argumentativa tem como dever, portanto, estudar a dinâmica pela qual a imagem produzida no discurso leva em conta, corrige e refaz a representação prévia que o público faz do orador (HADDAD, 2005, p. 163).

Dessa forma, conclui-se, pela ótica de Haddad que, se o *ethos* prévio condiciona o *ethos* discursivo, há então a possibilidade de reelaboração de ideias pelo próprio locutor durante a dinâmica de produção do *ethos* discursivo.

Passemos agora para algumas considerações de Orlandi (1995) acerca do silenciamento, categoria igualmente utilizada para esse estudo. Segundo a autora, o silêncio pode ser dividido em duas categorias: o silêncio fundante e a política do silêncio. O primeiro estabelece que o silêncio é algo inerente ao processo de produção dos enunciados. O segundo, que corresponde ao silenciamento propriamente dito, estabelece que o sujeito está

sempre não dizendo outros sentidos possíveis em sua tomada de palavra ou mesmo disciplinando o seu dizer, para se aproximar de uma determinada formação discursiva (PÊCHEUX, 2010), já que a formação dos enunciados acontece sempre partindo de um determinado local ideológico. A política do silêncio é ainda subdividida em duas outras categorias: o silêncio constitutivo, no qual uma palavra necessariamente apaga outras, e o silêncio local, que se relaciona com a censura.

Resulta, então, que analisar o silêncio é necessariamente pensar na relação com o outro e com a memória discursiva que sustenta os enunciados. Para Orlandi (1995), esse processo não corresponde simplesmente a “estar em silêncio”, mas “pôr em silêncio”. Não é apenas ligado à coação, mas também à escolha. Nessa perspectiva, conclui-se que o silêncio de que trata a autora é significado, na medida em que se relaciona com a história e a ideologia; ele atua de forma a legitimar vozes e discursos ao mesmo tempo em que obscurece outros, sem deixar qualquer tipo de marca formal no discurso, mas apenas pistas de sua ocorrência.

A presença da mulher negra nos LDs analisados

Segundo Soares (1996), o LD foi instituído historicamente para garantir a aquisição de saberes tidos como indispensáveis para a entrada das novas gerações na sociedade. Tal premissa, além de importante, ainda persiste e nos mostra a complexidade do assunto com que lidamos ao propor uma análise do LD que parte de apenas um dentre os inúmeros parâmetros a que ele tem de se submeter. Com base nas reflexões que culminaram na escrita desse texto, vimos que uma das características mais marcantes da composição desse material é a pluralidade de vozes que o compõem: o LD é porta-palavra de diferentes ideologias – a dos autores, dos documentos e legislações do governo em diferentes instâncias, daqueles que os utilizam nas escolas ou fora delas, das editoras entre outros sujeitos.

Foram utilizados nessa análise alguns documentos curriculares e legislações governamentais (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN; Currículo Básico Comum, CBC/MG; Programa Nacional do Livro Didático, PNLD – e as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08).

Nos PCNs de Língua Portuguesa, que visam direcionar o currículo das escolas sem um foco específico no LD, é ressaltada a importância de que “os alunos sejam capazes de: compreender

a cidadania como participação social e política (...) adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 1998, p. 07). Podemos pensar, então, que o trabalho dessas habilidades pode ficar a cargo dos chamados “temas transversais”, que objetivam o trabalho com temáticas como ética, pluralidade cultural, orientação sexual entre outros.

No CBC, documento voltado para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, é destacada a importância de analisarmos os contextos e condições de produção dos enunciados, os conhecimentos de mundo e valores partilhados pelos interlocutores. Neste caso, vemos que somos convidados a trabalhar a Língua Portuguesa atentando também para a dimensão do simbólico, de forma a buscar vieses que articulem as diversas heranças que permeiam nossas relações sociais em que a língua não exerce um papel transparente que apenas comunica; mas sim, reproduz ideologias, estereótipos e traduz locais de pertencimento.

Nessa esteira, é importante a consideração de Oliveira (2008) ao nos lembrar que

quando falamos em ensino de língua – no caso deste estudo, o ensino da língua portuguesa –, estamos considerando uma concepção de língua como discurso, como uma construção social e, portanto, como um instrumento de poder. Está implicada nessa concepção a ideia de que, ao se ensinar a língua, crenças, valores, costumes etc., são ensinados também, por conseguinte, o professor precisa estar atento às implicações da sua prática pedagógica, se não quiser reproduzir certos padrões que reafirmam preconceitos, racismos, estereótipos etc. (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

É interessante notar que no mesmo endereço eletrônico em que se encontra o CBC, o Centro de Referência Virtual do Professor, há um módulo didático sobre a Lei Federal 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir no currículo oficial das escolas públicas e particulares a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei foi acrescida do PL 11.645/08, com vistas a incluir também “História e Cultura Indígena”. A efetiva implantação dessas leis é de suma importância para o tratamento de questões étnico-raciais, pois objetiva trazer o negro, e também o índio, ao lugar de protagonistas na formação da sociedade brasileira ao lado do colonizador europeu, que sempre teve esse papel.

O PNLD 2011, Língua Portuguesa, documento que tem por objetivo selecionar os livros que serão utilizados nas escolas públicas e privadas, aponta-nos que um dos critérios para essa escolha é a obediência à LDB com suas devidas alterações, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O documento também afirma que serão excluídas da seleção as coleções que reproduzirem qualquer tipo de estereotipia. Quanto à seleção de imagens, encontramos a seguinte afirmativa no documento: (...) [os livros didáticos] “devem: (...) reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (...)”.

Essa afirmação nos permite lançar mão de um princípio fundamental para os estudos de imagem que é o fato de que estas representam um instrumento de poder e que permitem direcionar olhares sobre o mundo.

Em nossas análises, em ambas as coleções, (**Português: linguagens**, Cereja e Magalhães e **Para viver juntos: Português**, Costa, Marchetti *et. al.*), de um modo geral, nota-se uma estrutura que visa possibilitar ao aluno uma visão crítica do ensino de Português segundo os objetivos estabelecidos pelos autores. Na seção destinada ao professor, ambas trazem textos de autores consagrados nos estudos da linguagem, com importantes considerações sobre o processo ensino-aprendizagem da língua materna. Há ainda nessa seção, sugestões de outros livros não menos importantes que contribuem para a formação do educador na área de Língua Portuguesa, que, sabemos, é um trabalho que necessita de constante atualização. O que interessa ressaltar como um ponto a ser trabalhado na seção destinada ao professor é a ausência de qualquer sugestão de livro ou texto que ofereçam ferramentas teóricas para auxiliar o educador a lidar com as questões raciais, como proposto na LDB, ou mesmo com questões de gênero social. Essa ausência, além de não estar de acordo com os critérios do PNLD de adequação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, abre espaço para que o LD permaneça em uma determinada *doxa* que sustenta mitos que ditam uma não existência de preconceitos de raça e gênero no país, acabando por legitimar a falta de formação nesse sentido nos LDs.

Dessa forma, vê-se uma abertura de uma lacuna para que a temática permaneça silenciada ou mesmo tratada apenas no ramo das opiniões pessoais, por vezes perpetuando estereótipos e discursos que deixam as questões sociais de raça e gênero vistas apenas em uma superficialidade. Essa ausência de

formação teórica pode estar respaldada na visão de um “caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma ‘democracia para todos’ [que] acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos” (GOMES, 2008, p. 70).

Em um olhar mais específico, verificamos que ambas as coleções são bastante semelhantes quanto ao tratamento da materialidade raça e gênero social, apesar de terem diferentes propostas metodológicas para o desenvolvimento das atividades com os alunos. Foi possível notar que nas duas são apresentadas poucas imagens (fotos ou desenhos) de mulheres negras, apesar de quase todas os volumes de **Português: linguagens** trazerem o quadrinho da personagem Suriá, uma menina negra, da quadrinista Laerte Coutinho. Ainda nessa mesma coleção, ao final de cada capítulo, na seção “Intervalo”, o livro traz uma sugestão de trabalho com projetos que levam em conta os temas transversais dos PCNs. Verificamos nessas atividades que não são trazidos quaisquer tipos de projetos que trabalhem com as questões propostas pelos PL 10.639 e 11.645, como previsto no documento da Lei. O mesmo ocorre na coleção **Para viver Juntos**.

Nos livros destinados ao 6º ano das duas coleções, a questões de raça e gênero social não são tematizadas, a não ser por meio de figuras, e o mesmo acontece no livro para o 7º ano: não há uma abordagem direta das temáticas e o que mais se aproxima é o tema *bullying* em uma unidade intitulada “eu e os outros”, na coleção **Português: Linguagens**.

Verificamos, então que raça e gênero social como assuntos a serem trabalhados nas unidades dos livros aparecem apenas a partir do 8º ano, na coleção **Português Linguagens** e apenas no 9º na coleção **Para Viver juntos**. Na primeira, nota-se que há uma preocupação maior em abordar gênero social e raça, até mesmo com uma tentativa inicial de articulação entre essas temáticas no livro destinado ao 8º ano. No livro desta série, a questão do preconceito de raça e de gênero é mais abordada do que nas demais obras da mesma coleção, inclusive por meio de alguns textos e dados estatísticos que buscam oferecer uma reflexão mais profunda quanto a discursos historicamente cristalizados em nossa sociedade. Já na coleção **Para Viver juntos**, não há tentativa de articulação entre as temáticas, pelo menos na seleção de 2011.

Essa ausência, ou quase, de articulação gênero social/raça é sintomática de um processo consolidado na história por meio

de uma memória discursiva de ideologias dominantes que não leva em conta as representações sociais sobre a mulher negra, que carrega um duplo preconceito. Segundo Gomes (1995), o homem negro, apesar da discriminação racial possui maior vantagem social se comparado à mulher negra, o que pode ser atribuído à sua condição sexual. Souza (1983) acrescenta que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.17-18)

Uma possível hipótese que aventamos para o fato de a temática racial e de gênero ser tratada apenas nas séries finais do ensino fundamental, como visto nos livros analisados, seria um imaginário de que esses temas, muitas vezes considerados “polêmicos”, dependeriam de uma determinada faixa etária para serem discutidos. Nesse sentido, podemos pensar que o tratamento dessas questões nos LDs apenas a partir dos dois últimos anos do ensino fundamental acaba por apresentar um caráter tardio e, quem sabe, reativo quanto ao tratamento de preconceitos na dinâmica social dos sujeitos. Assim, quando ressaltamos o aspecto formador da escola nas disciplinas curriculares, é importante que o mesmo seja feito com as temáticas de cunho social, para que seu estudo tenha um papel preventivo quanto a esses preconceitos na sociedade, o que significa trazer essas reflexões aos alunos em processo continuado, desde a educação infantil. Passemos agora para algumas considerações sobre as imagens de atividades presentes nos LDs escolhidos.

As figuras que comentaremos a seguir são do livro do 8º ano da obra **Português: Linguagens**. Elas estão presentes no Capítulo 1 da primeira unidade da obra, cujo texto de abertura é uma crônica de Luís Fernando Veríssimo intitulada “O povo: suas cores, suas dores”, na qual é retratado, ironicamente, o diálogo entre uma patroa e sua empregada doméstica. É interessante notar que há, nas atividades de interpretação sobre esse texto, questões voltadas não apenas para a diferença social entre as personagens patroa e empregada doméstica, mas também algumas questões voltadas para a questão racial e o questionamento de expressões já tidas como comuns, como “ter um pé na cozinha”. Apesar de a crônica não deixar claro o pertencimento étnico da empregada doméstica, o livro traz

3 Todas as figuras citadas estão na seção intitulada “anexo”.

a imagem desta personagem como a de uma mulher negra³ (Figura 1), fato que pode abrir possibilidades ao professor de refletir com os alunos a associação da mulher negra ao trabalho de empregada doméstica, ou mesmo a relação desta função com alguns imaginários de subalternidade.

Ainda nesse mesmo capítulo, vemos uma atividade bastante interessante relativa a um cartum (Figura 2) no qual nota-se um pontapé inicial de articulação entre gênero social e raça no livro **Português: Linguagens**. A pergunta relativa à atividade é a seguinte: “dê sua opinião: Por que a mulher desse cartum não se inclui entre as mulheres brasileiras?”. Nota-se nessa atividade que o texto selecionado, rico em possíveis questionamentos que podem ser levantados em sala de aula, dada sua articulação entre o verbal e o icônico, não é colocado simplesmente na posição de um pretexto para o trabalho com outros conteúdos, o que ainda é muito comum em muitos LDs. O fato de se ter retratado no desenho uma mulher negra na posição de empregada doméstica e que automaticamente se exclui da categoria “mulher brasileira” é capaz de abrir espaços para uma atividade de reflexão com possibilidades de colocar em xeque estereótipos e discursos tidos muita vezes como normais em relação à imagem a mulher negra.

Outra imagem da obra de Cereja e Magalhães (2009) é uma ilustração referente a uma crônica de Fernando Sabino intitulada “Na escuridão miserável” (Figura 3). Mais uma vez, as atividades relativas ao texto buscam trazer para o aluno uma reflexão social; entretanto, a questão racial e de gênero é deixada de lado. Por exemplo, poderiam ser feitas questões que levassem ao questionamento da escolha do autor por retratar a pobreza em seu texto a partir da figura de uma menina negra e não de algum outro pertencimento racial. A escolha lexical presente no texto de Sabino desde o título – “escuridão”, “miserável” – também poderia ter sido alvo de questionamentos, se não nas próprias atividades do livro, em sugestões oferecidas pelo mesmo para que o professor trabalhe com alunos durante o exercício de leitura. A imagem que acompanha o texto também é uma importante fonte de problematização. Por exemplo, poder-se-ia trazer reflexões sobre a perspectiva que fotografa a menina de cima para baixo e que na verdade focaliza sua sombra e não propriamente a sua figura.

Também do livro **Português: linguagens**, 8º ano, vemos uma unidade intitulada “ser diferente” cujo texto de abertura é “brancos”, “pretos” e “amarelos”, de Itzhac Leibush Peretz

(Figura 4). Nesta unidade são trazidas interessantes sugestões de livros e textos com o objetivo de fazer pensar sobre a questão da diferença. No capítulo 3, intitulado “cores e dores do preconceito” são trazidos textos do historiador Jaime Pinsky e da filósofa Sueli Carneiro que abordam a temática de preconceitos de gênero e raça de forma a promover reflexões fora de um padrão estereotipado. O que deixou a desejar nessa unidade, dado que esta foi a obra que, segundo nossas análises, mais se aproximou de uma articulação crítica entre gênero e raça, foi o fato de não ter havido nenhuma atividade da seção “intervalo”, que contempla sugestões de projetos, que trouxesse a temática de forma a consolidar com os alunos tais reflexões sobre gênero social e raça, tampouco um questionamento sobre o fato de os negros que aparecem retratados pela imagem aparecerem acorrentados.

Já as últimas imagens que analisamos de Cereja e Magalhães são do 9º ano e todas referentes a atividades de reflexão sobre preconceito de gênero e de raça, porém desarticulados (Figuras 5, 6 e 7). Duas delas são apoio de uma atividade de produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo sobre preconceito racial no Brasil (Figuras 5 e 6). Apesar de ser uma atividade bem elaborada para a finalidade a que se destina, de questionar o preconceito racial velado existente no Brasil, as imagens elencadas trazem apenas homens negros e mesmo assim elas não são alvo de questionamentos. Por exemplo, poderia ser destacado o fato de o rapaz negro (Figura 5) estar distanciado do grupo de jovens que estão no segundo plano; ou mesmo trazer uma reflexão sobre a posição profissional do homem negro (Figura 6). Nessa atividade, os silêncios em relação ao duplo preconceito que sofre a mulher negra se fazem notar, dado que não são trazidas nem mesmo imagens com finalidade ilustrativa sobre ela. Outra imagem (Figura 7), também da mesma coleção e série, é de uma mulher não negra que dirige um carro, e que também foi retirada de uma atividade de produção de textual cujo ponto de partida é um texto que traz uma série de preconceitos em relação à mulher no trânsito. O texto serve de ponto de partida para se discutir sobre a noção de senso-comum. Vê-se, portanto, que não há nenhuma modificação na representação do sujeito mulher negra nessas atividades.

As análises seguintes são da coleção de Costa e Marchetti, também do 9º ano (Figuras 8 e 9). A primeira imagem (Figura 8) está vinculada ao texto “Trabalhadores do Brasil”, de Wander Piroli, para tratar do gênero textual conto social. A partir desse texto e tema, o LD tem uma grande possibilidade

de discutir as categorias gênero social e raça de maneira a provocar uma ressignificação de discursos negativos sobre o negro e especificamente sobre o nosso tema, quanto à mulher negra. Entretanto, o LD silencia a questão racial ao relacionar, por meio das atividades propostas e das orientações dadas ao professor, que a condição difícil das personagens mostradas na história se deve apenas à variável classe social.

A seleção lexical presente no texto, como os termos “esturrado” para se referir à cor negra da mulher; a descrição de suas ações, como “murmurar” ao invés de falar ou “desajeitada” e “mão indecisa” para se referir ao seu modo de agir, não são problematizados na questão. A fala da mulher, lacônica e fora dos padrões da norma culta, especialmente se comparada à fala do personagem masculino, seu interlocutor no texto, também não é levada em consideração. Na ilustração referente à atividade, vemos uma mulher negra de vestes simples e de cabeça baixa para representar a personagem do texto, que remonta ao imaginário das escravas (Figura 8). Questões que levem a uma reflexão sobre a ilustração também não são feitas: poderia ser discutido, por exemplo, sobre a representação dessa mulher sem uma expressão facial e cabisbaixa, com vestes de cores apagadas, um pouco rasgadas, e misturada à fumaça de veículos. Mais uma vez, nota-se uma associação da mulher negra à posição de desprestígio como algo comum e, portanto, natural.

Ainda nessa mesma atividade, nas orientações dadas ao professor para a leitura do texto, os autores apresentam alguns pontos a serem destacados para os alunos. Mesmo nessa seção, a questão racial e de gênero é totalmente silenciada, pois é chamada a atenção apenas para a realidade de pobreza material das personagens. Nota-se, ainda, que a associação da cor negra à pobreza como uma relação direta é feita no próprio livro, como mostrado na resposta esperada para uma das questões do primeiro exercício (Figura 9). Nessa questão, pede-se que os alunos elenquem características das personagens que demonstrem sua pobreza, e, quanto à aparência das personagens, a cor negra da mulher, evidenciada pelo adjetivo “esturrado”, é esperada como resposta quanto à caracterização de pobreza. Nesse exemplo, nota-se que a obra não apenas se isenta de apontar uma imagem da mulher negra fora do estereótipo de subalternidade como também a confirma.

No exemplo a seguir (Figura 10), retirado da mesma coleção e série, vemos a imagem de uma mulher negra em uma posição de destaque. Junto à imagem é trazido um breve texto do jornal *Folha de São Paulo* sobre igualdade entre homens e mulheres.

Mas o que se verifica na atividade é que o tema não é desenvolvido e o texto serve apenas como pretexto para o trabalho com a gramática. A mesma utilização do texto e do tema como pretexto acontece em outra atividade desta coleção, porém no livro do 8º ano. O trecho da crônica de Fernando Sabino, **Albertina** (Figura 11), em momento algum é trabalhado a partir de uma reflexão temática. Logo no início do texto, na descrição de Albertina, vemos um imaginário que não é desconstruído: a associação dessa personagem à Nega Fulô, figura ligada a um estereótipo originado no período escravista brasileiro, relacionada às mucamas da casa-grande e, posteriormente, ao mito da mulata sensual. Mais uma vez, a mulher negra não fala, mas é falada, dado que o foco narrativo é masculino. E uma vez que o leitor tem apenas as descrições de Albertina por um olhar que não é o dela própria, ficam apenas representações negativas quanto à mulher negra: “retorcida”, “encabulada”, de “olhar patético” e “desencorajado” e necessitada de instruções, posição que a atividade não busca problematizar.

Considerações finais

Durante a elaboração desse trabalho, deparamo-nos a todo momento com o surgimento de novas questões que poderiam ser levantadas e, dessa forma, não é possível pensar que trouxemos uma análise acabada, ou nos dizeres de Orlandi (1999, p. 26) “uma ‘chave’ de interpretação”; antes sim, buscamos trazer alguns “gestos de interpretação” (p.26) que, associados ao olhar da Análise do Discurso, podem auxiliar o LD a se tornar um material cada vez mais adequado à realidade do grupo social brasileiro.

Em consonância com uma das teorias estudadas para o desenvolvimento desse texto, o silenciamento, afirma Ana Célia Silva (2005 *apud* NOGUEIRA *et al*, p. 2.) que “nos livros didáticos, nos currículos escolares e nas falas dos professores, ainda há uma invisibilidade ou a visibilidade subalterna de diversos grupos sociais como os negros, os indígenas e as mulheres”. É nesse ponto que a escolha pelas teorias desenvolvidas em Amossy (2005), com destaque para Haddad, se justificam mais uma vez dado que “o *ethos* prévio ou pré-discursivo pode ser confirmado (...) ou modificado” (HADDAD *apud* AMOSSY 2005, p. 137). Não pudemos deixar de verificar que já houve avanços que contribuem para a criação de outros discursos quanto a grupos ideologicamente subalternizados e que por isso mesmo devem ser reforçados,

por exemplo, o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional ou estudo da contribuição de palavras de origem africana na formação do Português brasileiro, na questão racial.

Vemos, então, que para que seja construída uma representação sensata a respeito do sujeito mulher negra nos LDs, é preciso ter em mente questões como a autoridade que o discurso neles presente carrega, devido à ampla utilização que esse material didático teve - e ainda tem - nas escolas de um modo geral. Por essa razão, cremos que a forma como se dá sua utilização possibilita tanto a manutenção de ideologias ou mesmo o fomento de novos pontos de vista em relação a discursos e imagens vistos como “naturais” ao longo da história.

Assim, entendemos que a forma como os sujeitos são representados nos LDs e os questionamentos trazidos para debate em sala de aula podem ser fortes aliados na ressignificação de pontos de vista. Dessa forma, torna-se necessária a criação de atividades e a seleção de textos de apoio que possam auxiliar o docente, e toda comunidade escolar, por consequência, a questionar e analisar os contornos políticos e a construção discursiva da diferença para além de sua simples identificação. Com isso, passaremos a ter LDs que não apenas tragam imagens de mulheres negras - o que já é um ponto positivo, ainda que superficial - mas também que propiciem uma relação mais dinâmica entre o aluno e o texto, com exercícios que associem o estudo da linguagem a um trabalho de interpelação de discursos do senso comum e que analisem as escolhas lexicais e os efeitos de sentido oriundos de tais escolhas, para além de uma visão atrelada unicamente a classes gramaticais, desde os momentos iniciais da escolarização até os anos finais da educação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the presence of black women in Portuguese textbooks from two collections regarding primary education, PNLD 2011. The main objective that guided this research was to check the black women's voice in the composition of the materials analyzed - the LDs, when there were to analyze, and what representation regarding the subject black women was conveyed. The theoretical framework was based on Discourse analysis. With regard to the notion of building images of themselves and previous *ethos*, there was emphasis on the works of Amossy (2005); regarding the silencing discursive category, we use Orlandi (1995) and as the studies on race, it was used work of Gomes (1995) and Munanga (2004). As a result of the research, it was observed that the investiture in reframing speeches historically built on black women are still inefficient and its presence in these works is still not significant.

Keywords: Discourse analysis. Race. Gender. Textbook representations.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, [2005] 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 15 set.2011.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos** - Programa Nacional do Livro Didático 2011. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>> Acesso em 10 ago.2011.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 22 ago.2011.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 22 ago.2011.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- Centro de Referência Virtual do professor – CRV: Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_

OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27. Acesso em 18 mar.2011.

BRASIL. **Sistema do Material Didático - SIMAD**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao> Acesso em 15 mar.2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS - IBASE. Cotas raciais, por que sim? 2008. Disponível em: <http://www.ibase.br/pt/biblioteca-2/>. Acesso em 15 abr.2011

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, vol. 6-7, pp.67-82, 1996. Disponível em: < /cadpagu_1996_6.7_5_GOMES.pdf>. Acesso em 16 Abr. 2014

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In, MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

LOPRESTI, Cibele Costa, MARCHETTI, Gretta et al. Para viver juntos: Português. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Juliana Keller *et al.* Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder**. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf Acesso em 18 Abr. 2014

OLIVEIRA, Elânia de. **Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de Português: Uma abordagem etnográfica interacional**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do silêncio**. São Paulo: editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o Livro didático. In: *Presença Pedagógica*, v.2

n. 12, nov./dez. 1996.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANEXOS



Figura 1: Cereja e Magalhães



Figura 2: Cereja e Magalhães



Figura 3: Cereja e Magalhães



Figura 4: Cereja e Magalhães



Figura 5: Cereja e Magalhães



Figura 3: Cereja e Magalhães



Figura 7: Cereja e Magalhães

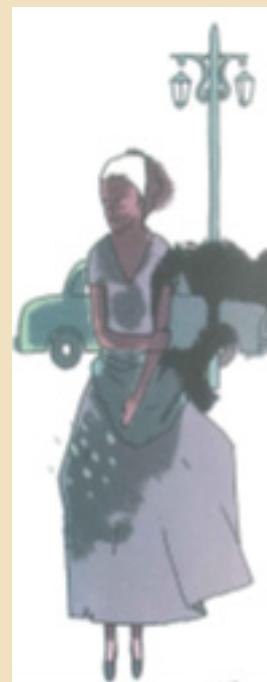


Figura 8: Costa e Marchetti

A denúncia nos textos de ficção

A vida das personagens do conto é marcada pela pobreza. Para cada item a seguir, anote no caderno as informações do texto que indicam essa pobreza.

a) Meio de transporte utilizado pela mulher. *Ela faz o percurso a pé na ida; na volta, para economizar, reluta em tomar o bonde.*

b) Aparência das personagens. *O homem tem rosto lento e sofrido; a mulher é esturrada.*

c) Maneira como a mulher se veste. *Ela usa um vestido muito largo e alpargatas.*

d) Ocupação do homem. *Reloca retratos e faz caricaturas em uma banca armada em um alarjão de bonde.*

A pobreza das personagens também se revela nas imagens criadas em alguns trechos. Compare as frases a seguir.

I. "O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura."

II. O homem reapareceu com um saquinho de pastéis.

- a) Qual das frases contribui para criar a noção de pobreza? Por quê? *2a*
- b) Encontre no texto pelo menos mais um trecho em que uma ação ou fala das personagens contribua para construir a ideia de pobreza. *2b*

Verifique se as personagens são apresentadas pelo narrador de modo positivo ou negativo. Entre as características a seguir, quais poderiam ser atribuídas a Zé, de acordo com o texto? E a Maria?

Zé: trabalhador, atencioso, concentrado, contido; Maria: atenciosa, contida, econômica.

trabalhador(a)	arrogante	concentrado(a)	preguiçoso(a)
atencioso(a)	revoltado(a)	econômico(a)	contido(a)

Figura 9: Costa e Marchetti

1 Leia.



A evolução dos costumes tem, de um modo geral, promovido maior igualdade entre homens e mulheres. Embora ainda restem muitas barreiras e preconceitos, a mulher é hoje, principalmente nos países do Ocidente, menos discriminada do que era algumas décadas atrás.

Folha de S. Paulo, 14 ago. 2003.

a) Copie o segundo período desse trecho no caderno. Sublinhe o sujeito do verbo *é* e o predicativo desse sujeito. *"Embora ainda [...] atrás." / Sujeito: a mulher; predicativo do sujeito: discriminada.*

b) Qual é a circunstância expressa, nesse período, por "hoje, principalmente nos países do Ocidente" e "menos"? *Respectivamente, tempo, lugar e intensidade.*

c) Os outros dois termos com função de adjunto adverbial são orações. Responda: que circunstância elas expressam? *As orações expressam concessão e comparação e classificam-se, respectivamente, como oração subordinada adverbial concessiva e adverbial comparativa.*

Figura 10: Costa e Marchetti

Leia o fragmento a seguir.

Albertina

Chamava-se Albertina, mas era a própria Nega Fulô; pretinha, retorcida, encaulada. No primeiro dia me perguntou o que eu queria para o jantar:

— Qualquer coisa. — respondi.

Lançou-me um olhar patético e desencorajado. Resolvi dar-lhe algumas instruções: mostrei-lhe as coisas na cozinha, dei-lhe dinheiro para as compras, pedi que tomasse nota de tudo que gastasse.

Fernando Sabino. Crônicas 5. São Paulo: Ática, 2003. p. 27 (Col. Para Gostar de Ler).

a) Observe os verbos do terceiro parágrafo. Que tipo de sujeito o narrador utilizou nesse parágrafo? *Sujeito desinencial.*

b) Reescreva esse parágrafo empregando o sujeito simples. *2b*

c) Compare o parágrafo que você reescreveu com o parágrafo original. Que diferença você percebeu quanto ao emprego do sujeito?

O emprego do sujeito desinencial no trecho elimina as repetições.

Figura 11: Costa e Marchetti