

sobre tudo

O LUGAR DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES ÉTNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA

Eduardo Henriques

Resumo: O presente artigo trará à baila os resultados de uma perquirição em que se centralizaram as representações de negritude na aula de Língua Portuguesa a fim de se verificar como os negros estão sendo presentificados nas dinâmicas de ensinância da língua. Nesses termos, o processo analítico assumido com vistas à concretização do objetivo da pesquisa se deu consoante o exame do Livro Didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2017), em seu volume dedicado ao 8º ano do Ensino Fundamental regular, no qual se averiguou como os textos verbais selecionados pela autoria do manual abordam personagens negras e elementos da cultura negra, qual também ilustram essas referências em textos não verbais, a fim de levantar quais as representações de pessoas negras e da cultura delas, ancestral (pré-escravização colonial) e hodierna, trazidas pelo livro para experiência por jovens estudantes, dando relevo, com efeito, as avaliações urdidas no trabalho linguístico que erige tais representações. Para tanto, arvorou-se um aporte epistemológico de literatura acadêmico-científica notadamente de resistência, orquestrada segundo as perspectivas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2005, 2002; BUNZEN, 2005) em diálogo com autorias de

enfrentamento do establishment de abjeção à negritude da educação antirracista (FERREIRA, 2014, 2012; GOMES, 1995, HOOKS, 1994), e, com base nessas lentes, identificou-se a comprovação da hipótese inicial da pesquisa, ainda que não sem algum acréscimo inesperado, mas claramente advogando em favor da urgente necessidade de adoção de uma agenda antiracismo no ensino de língua materna como efetivação das ações assertivas em prol da reparação histórica e da construção de uma sociedade racialmente equânime.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Ensino de Língua Portuguesa; Livro Didático

Abstract: This article will bring up the results of a survey in which the representations of blackness in the Portuguese language class were centered in order to verify how black people are being present in the dynamics of language teaching. In these terms, the analytical process assumed with a view to achieving the objective of the research took place according to the examination of the Portuguese Language Textbook: *Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2017), in its volume dedicated to the 8th year of regular Elementary School, in which was investigated how the verbal texts selected by the authorship of the manual address black characters and elements of black culture, which also illustrate these references in non-verbal texts, in order to raise the representations of black people and their ancestral culture (pre-enslavement) and modern day, brought by the book for experimentation by young students, highlighting, in effect, the evaluations woven in the linguistic work that erect such representations. For that, an epistemological contribution of academic-scientific literature, notably of resistance, was raised, orchestrated according to the perspectives of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2005, 2002; BUNZEN, 2005) in dialogue with authorships of confrontation of the establishment of abjection to blackness of Antiracist education (FERREIRA, 2014, 2012; GOMES, 1995, HOOKS, 1994), and, based on these lenses, the proof of the initial research hypothesis was identified, although not without some unexpected addition, but

clearly advocating in favor of the urgent need to adopt an anti-racism agenda in mother-tongue teaching as a means of carrying out assertive actions in favor of historical reparation and the construction of a racially equitable society.

Keywords: Anti-racist education; Portuguese Language Teaching; Textbook

Introdução

Nas últimas duas décadas, o Livro Didático de Língua Portuguesa expressa uma centralização paulatina e progressiva na engenharia pedagógica que orquestra a experiência escolar da população brasileira (SOARES, 2001). Adicionalmente, observa-se em paralelo que essa ferramenta educacional recebe crescente atenção em função de, em diversos casos, ser a janela pela qual comunidades escolares inteiras encontram acesso para o mundo exterior, o que exige, portanto, um processo sensível e continuado de aprimoramento às demandas curriculares fiduciárias às finalidades constitucionalmente arroladas da Educação, as quais têm estruturação solidificada sobre os pilares da formação cidadã, da formação humanística e da formação para o mercado de trabalho.

No mesmo período, ao longo de meio século, qual nunca havia sido feito no país, os direitos das negras e dos negros no Brasil estão sendo reafirmados segundo políticas públicas que, mais do que realçar, apontam instrumentos complementares de garantia das dignidades fundamentais dos cidadãos aos povos negros. Como ilustração desse processo, a compreensão do Racismo Estrutural como um nefasto traço cultural brasileiro ganha relevo nas ações assertivas de combate à exclusão social das negras e dos negos, como também no desnudamento de refinadas engenharias de exercícios de preconceito e de subjugo dessas pessoas à marginalização social. Com isso, o

desmantelamento da secular cultura de aviltamento à negritude figura como basilar engajamento de promoção à cidadania, existindo, para tal, a irretorquível demanda por uma Educação que, mais do que ser antirracista, abra espaços às populações negras com urgência, legitimando-as na ocupação de lugares sociais que, desde a torpe escravização de africanas e africanos sequestrados para trabalhos forçados na colônia sul-americana portuguesa, há quase quatrocentos anos estão de portas fechadas àquelas e àqueles que não ostentam a herança do vil colonizador (SANTOS, 2014).

Justamente em atenção a esse nodal papel da Educação na desarticulação do racismo como traço da cultura nacional, apela-se ao Livro Didático como lugar de visibilidade e de contemplação crítico-reflexiva da temática, em função de sua notoriedade na materialização das políticas públicas tanto curriculares, vocacionadas aos objetos naturalizados ao ensino conteudístico das ciências, das artes e da filosofia, quanto sociais, já que à escola recai o dever de formar pessoas para o exercício pleno e gozo da cidadania, as quais necessitam partilhar das convenções morais e legais que regem o estamento societário nacional.

À luz de o trato com a cultura se destacar em sala de aula, tanto em atividades de produção quanto de reprodução, a qual pode ser ativo-crítica ou passivo-conformada, a aula de Língua Portuguesa compreende em si um trabalho linguístico cuja envergadura afixada pela perspectiva dos Letramentos (BRASIL, 1997) orienta a significados culturais contemplados na efetiva dinamicidade que eles têm na sociedade, primordialmente baseando-se nos textos da modalidade escrita que, mais do que materializar, cristalizam – em certa medida – e também conferem ar de oficialidade a esses significados. Assim, o Livro Didático de Língua Portuguesa explicita-se como ambiente ideal de construção de pontes entre as crianças e jovens em situação de escolarização e o mundo para além da escola. Inequivocamente, há a

lucidez de que tais textos apresentam e representam recortes do mundo operados segundo lentes ideológicas de seus autores, quais também agem de parte de todo o processo editorial de confecção dos manuais de ensino, mas até mesmo esse processo deve ser considerado objeto de reflexão em sala de aula (BUNZEN & ROJO, 2005).

Com vistas a identificar como o Livro Didático de Língua Portuguesa posiciona visões de mundo a serem experienciadas por estudantes do ensino básico regular nacional em relação às representações das pessoas negras no Brasil, o presente documento perquiriu objetivamente as construções discursivas de negras e negros no tocante à adolescência, analisando, para isso, a Unidade Adolescer, do manual para o 8º ano, do Livro Didático de Língua Portuguesa Português: Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2017).

Na referida unidade, o livro explora o universo de desenvolvimento biológico, psíquico e social do ser humano a partir do processo de maturação da adolescência, com enfoque à sexualidade. Pelo exposto, a pesquisa intentou identificar como são textualizadas as representações de pessoas negras no processo de desenvolvimento da infância à idade adulta, avaliando se temáticas que contemplem a especificidade da emancipação social das pessoas negras do subjugo da invisibilidade ao pleno gozo das faculdades cidadãs - ainda que essas configurem anacronismo jurídico para atender às sucessivas reorientações da sociedade e do exercício e das representações dos direitos políticos (NOHARA, 2010) – são exploradas. Adicionalmente, observou-se quais expectativas o livro projeta em sua audiência por meio das representações de vida adulta que elabora nas narrativas das personagens dos textos que alinhava na composição da Unidade Adolescer e se há alguma referência à ocupação dessas expectativas por pessoas negras.

A fim de concretizar o empreendimento sinalizado, a pesquisa de cunho bibliográfico e documental qualitativa lançou sobre a unidade as lentes da Linguística Aplicada, compreendendo o *corpus* a partir do gênero Livro Didático (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005), na especificidade do ensino curricular básico da Língua Portuguesa (SOARES, 2001), compreendendo a finalidade da educação como a promoção da cidadania (NOHARA, 2010; BRASIL, 1997; BRASIL, 1996), e, por tal, necessariamente engajada na desconstrução de estruturas opressivas e marginalizadoras das negras e dos negros no país (SANTOS, 2014). Consoante a especificidade de *Adolescer*, conclamou-se, também, os estudos de Moita-Lopes (2002) sobre as construções discursivas de raça, gênero e sexualidade em contextos escolares como o elo entre as teorias outras evocadas nesse trabalho, a fim de que a Linguística Aplicada Indisciplinar oferte, apoiando-se nos fenômenos apresentados pelo próprio Livro Didático para a temática, um universo analítico de ancoragem transdisciplinar, qual também o é a própria cultura em situações não acadêmicas de observância.

O processo investigativo debruçou-se sobre textos verbais e não-verbais que corporificam a Unidade *Adolescer* e ratificou a hipótese inicial da pesquisa sobre a não menção a temas da agenda emancipatória da população negra brasileira, como também, em quesitos gerais, não ilustrar quaisquer detalhamentos ético-rationais, ainda que eles sejam demandados para que se interprete com verídica consciência a realidade do país, conforme já há mais de três décadas sentença ser ofício da educação escolar a Constituição, havendo ainda o reforço na LDB (BRASIL, 1996): “consideração com a diversidade étnico-racial”, Lei nº 12.796/2013; “torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”, Lei nº 11.645/ 2008; e “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” Lei nº 9.394/1996.

Consequentemente, à guisa de contentamento ou mesmo de absoluta indignação, os resultados da investigação trazem à baila a continuidade de uma invisibilidade consternadora que advoga em contrário aos esforços de reparação das violências impetradas às negras e aos negros no Brasil, qual também de urdidura de uma sociedade mais equânime e depositária do amplo acesso à dignidade humana, social, civil e política à totalidade dos nacionais. Portanto, mais do que reclamar por novas políticas públicas assertivas à temática, os resultados aclaram uma inescrupulosa inércia dos produtores de materiais didáticos em confrontar o *status quo* societário e legitimar a inserção das populações não socioeconomicamente hegemônicas na história do Brasil ao espaços de cultural e aprendizagem, negando a essas pessoas o reconhecimento de si mesmas como dignatárias de ocupar as posições que reclamam e de fazerem usufruto da cidadania como quaisquer outro ser humano, independentemente da cor, mas, indubitavelmente, em atenção e em reconhecimento da historicidade e da memória dessa cor.

1. Discutindo identidades sociais negras à luz da escola

De acordo com Bell Hooks (1994), a sociedade ocidental está estruturada sobre uma tríplice edificante racismo-sexismo-elitismo, não havendo escusas à escola quanto a sua própria constituição social e histórica. Por isso, a sala de aula é vista pela autora como criadora de uma realidade de antagonismos entre os que estão dentro e os que são mantidos fora dela, devendo-se não perder de vista que esses locais são predeterminados antes mesmo de quaisquer atividades escolares tomarem curso (Hooks, 1994, p.83). Nesses termos, esclarece-se que a escola é, antes de tudo, uma instituição social que tem consigo os embates existentes no DNA do estatuto societário do qual faz parte, inexistindo, contudo, neutralidade nos espaços escolares com relação

às tensões para além dos edifícios da escola, pois ela não está dissociada do mundo real, sendo construção da cultura e, frise-se, sendo povoada pelas dinâmicas sociais mais dispersas em convergência na escolarização formal.

Por sua vez, Pennycook (1999, p.340) descortina que discussões de raça, gênero, sexualidade, classe e pós-colonialismo devem sempre estar presentes na formação escolar, precisando, inclusive, ser entendidos como processos vinculados, indissociáveis na existência efetiva da sociedade, de modo que “essas questões precisam formar a base da organização curricular e pedagógica” em virtude de sua preponderância no comportamento das estruturas sociais de inclusão e de marginalização de pessoas. Logo, mais do que fomentar a construção de saberes organizados a partir das incursões nos saberes das artes, das ciências, das humanidades e da filosofia, por exemplo, a experiência escolar deve esclarecer seu público acerca da própria sociedade e de como todo conhecimento demanda ser acionado em prol de constantes reformas da realidade com vistas à promoção de um mundo melhor a todas e a todos, no agora e no por vir.

Consoante o averbado, concretiza-se essencial perceber a relevância das questões de raça, gênero, sexualidade e classe constituírem uma questão única na realidade da vida vivida, a qual tem avolumada importância à formação de professores e, consecutivamente, à formação escolar (FERREIRA, 2004, 2006; MOITA LOPES, 2002), haja vista “que há uma diversidade de alunos no espaço escolar no que se refere às questões de raça/etnia”, de identidades de forma geral (FERREIRA, 2012, p.21). Adiciona-se a isso que os documentos para a educação básica brasileira, com destaque à linguística, exploram e advogam em favor da inserção curricular de práticas ordinárias de discussões identitárias, ressaltando-se, nessa agenda, as identidades sociais e a diversidade étnico-racial da

comunidade escolar, problematizando continuamente as realidades de participação e de marginalização sociais que atravessam tais vivências.

Para tanto, faz-se mister iluminar o que está sendo entendido por identidade: “um modo de ser no mundo e com os outros” (GOMES, 2005, p.41). A partir de uma perspectiva de identidade como essência jamais realizada, mas em realização, como um processo pelo qual o sujeito acontece continuamente, constituindo-se através da experiência de se constituir na vida vivida, toma-se a identidade de raça como “[...] uma construção social, histórica, cultural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p.43), compreendendo, ainda, que o olhar sobre si mesmo dialoga com o olhar de grupos outros sobre essa identidade, havendo um câmbio de atravessamentos entre identidades e identificações igualmente processuais, contínuas e (re)significativas.

De face do aclarado, cabe destacar que as identidades, mesmo consistindo o olhar que o sujeito lança sobre si e, por isso, como compreende a si, apontam imperativamente para a forma como uma coletividade interpreta a si no mundo, lê-se enquanto comunidade de sujeitos com traços compartilhados – étnico/raciais, de gênero, de sexualidade, de crença, de ideologia, de cultura *etc.* -, sendo, por fim, tão social o quanto é intrinsecamente individual. Assumindo a perspectiva de Norton (1997, p.420), entende-se uma identidade social como a “relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, que é mediada através de instituições tais como família, escolas, locais de trabalhos, serviços sociais e tribunais”. E mais, carece de centralidade a noção de que uma raça, ou melhor, as raças são fenômenos socialmente elaborados diante de lentes sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas (GOMES, 1995), já que foram elaboradas sobre interpretações do biológico orientadas exclusivamente às

narrativas dos opressores sobre os oprimidos, de modo que verificam-se assimetrias justamente alicerçadas entre as raças dos conquistadores e as dos conquistados (GIDDENS, 1989; CASHMORE, 1984; GOMES, 1995).

À luz da negritude como esse coletivo de traços comuns que unem os negros em uma identidade étnica/racial, desvelar os capítulos primeiros dessa trajetória identitária no Brasil significa recuperar a colonização e a escravização de negras e negros, sequestrados de suas vidas e arrastados à força para o Brasil. Essa realidade de desumanização e de transformação de pessoas negras em mercadoria forjou e impôs a degradação da negritude, havendo nesse engenho as fundações necessárias à legitimação social do escravagismo criminoso (não havendo algum que não seja) de seres humanos em função da pele negra. Doravante, “a identidade racial negra não tem sido valorizada nem dado oportunidades igualitárias a que tem sido dado população branca, a população negra cresceu” (FERREIRA & FERREIRA, 2015, 757), havendo, nos primeiros 300 anos, uma proposição institucional que legitimava a discriminação e a violência contra negras e negros. Por sua vez, após 1888, viu-se a desoficialização da escravização negra em todo o país quando a Princesa Isabel autografou a Lei Áurea, mas, efetivamente, os empenhos institucionais em favor da dignificação do povo negro foram pífios no enfrentamento de toda uma cultura abjeção que, hoje, entendemos como o Racismo Estrutural que segue vigente como um câncer gangrenando a dignidade democrática e cidadã da nação brasileira.

Como arquitetura de confronto e desmantelamento desse *status quo* de marginalização da negritude, uma educação antirracista figura como essencial em um processo a curto, médio e, notadamente, longo prazo no qual a ressignificação da identidade negra seja efetivamente desacorrentada das sanguinolentas agências de violação simbólica e física de afrodescendentes. Por conseguinte, a escola capta

os holofotes desse movimento de enfrentamento da cultura de preconceito racial no país, para o qual a aula de português tem muito a contribuir, como elucida Moita Lopes (2002, p.54-55) ao defender que o ensino de língua exige da docência considerar a linguagem um fenômeno social e, conseqüentemente, planejar e executar aulas em que se experiencia a linguagem e a língua como base nos usos, nas realidades verídicas de interação, e “isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade”.

Assim, a orientação das aulas de Língua Portuguesa precisa ser igualmente redirecionada às heterogeneidades da sociedade, inclusive reafirmando identidades marginalizadas e apagadas, como as identidades negras. Segundo Ferreira (2012, p.25), historicamente, “os cursos de formação de professores/as preparam-nos/as para trabalhar com alunos brancos, classe média, classe média alta e sem problemas sociais. No currículo dos cursos de formação de professores/as [...] esse tema de raça/etnia e outros como gênero e sexualidade ainda não são discutidos”, mas isso evidencia um contrassenso no sistema educacional, já que a premissa fundante das práticas de ensino hoje é “fortalecer o compromisso de empreender uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo” (BRASIL, 2006, p.43).

Então, se a finalidade da educação é “ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, mostrando-lhe novas possibilidades de leitura de si e do mundo” (BRASIL, 1997, p.127), a ponto de efetivar uma agência autônoma desse sujeito em formação sobre sua vida, sua existência cidadã e sua humanização social, a não efetivação de discussões de raça/etnia, bem como de todas as demais questões que urdem as identidades, agem como um desserviço à escolarização cidadã preconizada na Constituição Federal de 1988, na

LDB de 1996, nos PCN de 1997 e 1998, e na BNCC de 2017/2018, só para citar alguns dos principais documentos norteadores da Educação no país. E mais, nos termos de Marins-Costa (2016, p.28), “os sentidos são construídos dentro de contextos sociais, históricos, imersos em relações de poder”, de modo que discutir ou silenciar tais questões derivam de tomadas de atitude propositalmente capitaneadas pelas agências gestoras da escola básica, refletindo da formação professores aos controles das práticas de ensinância de cada docente, em cada unidade, por meio de controles de cúpula: secretários, gestores escolares *etc.*

Nos termos dos dois últimos censos, a população negra se mantém superior a 50% de todo o contingente populacional brasileiro, cabendo menos de 50% restantes a serem divididos por brancos, asiáticos, árabes, indígenas *etc.*, mas o preconceito, a discriminação, o racismo e a violência velada e mesmo explícita seguem presentes no cotidiano social da nação (FERREIRA & FERREIRA, 2015, p. 757). Por isso o engajamento das atividades educacionais na implosão das estruturas culturais de sustentação da abjeção racial urgencia às aulas de Língua Portuguesa uma coletividade de experiências com a língua que clarifiquem e fomentem questionamentos discentes quanto às “crenças e mitos subjacentes a práticas sociais discriminatórias e também dotem de responsabilidade para a sua intervenção no mundo” (MARINS-COSTA, 2016, p.32). Isso, na perspectiva de Freire (1987, p.16), realiza-se consoante uma agência professoral “que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação”, qual também evidenciar as tensões e as querelas sociais, políticas, econômicas, ideológicas e, sobretudo, democráticas que o engenho das assimetrias societárias acarretam no presente e no por vir, buscando conscientizar e sensibilizar os opressores de suas posições tirânicas, conclamando-os a um novo projeto de sociedade.

O ponto de partida para uma sala de aula que aciona o ensino da língua a partir das realidades construídas pelos usos dessa língua advém de professores e professoras assumirem o constante questionamento de suas práticas a fim de entenderem, consciente, autônoma e criticamente, qual o motivo de fazerem o que fazem da forma como fazem e a quais interesses esse fazer atende, como também a que servem tais interesses na escolarização (MARINS-COSTA, 2016, p.32). Em resposta à reflexão levantada, espera-se que a classe docente empreenda uma agenda pedagógica a ser discutida e implementada coletiva e democraticamente, em atenção às idiossincrasias da comunidade escolar e do entorno social ao qual a instituição atende, na escola, de maneira que os espaços escolares propiciem “práticas pedagógicas nas quais professores e alunos atuem como agentes críticos e questionem a relação entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e transformação social. Dessa forma, a própria educação torna-se objeto de reflexão” (GIROUX, 2005, p.136) e, portanto, de efetiva ação da sociedade sobre a própria sociedade.

Nesse sentido, espera-se que as atividades languageiras empreendidas e analisadas nas aulas de Língua Portuguesa agreguem aos parâmetros investigativos, às discussões, às reflexões e aos intentos de mudança social perceber as razões pelas quais “o Brasil é o segundo país mais desigual do mundo”, segundo Theodoro (2013, p. 79), e por qual motivo a comunidade negra ocupa as posições de maior vulnerabilidade social, com maiores números de violência doméstica, de abuso sexual, de exploração de trabalho em formas análogas à escravidão, de taxas de desemprego, de exercícios de atividades informais, de desvalorização financeira do exercício laboral, de taxas de morticínio por violência, de assassinatos por forças de segurança pública, de baixa escolarização, de abandono escolar por motivos financeiros, de população carcerária, de abandono parental, de

aliciamento pelo tráfico de drogas e por milícias *etc.*, pois essas construções são historicamente urdidas por meio de arquiteturas ideológicas e exercícios de poder justamente materializados pela comunicação, pela linguagem em múltiplas atividades semióticas, dentre elas – quiçá predominantemente – pela língua.

Também se conclama às salas de aula as experiências de construção dessas situações elencadas por dissemelhantes e divergentes pontos de vista, levando o corpo discente a refletir tais construções e a elaborarem seus próprios entendimentos dos processos e dos produtos dessas engenharias societárias historicamente engendradas, com vista a propalar na formação escolar o reconhecimento de que “os fatos são suscetíveis a diversas interpretações, pois podem ser significados a partir de diferentes ângulos, cada um deles sustentados em modos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, saber, sentir, avaliar” igualmente diferentes, advindos de bases ideológicas distintas e atendendo a propósitos ideológicos de exercícios de poder evidentemente díspares (GEE, 2005, p.15). Por este meio, compreende-se que a aula de Língua Portuguesa estimulará a constatação de que as questões raciais, assim como o coletivo das questões identitárias, situa-se em um enfrentamento de discursos alocados em um “campo de forças constituído pelas relações sociais e que alguns se sobrepõem a outros em decorrência das relações de poder, gerando situações de opressão e, ao mesmo tempo, demandando estratégias de emancipação e transformação” (MARINS-COSTA, 2016, p. 33).

Por fim, o ensino da língua deve buscar se assentar também sobre atividades que não de sensibilizar nos discentes a identificação dos “pontos de vista difundidos nos textos; uma tarefa complexa porque exige muitos conhecimentos e várias habilidades” (CASSANY, 2006, s/p), mas que vivificará os *modus operandi* articulados na língua para determinar e assegurar lugares sociais, dividindo-os entre os

prestigiados e os repudiados, aclarando, inclusive, os vínculos entre esses lugares sociais e as raças/etnias existentes no Brasil, evidenciando não apenas a realidade negra, mas a sua trajetória e as expressões de poder exercidas e em exercício sobre as pessoas negras. E mais: o ensino da língua deve partir de uma visão crítica sobre seus usos, de modo que “os textos sempre têm um autor (revelado ou não, individual ou coletivo), que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar, de ver e de dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso” (MARINS-COSTA, 2016, p.35), combatendo a perfídia da neutralidade discursiva e confrontando essa falácia a fim de dotar o corpo discente do esclarecimento de que todo dizer diz mais do sujeito que o constrói do que aborda sobre o dito.

Consoante o exposto, reclama-se à sala de aula de Língua Portuguesa um agir nas ensinanças que busque “a superação da desigualdade reproduzida não só pela falta de acesso ao saber, mas também pela educação mecanicista, que não leva o aluno a desenvolver a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (MARINS-COSTA, 2016, p.36), as quais são demasiado necessárias às mudanças sociais e à promoção de cidadania às identidades abjetas, como a negritude. Por culminância, crê-se agir em prol não apenas do desvelamento, mas do assertivo enfrentamento do racismo, seja ele latente ou oculto, o, visto que, no Brasil, raramente expõe-se o preconceito. Reina o mito de uma democracia racial (TEIXEIRA, 1992; GOMES, 1995; GOMES, 2005; FERREIRA, 2014). Logo, edifica-se uma educação e, por conseguinte, uma sociedade mais conscientes de que o país “perpetuou uma ideia (falsa) de que o racismo não existe. Esse também é um motivo da naturalização ou da não percepção das situações de racismo que sempre ocorreram” (FERREIRA & FERREIRA, 2015, p.759), mas que essa inverídica trama requer pressurosa superação, encontrando no ensino da Língua Portuguesa uma aliança pela democracia brasileira, a qual,

sem mesura ou contingência de esforços, procede como arauto de uma sociedade mais equânime, em que negras e negros haverão de ostentar orgulho pacífico de sua cor, de sua cultura, de sua trajetória e hão de ver nos seus compatriotas, sejam da raça que sejam, brasileiros e humanos acima de tudo, a dignificação de suas identidades, de suas negritudes.

2. Livro didático de português: materializações de poder na educação

A história da educação formal no Brasil tem como acompanhante a história dos materiais didáticos, os quais sempre se fizeram presentes como ferramenta de consulta, como instrumento padronizador, como documento de orientação curricular *etc.* Nesses percursos, os manuais didáticos assumiram muitas formas variadas, notadamente em função do propósito institucional que desempenhavam, desde as coletâneas de textos clássicos até os livros didáticos que vigoram no hodierno (BUNZEN, 2005).

Por sua vez, Magda Soares (1996) faz o adendo de que os livros didáticos, de uma forma geral, é produto de uma intenção histórica de organizar e disponibilizar o acesso à garantia da aquisição de saberes reconhecidos socialmente como basilares à vida civilizada, o que deveria, portanto, ser posto ao alcance da geração presente e passado às futuras. Não obstante o elucidado, tomando por base os estudos de Ferreira (2012), verifica-se sem maiores dificuldades que essa garantia de acesso aos conhecimentos e às experiências produtoras de saberes é fiduciária da formação intelectual de pessoas brancas, mais especificamente da elite político-econômica branca, estando, no contexto brasileiro, excluídas as demais raças/etnias. Por conseguinte, os livros didáticos têm cumulativamente uma tradição de orientação à intelectualidade branca e um lugar social igualmente situado nas

práticas culturais de pessoas brancas, sendo por elas reconhecido e estando elas representadas no manual.

Como artefato social e cultural, o Livro Didático de Língua Portuguesa expressa as formas dos sujeitos falantes do português brasileiro enxergarem a língua e também as práticas languageiras que exercem – inclusive sob lentes valorativas –, havendo, em decorrência disso, uma função documental nessas ferramentas de ensino, pois elas resguardam os usos da língua identificados pela sociedade como necessários de exercício, preservação e perpetuação pelas gerações de falantes (SOARES, 2001). Noutros termos, o Livro Didático tem consigo uma propriedade legalizadora, a qual chancela àquela comunidade linguística os saberes demarcados como importantes, qual também as representações de operação desses saberes pelos sujeitos que são reconhecidos como formas legítimas de performance social, sendo o manual, por isso, uma espécie de manual de bons modos da língua. Salta às vistas, entretanto, que essas apreciações são depositárias de um ancião prelado eurocêntrico de civilidade e de civilização, o qual, evidentemente, ressalta uma etiqueta linguística notadamente branca, aquela vivência linguística remanescente das práticas ibéricas de linguagem, herdeiras de uma mítica performance linguística latina que ocupa a centralidade do marco civilizatório regulador da orquestração societária brasileira, acarretando, culminantemente, na torpe repugnância a quaisquer manifestações de linguagem que façam alusão à bases linguístico-culturais outras.

Assim, os Livros Didáticos, inclusive dos de Língua Portuguesa, nascem e perpetuam-se no atravessamento dos anos consoante uma germinal ideologia supremacista que repudia presenças não brancas, não europeias, não signatárias do modelo civilizatório greco-latino, o que exclui violentamente as existências, os saberes, os modelos societários e as performances raciais/étnicas outras, evidenciando-se a negritude. Com efeito, o motivo da existência de pessoas negras no

Brasil figura como justificativa primaz para apagamento dessa comunidade populacional não apenas nos Livros Didáticos, mas na Educação.

Ainda que os povos originários indígenas tenham situação semelhante de exclusão ou de presença “exótica” na experiência escolar brasileira, esses vivem os saldos de uma política de deslegitimação da sua posição com relação ao território, necessária a consagração do projeto português e depois nacional de criação de um país de civilização europeísta, contudo a realidade da negritude é demasiado particular. Asquerosamente sequestrados em navios de contrabando negro, incontáveis coletivos humanos foram sentenciados a uma vida de trabalhos forçados e desumanização no Brasil ao longo de 300 anos (FERREIRA & FERREIRA, 2015), quando oficialmente em 13 de maio de 1888 foi promulgada a ilegalidade da escravatura negra, mas a situação de escravização e de subjugo não estava verdadeiramente abolida, pois a senzala deu lugar a uma nova forma de marginalização social, como as favelas e os remanescentes quilombolas. Essas comunidades eram mal quistas pela população branca, a qual via na força da lei uma forma de continuamente humilhar e sujeitar negras e negros aos serviços mais degradantes possíveis à sociedade branca. O fato é que essa trajetória do povo negro não é passível de ser apagada, mas tem urgência em ser ressignificada, o que demanda que sejam desvelados e deslegitimados os significados racistas que prevalecem na cultura brasileira, estando presentes, inclusive, nos livros didáticos de ensino da língua.

Em vista do reclamado, ganha relevo a idiossincrática natureza composicional do Livro Didático de Língua Portuguesa, que 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” (SANTOS, 2014, p. 53).

Todas essas orientações ideológicas convergem no livro a partir de uma similaridade no tratamento de questões elencadas como relevantes à escolarização, organizadas segundo os objetivos curriculares e igualmente ideológicos dos orquestradores desse equipamento pedagógico (SOARES, 2001; BUNZEN & ROJO, 2005; SANTOS, 2014).

A partir dessa premissa, a existência ou não de elementos da negritude no Livro Didático de Português responde a um intento previamente arquitetado com base em uma orientação ideológica que permeia e dá tom ao manual. Existem personagens negras nas leituras ofertadas pelo livro? Existem textos de autoria de pessoas negras no livro? Existem representações de pessoas negras nas ilustrações dos livros? Existem ditados populares, cantigas, parlendas e provérbios das culturas negras trazidas para o Brasil? Caso sim, qual o tratamento dado a essas representações? Elas são abordadas sob a áurea do “exótico” ou como uma manifestação de cultura letrada, quais as mesmas manifestações idênticas de origem branco-eurocêntrica? E caso não haja presença alguma da negritude no material, o livro quer urdir qual significado à negritude através desse silenciamento? Se o livro didático foi criado para reunir e disponibilizar a aquisição de saberes, como defende Soares (1996, 2001), a inexistência de elementos da cultura negra deslegitima os saberes negros como não saberes.

Compreendendo, portanto, que o Livro Didático de Língua Portuguesa é um produto cultural e de mercado – um artefato tão pedagógico quanto capitalista – que está sujeito às diretrizes orientacionais e avaliativas de “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)”, por exemplo, assume-se, consecutivamente, que as presenças e as ausências, assim como as condições como estão ou não manifestas, identificadas no livro encontram de alguma forma respaldo na escrituração legal competente

(SANTOS, 2014, p.53). Todavia, isso significa levantar um contrassenso, haja vista que Ferreira e Ferreira (2015) averbam que nas últimas três décadas a legislação brasileira vem buscando assegurar à Educação a representatividade das identidades da população, notadamente aquelas não hegemônicas, havendo no PNLD até mesmo a clara afirmação de que os Livros Didáticos devem “[...] reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social [...]” (BRASIL, 2011, p. 12). Correlatadamente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) explicitam que o ensino de língua tem “um papel político, crítico e reflexivo, para formar opiniões, para contribuir para a construção das identidades sociais de raça em suas aulas”, exigindo-se aos materiais didáticos a presentificação dos mesmos valores educacionais (FERREIRA & FERREIRA, 2014, p. 758). E, complementarmente à LDB (BRASIL, 1996), a Lei Federal nº 10639/2003 trouxe “a obrigatoriedade da inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar”, e, por esse meio, “promoveu significativo avanço para a população negra no que se refere ao direito à educação [...], mas muito ainda tem que ser feito para garantir igualdade e justiça no que tange às questões raciais no Brasil” (FERREIRA & FERREIRA, 2014, p. 758), o que assegura o momento interparadigmático em que vive a negritude nas experiências educacionais brasileiras, pois há uma égide cultural notadamente alicerçada na hierarquização racial, havendo notório e inescrupuloso racismo estrutural no engendramento societário brasileiro, mas empodera-se paulatina e progressivamente a resistência e o desmantelamento da abjeção à negritude, com a reclamação de espaços e de legitimação, sobretudo na Educação como passaporte à cidadania.

Oriunda-se do horizonte arrazoado a magnitude dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa no processo de acolhimento e, principalmente, de reconhecimento da negritude como um coletivo

cultural de indubitável legitimidade à cultura brasileira. Em igual medida, recai no supracitado artefato pedagógico um papel fulcral na ressignificação dos sentidos atualmente ainda atribuídos às pessoas negras e à negritude, deslocando os sentidos normalizados que implicam em abjeção e marginalização de negras e negros, a fim de que sejam desvelados e discutidos em sala de aula, com ênfase no papel que a língua assume na construção dessas valorizações. Objetiva-se, por fim, que a aula de Língua Portuguesa e o seu Livro Didático específico arvorecem espaços pedagógicos vocacionados à construção de significações humanizadas, dignificadoras, cidadãs e democráticas que, efetivamente, corporifiquem um projeto social de nação em que as pessoas sejam legitimadas em suas identidades e valorizadas por suas diferenças constituírem justamente o mais singular dos traços identitários do Brasil: a sua miscigenação constitutiva.

3. “Adolescer”: questões de raça, gênero e sexualidade em *Português: linguagens*

A coleção para os Anos Finais do Ensino Fundamental de *Português: Linguagens* possui no manual para o 8º Ano uma Unidade de ensino de língua especificamente voltado à adolescência. São 40 páginas vocacionadas a uma interação com as realidades textuais em que se inspiram práticas de letramento nas quais os conteúdos, as habilidades e as competências linguísticas são contextualizadas em situações da vida vivida pelos jovens em transição da infância para a idade adulta. Dividindo-se em 3 Capítulos (“Na Porta da Vida”, “É Difícil Crescer!” e “A Descoberta”), *Adolescer* reúne textos e vozes alinhavados em prol da discussão da vivência cotidiana da adolescência de brasileiras e brasileiros, verificando-se as dinâmicas linguísticas que constroem essa realidade e, em igual medida, urdem as experiências de cada um desses sujeitos no processo de adolescer, seja a partir das

representações apresentadas no livro seja no que o manual espera que esteja sendo vivenciado pela sua audiência juvenil.

Por entender que a especificidade temática de *Adolescer* reúne questões identitárias amplas e que, conforme enfatizam Ferreira (2004, 2006) e Moita Lopes (2002), dão-se de modo inextricável na vida dos sujeitos, a Unidade foi selecionada para analisar o tratamento dado à negritude em uma investigação das representações da comunidade negra no Livro Didático de Português. Para isso, fiou-se uma tríplice analítica, a qual deu conta de perquirir como negras e negros são (ou não) presentificados no livro à luz de sua raça, de sua identidade de gênero e de sua sexualidade, sem deixar de destacar como esse tripé se encontra contextualizado, socioeconomicamente, em atenção aos lugares sociais em que são erigidos.

Para efeito de metodologia, explicita-se, contudo, que os textos verbais e não verbais considerados são aqueles que tratam do tema da Unidade, não sendo contabilizados aqueles que têm mero pretexto para ensino de gramática ou de produção textual, por exemplo, já que as temáticas se desvencilham do projeto temático. Da mesma forma, foram consideradas as ilustrações somente especificamente vinculadas a textos verbais, pois há um coletivo de figuras que dão conta de exemplificações de filmes, peças de teatro, esculturas *etc.*, as quais, por diversas vezes, constituem boxes complementares, de indicações não necessariamente voltadas ao tema *Adolescer*.

Com isso, o *corpus* extraído da Unidade é composto por 10 textos verbais e por 9 textos não verbais sobre a adolescência. Em primeira análise, percebe-se um total de 7 textos verbais de autoria masculina e 3 de autoria feminina, havendo 0 assinados por negras ou negros. Por outro lado, identificaram-se 9 textos não verbais, os quais tiveram 5 autorias masculinas reconhecidas e apenas 1 feminina, havendo, ainda, 4 atribuídas a portais de imagens. E mais: ocorreram

apenas 3 representações de pessoas negras, com 0 das ilustrações analisadas tendo autoria de artistas negras ou negros.

No tocante à exploração temática da adolescência, a negritude enquanto coletividade cultural encontra na Unidade analisada uma presença demasiado tímida, mas não despercebida. As representações ilustrativas somam 3 aparições de jovens negras e negros que dão conta de atrelar a construção de sentidos entre o verbal e o visual para o que se pretende dialogar com o público leitor. A saber:

A primeira delas apresenta uma ilustração de genericidade prototípica feminina, na qual a jovem pré-adolescente parece estar se divertindo, em uma atividade doméstica, talvez dançando. A moça parece bem cuidada e experimentar um modelo de vida denotador da classe média, à luz da estratificação socioeconômica nacional, em uma interpretação guiada pelas roupas novas e da moda, além do ambiente *clean*, arejado, luminoso e lustroso que compõe o fundo da imagem. Chama atenção a naturalidade dos cabelos da garota, pois ela ostenta vastas madeixas de cabelos crespos, muito livres e aparentando bem tratados, de modo que a imagem não leva à impressão de que a moça tenha quaisquer descontentamentos com sua identidade capilar afro, exercendo sua negritude sem recorrer ao subjugo aos padrões estéticos impostos pelo eurocentrismo caucasiano-branco que impera tanto nas relações sociais quanto nos modelos estéticos midiaticamente propalados como métrica única de beleza.



Imagem 1: CEREJA & MAGALHÃES, **Português:** linguagens, 2017, p. 80.

No concernente ao segundo exemplar, tem-se uma ilustração de genericidade prototípica masculina, na qual um garoto negro, seguido por duas colegas, caminha em direção à escola. Essa composição também sugere uma situação socioeconômica favorável, com as três figuras humanas demonstrando boa higiene, bons tratos físicos, indumentárias novas, diversificadas e “descoladas”. Por um lado, essa representação discursiva da negritude integrada a uma camada social que desfruta da cidadania e dos espaços da sociedade letrada, em certa medida, parece uma tentativa de naturalização da pertença das pessoas negras à sociedade, pois não as retrata sob as condições que historicamente o Brasil imputou à negritude: marginalizadas. Logo, isso age em suporte à criação de uma nova

significação das pessoas negras na sintaxe social, pois elas deixam de ser obrigatoriamente meros termos acessórios para performarem também como termos essenciais. Entretanto, seja o intento seja o efeito de sentido provocado podem ser diametralmente opostos a essa situação, já que o mesmo cenário impele a uma falsa leitura da realidade, de modo que apazigua tensões raciais seculares que maltratam a democracia nacional e, principalmente, espancam e ceifam as vidas, a cultura e a história das pessoas negras. Ou seja, essa composição da sociedade brasileira com base em uma ilustração quimérica de um contrato social de equidade racial pode esconder um nefasto apagamento das imperativas causas das lutas por dignificação, humanização e cidadanização das negras e dos negros em todo o território brasileiro.



Imagem 2: CEREJA & MAGALHÃES, *Português: linguagens*, 2017, p. 84.

Com efeito, porém, a ilustração traz ainda uma necessária reflexão para os sujeitos em escolarização: a presença negra na escola. Essa presença precisa ser sentida a partir de diferentes objetos de análise: 1) a presença de estudantes negras e negros; 2) a presença de docentes e gestoras/es negras e negros; 3) a presença de instituições

educacionais em comunidades negras ou majoritariamente negras, como remanescentes quilombolas ou periferias; e 4) a presença de negras, de negros e da negritude na experiência educacional, como o destaque de elementos da cultura negra, o atendimento de datas comemorativas de especificidade da história e da cultura negras, o estudo das religiões negras, o tratamento das raízes étnico-culturais das comunidades negras trazidas para o Brasil, o acesso à literatura de trama, contexto e autoria negra, e o desvelamento da construção identitária do negro brasileiro em contraponto à identificação sobre ele produzida pelas elites brancas. Todavia, infeliz, mas não surpreendentemente, o livro não contempla ou encoraja seu público a arvorar em sala de aula quaisquer debates sobre os presentes quesitos.

O terceiro e último exemplar de representação de pessoas negras em textos não verbais, em *Adolescer*, nos termos delimitadores do *corpus*, explora mais explicitamente uma conjuntura identitária nos moldes do que ratificam Ferreira (2004, 2006) e Moita Lopes (2002), pois trança com alguma clareza questões de raça, gênero e sexualidade. Trata-se de uma cena que estampa jovens adolescentes em situação de paquera – uma temática bastante vívida nessa faixa etária e demasiado explorada pela Unidade. À beira da praia, quatro jovens adolescentes se observam a uma pequena distância, sendo duas representações genéricas prototípicas de feminino, brancas, loiras e de provável situação socioeconômica favorável, e duas outras representações genéricas de masculino, uma branca e loira e outra negra, aparentando compartilhar da mesma realidade econômica das garotas. Isso recupera a mesma discussão da Imagem II, haja vista que na proporção em que naturaliza a pertença de pessoas negras à realidade já desfrutada por pessoas brancas, também faz dissipar o esclarecimento dos importantes pleitos da comunidade negra no trâmite pela conquista e exercício dessa igualdade de gozo das prerrogativas cidadãs há muito erigidas pela branquitude exclusivamente para si própria em detrimento do

escarnecimento das identidades alheias ao seu padrão transplantado da cultura europeia.

Adicionalmente, o manual didático igualmente eclipsa questões de gênero e sexualidade envolvidas nas identidades humanas, advogando a representação uníssona em toda a Unidade *Adolescer* – qual também o faz em toda a coleção *Português: Linguagens* – da cisgenericidade heterossexual, inclusive como uma representação muito insistente do que o livro averba ser a classe média brasileiro – mesmo quando faz uso de ilustrações emprestadas de sociedade outras, como no caso da Imagem III.



Imagem 3 : CEREJA & MAGALHÃES, *Português: linguagens*, 2017, p. 118.

Paralelamente, nos 10 textos verbais componentes do *corpus*, as iguais questões de gênero e sexualidade recebem o mesmo tratamento, estando totalmente invisibilizadas, qual não fossem de primaz importância não apenas à realidade dos jovens a que se destina o livro e para os quais essa ferramenta pedagógica almeja ofertar experiências formativas de representatividade, esclarecimento, inclusão, respeito às diferenças e garantias cidadãs, mas também não

figurassem como das mais sanguinolentas possibilidades de violação de suas integridades física e mental, em casos de não atendimento às performances de gênero normalizadas, às sexualidades não hegemônicas e aos padrões de comportamento não neuróticos e abjetos (MOITA LOPES, 2002).

Consoante a mesma dezena de textos verbais, verificou-se a não inscrição de representações de negras e negros no tocante às narrativas, seja através de personagens seja por meio de notações culturais. Isso deriva do fato de que os textos verbais não ofertam explícitas referências à cor da pele das personagens de suas tramas, como também poucos deles têm enredos não afixados à realidade da classe média burguesa nacional, a herdeira nata do projeto de fundação e constituição do sistema escolar brasileiro (FERREIRA, 2004), à semelhança do germinal propósito do Livro Didático de Português (SOARES, 1996).

Por sua vez, a massiva estética ilustrativa do Livro Didático de Português conclama os textos verbais a serem vinculados a outros não verbais, e justamente nessa vinculação se explicita a desproporcionalidade abissal entre o que está sendo representando, e, portanto, reconhecido e naturalizado como lugar de acontecimento da braquitude em desfavor à negritude. Esse horizonte se comprova não apenas pela relação de 9 ilustrações comporem o *corpus* de análise de *Adolescer* e haver somente 3 representações de pessoas negras, mas também pelo fato de, além dessas três, só aparecem outras 3 representações negras afora o *corpus* ao longo das 40 páginas da Unidade, contra 12 representações de pessoas brancas somente nas 10 primeiras páginas de *Adolescer*. Dessa forma, reafirmam-se os estudos de Ferreira (2004, 2006, 2012, 2014, 2015) de que a escola brasileira foi e vigora como uma instituição de reafirmação e perpetuação dos valores e visões de mundo da sociedade branca, com vistas à projeção desse modelo societário no futuro consoante a manutenção das

representações da branquitude como objeto de ensino tanto na seleção de objetos de ensino quanto nas metodologias e abordagens instrumentalizadas para contemplá-los em classe – o que incide diretamente nos manuais didáticos.

Além do panorama glosado, destaca-se o fato de que todos os textos verbais presentes na Unidade possuem autoria de adultos, majoritariamente homens brancos representantes das classes média e média alta, como Vinícius de Moraes, Graciliano Ramos, Mário Quintana, Elias José, Affonso Romano de Sant'Anna, Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Carlos Queiroz Telles, Ferreira Gullar, Moacyr Scliar e Antônio Prata. Algumas exceções se abrem para autorias femininas, como Suzana Herculano-Houzel, Carolina Giovanelli e Roseana Murray. Portanto, ainda que sejam 40 páginas devotadas à adolescência e às experiências que marcam as trajetórias desses jovens, há um total apagamento de suas vozes, de modo que eles emergem a partir da ressignificação das experiências ou da criatividade ficcional de autorias mais velhas que decidem falar sobre o que é ser jovem, ser adolescente. Com isso, o Livro Didático *Português: Linguagens* parece não só deslegitimar discussões sobre raça, gênero e sexualidade em contextos de adolescência, como também culmina por deslegitimar à própria adolescência, negando voz àquelas e àqueles que verdadeiramente estão vivendo ou viveram mais recentemente as experiências do adolescimento – diferentemente de autorias que já em idade avançada se debruçaram sobre a adolescência como um tema saudoso, e não como uma vivência em curso e em debate.

Considerações finais: quando a senzala é uma escola omissa

Em face do nitidificado a partir das análises do livro didático perquirido, observa-se que, mesmo sob o contexto das políticas afirmativas e assertivas sobre inclusão social, as quais propalavam

políticas públicas antirracistas à educação, sua efetivação na realidade escolar não se deu de forma instantânea ou mesmo efetiva. Isso também em virtude de os materiais escolares, a exemplo do livro didático investigado, os quais são submetidos a instrumentos de verificação qualitativa e aprovação, como é o caso do Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, não verdadeiramente realizarem uma inclusão do negro e da negritude como matriz cultural e referencial identitário do povo brasileiro em suas páginas.

Por conseguinte, identifica-se que o lugar do negro no livro didático ainda é a de um coadjuvante quase que figurante, pois não apenas as representações humanas, mas também as referenciais culturais —literatura, dança, pintura, religião *etc.* — pouco averbam e alocam a negritude como objeto pedagógico, como referencial epistemológico e/ou campo do saber, nem como realidade cultural experienciada pelo alunado. Ou seja, vigora um pernicioso apagamento que, inegavelmente, advoga em favor da manutenção das engenharias estamentais societárias que alijam das populações negras não apenas o status de cidadãos, mas, principalmente, o exercício da cidadania democrática civil, social e política afiançadas na Constituição Federal de 1988.

Portanto, mediante o cenário de perpetuação do racismo estrutural nas representações da sociedade e na experiência das matrizes culturais brasileiras na escola recortadas à exclusividade do marco referencial branco, eurocêntrico e cristão, uma educação antirracista reclama, sobremaneira, uma posição ativa da figura docente, a fim de mediar experiências de letramento linguístico e de letramento racial combinadas, na lida com os textos das mais plurais semioses, na vida escolar e na vida vivida. Logo, ensinar a olhar o mundo ao redor, a outrem e a si com criticidade, responsividade e responsabilidade consiste em uma agenda nevrálgica às práticas educacionais antirracistas que demandam empenho docente, sob o

desígnio final de somar esforços às práticas outras realizadas em todo o país para a ruptura da supremacia marginalizadora colonial, que almeja persistir com a abjeção dos povos e culturas subjugados no projeto colonizador europeu sobre outros povos, refletindo-se na base do nefasto racismo estrutural brasileiro.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 1996. Disponível em:<www.camara.org.br>. Acesso em 22.08.2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. V.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **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-guiapnld-2011>>. Acesso em 23.08.2020.

BUNZEN, C. dos S. B. J. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-118.

CASHMORE, E. **Dictionary of race and ethnic relations**. London: Routledge, 1984.

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 8º ano. São Paulo: Editora Atual, 2017.

FERREIRA, A. de J. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: a study of EFL teachers.** (PhD thesis). University of London - Institute of Education, London, 2004. 325 p.

_____. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Editora Coluna do Saber, 2006.

_____. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista ABPN**, 2014.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais de Raça e Formação de Professores de Língua Inglesa. **Educere et educere**. Vol. 10 Número 20 - Jul/ Dez. 2015, p. 755 – 769.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativo. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GEE, J. P. **La ideología em los discursos.** Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GIDDENS, A. **Sociology.** Cambridge: Polity Press, 1989.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura? Entrevista a Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, nº 73, dez/2005, p. 131-143.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto:** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte, MG: Maza Edições, 1995.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Hooks, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** London: Routledge, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MARINS-COSTA, E. G. Letramento Crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In.: BAPTISTA, L. M. T. R. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas.** São Paulo: Pontes, 2016, p.19-42.

NOHARA, I. P. **Conceito de cidadão ou usuário: reflexões sobre o atendimento jurídico gratuito nas faculdades de Direito.** Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7884> Acessado em 20.06.2018.

NORTON, B. **Language, identity and the ownership of english.** Tesol Quartely, v.31, n.3, 2009, p.409-429.

PENNYCOOK, A. **Introduction: critical approaches to TESOL.** Tesol Quartely, v. 33, n.3. 1999, p. 329-348.

SANTOS, J. S. Representações da Mulher Negra em Livros Didáticos de Português. **Cadernos Cespuc.** Belo Horizonte - n. 24 – 2014, p.48-68.

SOARES, M. B. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In. Marildes Marinho (rog.) **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Um Olhar sobre o Livro didático. In: **Presença pedagógica**, v.2 n. 12, nov./dez. 1996.

TEIXEIRA, M. A. S. B. **Resgatando a minha bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

THEODORO, M. Questão racial e ações afirmativas. Enfrentando o racismo e as desigualdades raciais na educação. In: GENTILI, P. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Partido dos Trabalhadores, 2013.

NOTAS DE AUTORIA

HENRIQUES, Eduardo Oliveira de Araújo. Caminhos que se abrem, Estradas Que Se Cruzam: Ensaio Sobre Os Percursos Metodológicos Na Pesquisa. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 1, p. 58, 2021.

Contato: eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ARAÚJO, Eduardo Oliveira de. O lugar do negro no livro didático de Português: representações étnicas no ensino de língua. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, P. 28-62, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 18/08/2021

Aprovado em: 07/12/2021

Publicado em: 16/12/2021