



A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICO E PARADIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE ESTEREÓTIPOS RACIAIS

Marco Antonio Lima do Bonfim – marco.bonfim@uece.br
Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil; bolsista PNPd/CAPES;
<https://orcid.org/0000-0001-6491-3667>

Fernando Santos de Jesus – fernandosenzala@hotmail.com
Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil; bolsista CAPES; <https://orcid.org/0000-0003-4898-8583>

Cristiane de Oliveira Félix – cristianefelix@outlook.com
Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil; bolsista CAPES; <https://orcid.org/0000-0002-4735-4100>

RESUMO: Neste artigo realizamos uma análise de discurso crítica de um capítulo de um livro didático de História no conteúdo de História do Brasil e de um livro Paradidático utilizado em escolas de ensino médio mantidas pelo estado do Rio de Janeiro a fim de verificar como os dispositivos da lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão sendo contemplados no material analisado. Para tanto, tivemos por base de um lado, os estudos que tratam da definição de livro didático bem como a respeito da política de distribuição do mesmo no Brasil (BATISTA, 2009; FAR, 2006; FREITAG, 1989; OLIVEIRA et al., 1984) e de outro lado, a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2005). Tal abordagem discursiva procura identificar a significação da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder. Concluímos que os livros analisados reproduzem estereótipos racistas acerca da população negra brasileira na medida em que eles silenciam (através da forma como imagens e textos verbais comparecem no livro) a resistência negra na História contemporânea do Brasil; o que tem sérias implicações para a construção de identidades negras positivas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica; Livro didático; Estereótipos raciais. Identidade negra.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o livro didático tem sido um recurso essencial para a efetivação dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem abarcando as mais diversas áreas do conhecimento. Essa ferramenta carrega em si conteúdos que compõem os conhecimentos específicos de cada área sob a ótica de autores que se especializaram para confeccionar um material de apoio que propõe componentes indispensáveis aos segmentos educacionais. Conteúdos que contemplem a faixa etária e sigam o que orientam as normas curriculares para as séries escolares às quais se destinam os conteúdos.

No que se refere ao ensino de História, temos aí também vários conteúdos que são ensinados através de textos e imagens contidos em livros didáticos e paradidáticos. Estes dispositivos, a nosso ver, são formas de significar a realidade social, isto é, discurso, e sendo assim, produzem e reproduzem

representações acerca das relações sociais e das identidades envolvidas em cada contexto. Neste sentido, partimos da tese do “racismo discursivo” (MARTINS, 2004), entendido como uma base discursiva que autoriza e legitima a hierarquia na classificação racial em nosso país, para investigar como a população negra brasileira é representada no livro didático *História Geral e do Brasil* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, focalizando especificamente o capítulo *O Brasil no Século XXI* procurando analisar como texto verbal e texto imagético comparecem nesse documento que é destinado ao ensino de História no Ensino Médio.

Por entendermos que o livro paradidático também constitui importante ferramenta de formulações e (re)produções de contextos históricos, mesmo que de maneira mais lúdica e informal, analisamos uma imagem do livro *Chiquinha Gonzaga*, publicado pela Callis Editora de autoria de Edinha Diniz e ilustrações de Ângela Bonito, com a primeira edição lançada no ano 2000 e a segunda (a que foi analisada por nós) em 2009. Trata-se de um livro de textos e ilustrações coloridas contendo vinte e quatro páginas. Ele faz parte da coleção *Crianças Famosas*, que narra histórias de ícones das artes (músicos, pintores, escultores, poetas etc.) tanto brasileiros como estrangeiros.

É válido ressaltar que o racismo discursivo se manifesta através do não-dito racista (SALES JR, 2006) materializado em uma espécie de “racismo cordial” que acontece “por meio do não-dito racista (estigmas, piadas, injúrias raciais), [e] faz com que a discriminação social não seja atribuída à ‘raça’ e, caso isso ocorra, a discriminação seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática” (SALES JR, 2006, p. 232), assim sendo nosso alvo foi verificar *o que se diz sem dizer*.

Organizamos este artigo da seguinte maneira. Na segunda seção apresentamos a definição de livro didático com a qual dialogamos bem como problematizamos sua produção, distribuição e escolha nas escolas. Na terceira explicitamos o conceito de livro paradidático e o distinguimos do livro didático. Em seguida, na quarta seção, apresentamos o campo da Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método e suas categorias de análise centrais como discurso, poder/ideologia e interdiscursividade bem como o conceito de estereótipo racial na perspectiva discursiva, e, por fim, na quinta seção, efetuamos as análises dos livros selecionados.

2 LIVRO DIDÁTICO: O QUE É? PARA QUE SERVE?

Em primeira linha torna-se indispensável uma viagem pelos caminhos que arregimentam os saberes necessários acerca do que seja “livro didático”, pois somente alicerçados nas conceituações em que se inscreve esse vetor de informações será possível adentrar com maior rigor na sua funcionalidade prática. Desse modo, iniciamos o nosso percurso esquadrihando as informações indispensáveis para situar o leitor em torno do debate sobre o livro didático.

Definir livro didático é um assunto que pode causar bastante polêmica. Pois comumente tal material é classificado como síntese de estudos incontornáveis a serem ofertados aos estudantes em sala de aula como auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Batista (2009), a classificação desses compêndios enquanto “livro didático” pode suscitar algumas confusões observáveis no modo como são atribuídas suas funcionalidades.

O livro didático pode estar vinculado a materiais auxiliares tais como: CD-ROM, folhas de exercícios etc, ainda que venham acompanhados desses aparatos técnicos que viabilizam mais dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem. Sobre o livro didático podemos dizer que se trata “sempre de material impresso, empregado para o desenvolvimento de ensino e de formação” (BATISTA, 2009, p. 43).

Por esse motivo fica evidente que o processo de produção gráfica desses materiais didáticos tem efeitos na formação de equipes editoriais que se corporificam a partir da formação de um grupo de escolas e agentes educacionais que visam confeccionar os seus próprios livros. De acordo com Batista (2009), a conhecida Editora Ática (no estado de São Paulo) emergiu dessa mesma lógica, ou seja, lançou-se no mercado visando atender a demanda de um curso de formação de jovens e adultos na década de 1960, tendo em vista que o aparelho mimeógrafo não seria eficiente na produção de grandes tiragens a serem distribuídas para aqueles alunos.

As críticas que orbitam o universo do livro didático tendem a operar em torno da desqualificação profissional de que o livro assume a posição de única fonte de consulta ou ferramenta do professor durante o processo educativo. De acordo com Freitag, Motta e Costa (1989), após análise de depoimentos obtidos por meio de pesquisas que investigaram o uso do livro didático no ambiente escolar no estado do Rio de Janeiro, foi possível concluir que um grande número de professores se posicionava pouco criticamente ao aceitarem passivamente os conteúdos veiculados nos livros didáticos por eles adotados, acreditando que tais conteúdos seriam fontes incontestes de conhecimentos válidos.

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como modelo – padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1989, p. 111)

As produções encadeadas pelos conglomerados escolares podem comportar uma série de problemas, desembocando na produção de verdades incontestáveis. O mais grave deles é a ausência de critérios legitimados por comissões de avaliação dos conteúdos selecionados. Um exemplo disso é que nas apostilas e materiais preparados por essas equipes, houve pouca atenção aos elementos de

estereotipação da população negra, prevalecendo os conhecimentos que pouco dialogam com o protagonismo - apagado pela História tornada oficial - que aos poucos, emerge por meio de pesquisas amparadas pela lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade de ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira.

Desse modo, questões ligadas às diferenças socioeconômicas tem ganhado maior importância e isto se observa tanto no conteúdo dos livros didáticos quanto na sua política de distribuição. Os conteúdos, geralmente, privilegiam problemas de ordem financeira e orientam sua pedagogia na direção de encerrar os debates, asseverando que a distribuição desigual de renda faz do Brasil um país injusto. A tese aí exposta é a de que corrigindo esse entrave, outras demandas - de menor expressão - desapareceriam. No que concerne à distribuição, Freitag, Motta e Costa (1989), afirmam que a tendência sempre foi a de privilegiar a distribuição de livros descartáveis para as populações mais vulneráveis.¹

Segundo Oliveira et al. (1984), acessar livros didáticos poderia incidir positivamente para o melhor desempenho educacional de muitos jovens em condições de vulnerabilidade social e residentes nos países da América Latina. No entanto, frisamos que esse mesmo estudo desconsiderou as diferenças socioeconômicas e culturais no interior desses países, pois ao homogeneizar a população e as diferentes formas e fontes de financiamento da educação, tal investigação não observou que a avaliação da aprendizagem ainda sim tenderá a ser desfavorável aos grupos minoritários.

Para esses autores, os fatores supracitados são questionados pelo Banco Mundial, pois este afirma que o estado de pobreza dos países não alteraria a qualidade da educação se não fossem os baixos investimentos em quantidade e qualidade de meios técnicos, o que nesse caso, inclui a produção de livro didático. As diferentes redes de ensino público possuem padrões diferentes de produção desse material e isso influencia diretamente no nível de educação que se tem em cada uma delas. Desse modo, no Brasil as escolas federais atrairiam professores supostamente mais qualificados do que as redes estaduais e municipais de ensino, tendo em vista as condições de trabalho, com melhores salários e planos de carreira mais estruturados.

Pelos motivos expostos, o livro didático não deve ser classificado de forma sistematicamente deslocada de outros meios técnicos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, merece passar pelo escrutínio de questionamentos que influenciam na melhoria de sua qualidade: o que é qualidade? Sob que perspectiva podemos hierarquizar as produções? Existe consenso sobre a qualidade ensejada? Para quem é destinado o produto de melhor qualidade? Com que finalidade? Esses são questionamentos que devem atravessar constantemente o cotidiano das escolas brasileiras, pois os livros

¹ Segundo Freitag, Valéria Motta e Cota (1989), os livros descartáveis agrupam os cadernos de textos e exercícios. O material é péssima qualidade e baixa durabilidade.

didáticos e paradidáticos devem ser frequentemente problematizados. Diante disso, torna-se importante delimitar uma definição para os livros paradidáticos.

3 CONCEITUANDO LIVROS PARADIDÁTICOS

Livros paradidáticos constituem, geralmente, os compêndios destinados ao aprofundamento de temas que tangenciam o que recomenda o currículo oficial, atuando transversalmente aos objetivos propostos em tal documento. Recorrentemente são utilizados para o reforço e para a extensão dos conteúdos necessários para a aprendizagem do conteúdo ensinado. Nesse sentido, o livro paradidático:

Reúne obras bastante diferentes que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo transmitido pela instituição escolar. Auxiliares facultativos da aprendizagem, essas publicações, cuja produção não parou de se diversificar e cuja difusão não parou de se intensificar nos quinze últimos anos, apresentam quase sempre uma divisão precisa do nível ao qual são destinadas. Elas são concebidas para utilização individual, essencialmente em casa: são obras de revisão ou para recuperação, as antologias de temas ou pontos de concursos e exames (em geral corrigidos), cadernos de férias etc., cuja aquisição é deixada à iniciativa dos alunos ou de suas famílias (BATISTA apud CHOPPIN, 2009, p. 51).

De modo geral, os livros paradidáticos são produzidos como literatura infanto-juvenil tornando-se obras destinadas às crianças e/ou jovens (BATISTA, 2009) tendo a escola como seu principal mercado. Esses livros passam por uma série de critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) antes de serem adotados nas escolas. Dentre eles está o nível cognitivo dos educandos que utilizarão este material, entendendo como preponderante que as diferentes fases de apreensão subjetiva desse público (baseado em métodos psicológicos) sejam respeitadas, caracterizando as etapas subsequentes na utilização dos conteúdos, sem perder o objetivo pedagógico de auxiliar no processo ensino/aprendizagem.

Amiúde, podemos afirmar que os livros paradidáticos cumprem uma função didática, já que são utilizados no intuito de complementar o processo de ensino/aprendizagem vinculando os seus conteúdos com aqueles que estão hierarquicamente determinados como principais. Entretanto, não são destinados exclusivamente à escola e não possuem características como: caderno de exercícios, edição do professor, proposta de leituras complementares etc.; os livros paradidáticos são aqueles que se limitam a um tema específico, comumente apresentado de forma ficcional. A destinação e o uso de cada uma dessas modalidades de livros são preponderantes para distinguir o didático do paradidático, mesmo que em sala de aula o uso tenha uma finalidade didática.

Quanto aos livros didáticos podemos dizer que são destinados exclusivamente para a escola, já que são confeccionados por encomenda, visando auxiliar o professor no processo ensino/aprendizagem.

Eles possuem características diferentes de livros alicerçados em bases técnicas para o ensino superior, e também os literários, pois contém conhecimentos mais gerais que cumprem a função pedagógica de preparar o educando para a ampla socialização.

Até aqui evidenciamos algumas características importantes sobre os livros didáticos e paradidáticos a fim de situar o leitor acerca da temática e abrir uma avenida de possibilidades a serem abordadas. A seguir discorreremos acerca da abordagem da Análise de Discurso Crítica como teoria e método de investigação da linguagem enquanto discurso.

4 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica procura identificar a significação da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder. Esta abordagem de estudos discursivos tem o objetivo de analisar, no uso linguístico, a produção, reprodução e a mudança discursiva. Fairclough (2001, p. 91), um dos principais representantes desta abordagem, argumenta que “o discurso contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeito, para os sujeitos e os tipos de ‘eu’”. Nesse sentido, entendemos que o discurso ao representar os sujeitos sociais constrói suas identidades sociais. Assim, o discurso assume um papel de suma importância na construção de nossas identidades sociais, pois, é na linguagem (discurso) que nós nos construímos como posições de sujeito assumindo, recusando ou transformando determinados posicionamentos. Nas palavras de Fairclough:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades - chave (sejam elas a ‘doença mental’, a ‘cidadania’ ou o ‘letramento’) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, professores ou políticos), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Discurso aqui é precisamente uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Noutros termos, discurso faz mais uma referência à linguagem em uso e menos a “um nível de estrutura acima da sentença” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.13). Nesse sentido, a referida abordagem se fundamenta no conceito funcionalista de discurso que focaliza não apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de ideologias no discurso.

Para Magalhães (2005a, p. 3), “[a] ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico”. Esta abordagem discursiva da linguagem foi ao longo dos anos 1990 e 2000 sendo

reformulada por Fairclough e colaboradores (FAIRCLOUGH, [1992] 2001, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Comentaremos brevemente o primeiro enquadre desta teoria e em seguida o modelo mais recente de análise em ADC, pois foi este último modelo que utilizamos em nosso estudo.

Fairclough (2001, p. 91) entende o discurso como “uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos”. Nesse sentido, discurso está inextricavelmente imbricado nas relações sociais de dominação e poder; o termo *poder* pode ser entendido como a capacidade de controlar ordens do discurso² mostrando que um dos aspectos de tal controle é ideológico (BONFIM, 2018), por exemplo, no caso de nosso estudo, *poder* se materializaria no controle da circulação dos estereótipos que marcam identitariamente os corpos negros e negras nos livros didáticos e paradidáticos.

Sobre a noção de prática social podemos afirmar que os significados linguísticos são constitutivos da realidade social possibilitando a manutenção de relações de dominação entre pessoas, grupos e instituições, uma vez que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p.121). Estas significações apontadas pelo autor são ideologias, que numa concepção crítica da linguagem,

São significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Compreender que o discurso é ideológico é fundamental para analisar a produção discursiva de estereótipos (posições identitárias) em textos, pois “ideologias são, em princípio, *representações*, mas podem ser legitimadas em maneiras de *ação* social e inculcadas nas *identidades* de agentes sociais.” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 53 – grifo das autoras). Esse raciocínio surge no último enquadre teórico de ADC proposto em Chouliaraki & Fairclough (1999) e a retomada deste em Fairclough (2003).

Resende e Ramalho (2006, p.60) comentam que Fairclough “[...] explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir [significado acional], como modos de representar [significado representacional] e como modos de ser [significado identificacional]”. No tocante a este último, as autoras afirmam tratar-se da construção e da negociação de identidades no discurso.

² “Podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

Magalhães (2005b) ao realizar uma análise do discurso publicitário elenca algumas categorias de análise, como o vocabulário, intertextualidade e interdiscursividade³, coesão, modalidade, entre outras. Dessa forma, para analisar (re)produção de estereótipos raciais em livros didáticos e paradidático de História utilizaremos a compreensão de discurso enquanto significado representacional com ênfase nas categorias de vocabulário e interdiscursividade. Antes, faz-se necessário explicitar o que estamos entendendo por estereótipos raciais.

De acordo com Mussalim e Fonseca-Silva (2011), que pesquisam estereótipos de gênero no discurso midiático, etimologicamente o termo estereótipo deriva de *stereo*, que significa sólido, firme. As referidas pesquisadoras relatam que no final do século XVIII tal termo era usado fazendo referência a tipografia e designava uma chapa com caracteres metálicos fixos que possibilitavam estereotipar páginas de texto para produzir cópias repetidas.

Na segunda década do século XX psicólogos sociais americanos passaram a usar o termo como esquema mental ou fórmula fixa. Lippmann (apud, MUSSALIM e FONSECA-SILVA, 2011, p.140), em suas pesquisas, nomeou estereótipos como representações ou imagens mentais necessárias que realizam a mediação de nossa relação com o mundo e nossa visão da realidade. Ainda no campo da psicologia social, o conceito de estereótipo passa a ter, já na segunda metade do século XX, uma conexão com processos de categorização, isto é, maneiras de classificarmos e sermos classificados socialmente.

Da perspectiva das Ciências da Linguagem, estereótipos são definidos como “representações ou imagens coletivas cristalizadas e como esquemas culturais preexistentes ou pré-construídos – compartilhados no mundo social – que contribuem para organizar as representações coletivas e o imaginário social” (MUSSALIM & FONSECA-SILVA, 2011, p.141). Lima (2014), ao pesquisar as construções discursivas na mídia relacionadas à estereótipos atribuídos a pessoas com HIV, relaciona estereótipo a noção de estigma (GOFFMAN, 2006). Em seu estudo, Lima (2014, p.41) afirma que a expressão estigma é utilizada “como atributo (marca) profundamente depreciativo, algo usado para diminuir o outro e confirmar a ‘normalidade’ de quem o propaga”.

Desse modo, poderíamos dizer que nós mesmos, em nossas relações sociais, criamos um padrão de normalidade acerca de como vemos o outro, “e o que não se encaixa nele[nesse padrão] é automaticamente excluído, sofre preconceito, vira estereótipo e, por fim, é marcado por um estigma”

³ De acordo com Fairclough (2001, p.114) a intertextualidade faz referência a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que “podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contra - dizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Fairclough distingue dois tipos de intertextualidade: a manifesta que é a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos, e a constitutiva, que é a constituição por meio de elementos (tipos de convenções) das ordens de discurso (interdiscursividade). No tocante à interdiscursividade, Resende e Ramalho (2006) afirmam que o termo refere-se à identificação dos discursos articulados e à maneira como esses são articulados em práticas sociais.

(LIMA, 2014, p.40). Embora na análise que faremos a seguir não tenhamos por finalidade refletir acerca da noção de estigma, ressaltamos a importância desta categoria para a análise de representações sociais.

Como já dito buscaremos investigar a representação discursiva do negro no livro didático e paradidático de História utilizando a noção de estereótipos raciais. Do ponto de discursivo, neste estudo, entendemos estereótipos raciais como as representações coletivas cristalizadas discursivamente no mundo social acerca do que é ser negro, do que é ser branco, mulato, etc, em uma dada sociedade, que, em geral, estabelecem hierarquias e, por conseguinte, processos de exclusão social. Passemos agora para a análise discursiva nos livros didático e paradidático de História.

5 UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE ESTEREÓTIPOS RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O desenvolvimento deste estudo se deu através da análise de dois livros (um didático e um paradidático) integrantes do PNL D (2013). A amostra discursiva selecionada contempla uma coleção referente ao 3º ano do Ensino Médio. Trata-se da obra *História Geral e do Brasil* (Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo) e do paradidático “Chiquinha Gonzaga”, publicado pela Callis Editora, sob autoria de Edinha Diniz, com ilustrações de Ângela Bonito, a partir da segunda edição, do ano de 2009. O processo de escolha dos referidos livros teve por base estudos anteriores realizados por um dos autores (JESUS, 2012; 2017).

A pesquisa ocorreu por meio da seleção de imagens e textos verbais presentes em capítulos específicos dos livros didáticos que trouxessem algum tipo de representação social a respeito de negros/as. A análise discursiva deste material foi feita a partir da categoria do discurso como modos de representar (significado representacional) com ênfase no vocabulário (itens lexicais), interdiscursividade e intertextualidade, conceitos oriundos da Análise de Discurso Crítica. Buscamos observar principalmente como imagens/ textos que participam desses livros didáticos reproduzem estereótipos raciais acerca da população negra brasileira.

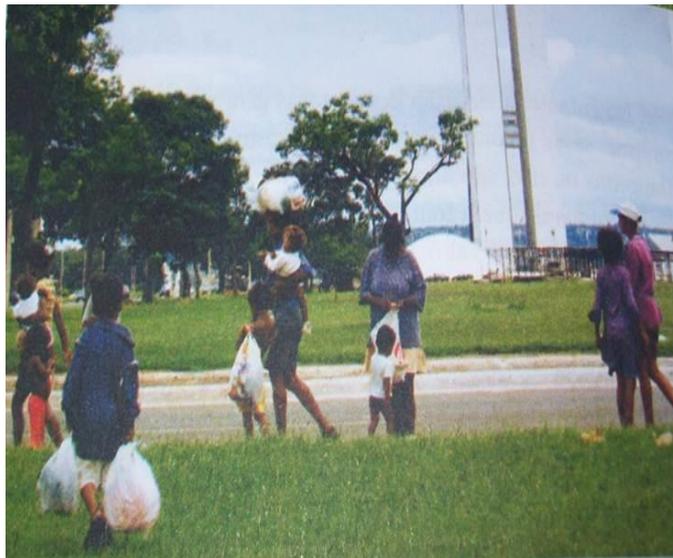
Elegemos o capítulo treze *O Brasil no Século XXI*, do livro *História Geral e do Brasil* por entendermos que esse seja o capítulo em que se constitua uma História bem recente e, talvez, mais acessível aos alunos dos anos finais do Ensino Médio bem como acreditarmos que o fato de conhecer os fatores históricos, sociais e políticos contemporâneos de nossa sociedade aflore a consciência crítica dos alunos tornando-os cidadãos engajados nas lutas contra qualquer tipo de discriminação e opressão.

Esse capítulo está disposto desde a página 257 até a página 281 contando com uma gama de exercícios de vestibulares de universidades públicas e privadas no final, a fim de auxiliar o aluno a fixar o que os professores utilizaram no cotidiano escolar. Os exercícios vão desde a página 282 até a página 297 do livro.

No nosso entender o intuito do capítulo é informar de forma organizada e temporal o agravamento das tensões políticas, econômicas e sociais através da apresentação de como cada um dos governos após o regime militar - chegando aos governos que adentraram ao século XXI no comando da nação brasileira – conseguiu lidar com as demandas sociais, resquícios de outros governos através das políticas públicas e de um governo com um sistema democrático com uma constituição federal dita cidadã e a mais democrática de todos os tempos, a de 1988.

Na página 272, na seção *os efeitos da política neoliberal*, temos uma discussão sobre as condições econômicas do governo de Fernano Henrique Cardoso, que ao buscar “o equilíbrio fiscal, mantendo seus gastos dentro do limite do que foi arrecadado, inclusive com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal, que limitava os gastos de estados e municípios” (VICENTINO; DORIGO, 2011, p.275) gerou um custo de vida elevado para a população em todo o país. Na imagem abaixo, os autores do referido livro didático buscam representar esta situação:

Figura 1 – Exemplo de condições precárias no Brasil.



Fonte: Vicentino e Dorigo (2011, p. 275)

Abaixo da imagem temos a seguinte legenda: “Com o custo de vida elevado, muitas pessoas foram procurar melhores oportunidades em outras cidades. Na foto de 2003, *família de migrantes* em Brasília *pedindo esmola* na Esplanada dos Ministérios”.

Retomando a tese da ADC de que o significado representacional de textos está relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo, ou seja, de que diferentes formas de uso da linguagem representam/constroem diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, podemos afirmar primeiramente que a imagem apresenta negros/as em condições precárias.

No entanto, por meio da relação interdiscursiva, é possível visualizarmos que a representação de negros apenas nesta situação oculta a circulação dos discursos/ações da luta de negros e negras, principalmente por meio do Movimento Negro, para resistirem neste mesmo período.

Há, em nosso entender, o silenciamento da resistência negra na história contemporânea do Brasil, pois a população negra não é representada lutando ativamente em marchas contra o racismo como forma de protesto da condição que assolava o país naquele, e em outros contextos, mas enquanto “famílias de imigrantes pedindo esmola”. Tal silenciamento ocorre por meio da reprodução do estereótipo de que a população negra é *sempre* a população pobre e miserável. Outro discurso que é silenciado nessa imagem, e que, ao não aparecer significa (ORLANDI, 2007), é o discurso jurídico representado pela lei 10.639/2003 que prevê a obrigatoriedade de ensino de história da África e cultura afro-brasileira como uma forma de combater esse tipo de representação estereotipada da população negra brasileira.

Assim, a referida lei comparece como uma ausência estruturante, configurando aquilo que Orlandi (2007) nomeou como “política do silêncio”, isto é, uma maneira de silenciar vozes para significar isso e não aquilo. De acordo com a referida analista do discurso, “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Dessa forma, temos que silenciar é selecionar, isto é, recortar o que se pode dizer, para não se significar de outra forma. Dito de outra maneira, a forma como imagens/discursos são organizados nos livros didáticos, já é por si só, um mecanismo de selecionar tanto o que se diz como o que *não se diz*, e ainda de direcionar o sentido do texto⁴. Observem que os autores (que são historiadores) do referido livro didático reproduzem estereótipos raciais à medida em que silenciam estas e outras representações acerca da população negra no Brasil.

Avançando em nossa análise em termos do livro paradidático, escolhemos o livro “*Chiquinha Gonzaga*” da Callis Editora e analisamos a forma como Chiquinha Gonzaga é representada nesta obra. Ressaltamos que nossa escolha por tal livro reside no fato dele apresentar uma proposta de uso que está vinculada às possibilidades pedagógicas para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem, conforme descrição na loja virtual do site da editora:

- 1 - Listar as principais características físicas e psicológicas da personalidade destacada no livro.
- 2 - Comparar a forma de vida da personalidade com a vida das crianças no mundo de hoje.
- 3 - Pesquisar sobre a vida da personalidade na fase adulta.
- 4 - Conhecer e explorar a obra da personalidade.

⁴Entenda-se texto como produções sociais historicamente situadas que dizem muito à respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.10).

- 5 - Comparar a obra da personalidade com a de outras personalidades contemporâneas.
- 6 - Localizar geograficamente o país de origem da personagem e conhecer alguns aspectos referentes ao contexto em que viveu⁵.

Observamos que a preocupação da editora e dos autores do livro vai além do que está na superfície textual e imagética. A perspectiva é de aproximar ao máximo o leitor de uma possível realidade histórica, a qual estaria inscrita a personagem negra Chiquinha Gonzaga. Segundo essa descrição, podemos sugerir que essa seria a maneira mais adequada de contribuir para que as crianças, em fase de Ensino Fundamental, possam se ambientar com um universo mais ampliado de pesquisa no âmbito das ciências sociais, para as artes e a literatura.

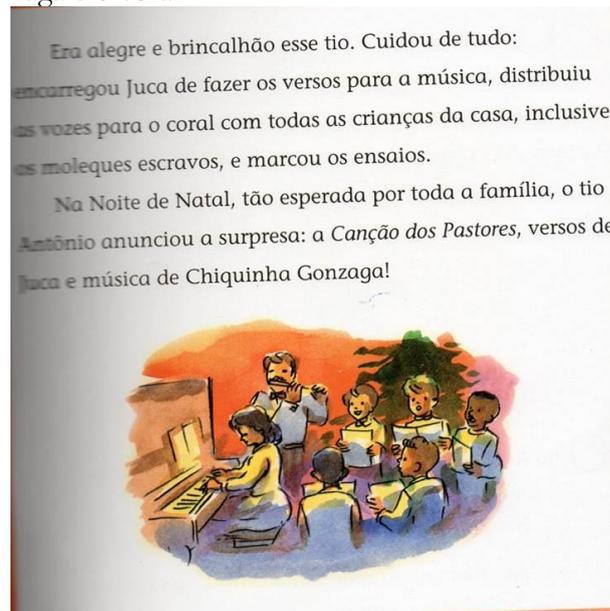
Nesta construção da biografia de Chiquinha Gonzaga consta que a musicista era mestiça, fruto de um relacionamento inter-racial, de pai branco, José Basileu Gonzaga e mãe negra, Rosa Maria de Lima. Ao longo da trama é apresentado que a possível resistência da família do pai da referida musicista, um militar, fora um entrave à essa união. Chiquinha é uma artista localizada no século XIX, vivente de um período em que muitas teorias raciais foram formuladas no continente europeu e implantadas no Brasil. Ela nasceu em 17 de outubro de 1847, antes da Abolição da Escravatura, e até os seus 41 anos de vida ainda havia o regime escravocrata no Brasil, levando-nos à conclusão de que ela conhecia muito bem a condição de negra em que estava inscrita.

Há poucos relatos sobre a mãe de Chiquinha Gonzaga; e os que existem são pouco aprofundados, podendo sugerir que esse fato seja decorrente de que dela fora retirado o sobrenome da mãe, talvez para garantir maior penetração no meio artístico cultural do período, eliminando/ocultando algumas das principais marcas dos negros escravizados que tinham em seu corpo os estereótipos que justificavam a carga de desconfiança sobre estes. Tal estratégia procurava embranquecer a população negra, principalmente no campo, das artes, literatura e ciência.

Nesse sentido, um balanço geral do paradidático “Chiquinha Gonzaga” sinaliza para o fato de que a história da musicista se concentra nas relações familiares, em que a sua mãe (negra) pouco aparece. O que transferiu o protagonismo da sua criação unicamente para o seu pai, como se a mãe estivesse totalmente ausente. Também é possível constatar que a maneira como os personagens são discursivizados tende a esvaziar a identificação racial dos mesmos, com exceção de uma única ilustração, fruto de nossa investigação.

⁵ Disponível em: <http://www.callis.com.br/portugues/chiquinha-gonzaga.html>. Acesso em: 1 maio 2013.

Figura 2 – Chiquinha Gonzaga e o coral.



Fonte: Diniz (2009, p. 47)

A composição da ilustração é a seguinte: Chiquinha Gonzaga toca piano, tio Antônio toca flauta e outras crianças fazem o coral na noite de Natal. Pela primeira vez no livro, há uma criança negra entre os personagens, isto quer dizer que em todas as outras imagens, Chiquinha Gonzaga, sua mãe (dona Rosa) e os seus irmãos (Juca e José Carlos) tinham traços fenotípicos invisíveis, mas no momento em que há um negro entre os demais, os traços são realçados. Este fato serviu de sustentáculo para destacar a condição de escravizado dos meninos que compunham o coral naquela festa.

O discurso materializado no texto que informa/constrói os acontecimentos daquela noite produz o efeito discursivo de uma alegria transbordante bem como o incentivo por parte do tio Antonio para que Chiquinha Gonzaga pudesse se tornar uma grande musicista. Constrói-se, portanto, uma cena de representação benevolente, uma vez que o convívio familiar interracial (e harmônico) é valorizado, pois fica explícita a benevolência do Tio Antônio ao convidar todas as crianças, “inclusive os moleques escravos” para que viessem participar da festa.

Somente no final do livro as autoras admitem a escravização negra da época e o menino negro aparece como o representante deste fato histórico sob a alcunha do ítem lexical *moleque escravo*, sinalizando que sequer na trama, os negros são dignos do mesmo tratamento que os brancos, aliás, apenas reforça o estereótipo da criança negra sempre travessa, sem nenhuma etiqueta e quase sempre indigna de uma ampla socialização com os meninos de sua idade, tendo em vista o comportamento selvagem e agressivo em que geralmente são apresentadas, ora sendo adultizadas, ora infantilizadas.

Nos termos desta passagem do livro, o menino negro é discursivizado como um moleque escravo e não enquanto uma criança como as outras. A utilização da palavra *inclusive* denota um conectivo que direciona para a benevolência dos donos da casa em relação a criança negra escravizada, ou seja, ela só estaria ali porque essa família é bondosa, não porque tem o talento suficiente para participar do coral ou porque realmente há uma afinidade orgânica com a ética humanitária.

Ficam alguns questionamentos: Será que para as autoras, a musicista Chiquinha Gonzaga reconhecia-se como negra? Ou isso não é determinante para biografá-la? Como Chiquinha Gonzaga teria forjado uma carreira dentro da música popular se na trama ela fora representada como alguém de íntimo contato com o que ultrapassava os muros de sua casa, patriarcal e burguesa?

Para nós, uma melhor adequação de ambos os livros para uma ressignificação dessas histórias deve ter por base a introdução de novas possibilidades de análise de contextos e sujeitos históricos, fazendo emergir novos discursos encobertos pelas narrativas oficiais. Tal contra discurso por parte dos autores do livro didático – e, sobretudo no livro paradidático “Chiquinha Gonzaga” – poderia ser forjado por meio de dispositivos/ estratégias discursivas que buscassem inserir os sujeitos envolvidos em contato com outras realidades culturais que coexistem com os meios sociais nos quais estão inscritos. À medida que essas histórias fossem reinventadas, renarradas por outros sujeitos discursivos, sujeitos que têm as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil (incluindo principalmente o exercício da lei 10.639/03) como um direcionamento, poderíamos ter um maior engajamento com a luta contra o racismo anti-negro nos livros didáticos e paradidáticos que são produzidos e distribuídos nas escolas brasileiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo apresentando a definição de livro didático sustentada por nós bem como a problematização quanto ao uso do mesmo em sala de aula. Em seguida, explicitamos o conceito de livro paradidático e o distinguimos do livro didático para, adiante, apresentarmos o campo da Análise de Discurso Crítica (ADC) como teoria e método de análise discursiva, e, por fim, efetuarmos as análises dos livros selecionados.

Mesmo depois de 16 anos da promulgação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura da África nas escolas brasileiras com materiais que contemplem a participação efetiva do povo negro brasileiro e africano na construção da nação, é possível visualizarmos que ainda falta um longo caminho para que leis como essa se concretizem nas escolas brasileiras.

No que concerne aos resultados deste estudo relativo a forma como os livros didático e paradidático de História usados no Ensino Médio contemplam (ou não) o que estabelece a lei acima, concluímos que, em relação ao livro didático, embora seja um livro elaborado por historiadores,

percebemos ações que naturalizam discursos e outras práticas que não estão de acordo com as Diretrizes para uma Educação das Relações Étnicorraciais em nosso país. O modo como imagens e textos comparecem neste livro didático revelam não só a reprodução de estereótipos raciais, mas principalmente, a forma como nossa História continua a ser narrada segundo os preceitos de uma “memória oficiosa e elitista” (GATTI JR, 2003, p. 91) e acrescentamos, racista, uma vez que reproduz representações discursivas acerca da população negra que ao circularem tornam-se *stigmas* colando-se aos corpos de negras e negros.

Em nossa avaliação, o livro didático em análise colabora para a reprodução do racismo discursivo e ainda, já que tal livro deveria (a partir do uso de imagens e textos) instrumentalizar os alunos para uma análise crítica de tais representações e não reforça-las, um modo de alcançar um ensino crítico é escolher imagens e textos que representem negras e negros não como “coitadinhos”, mas como agentes de mudança social.

Sobre o paradidático “Chiquinha Gonzaga” asseveramos que o livro não esteja adequado para a aprovação em uso cotidiano – de sala de aula – funcionando como fonte única de transmissão de conhecimentos. Essa conclusão foi motivada através da observância de que o livro não cumpre as funções as quais se propõe. Há problemas ilustrativos e estereótipos veiculados. Em algumas passagens, a linguagem não está acessível à realidade das classes menos favorecidas e a identidade racial negra de Chiquinha Gonzaga foi omitida.

Portanto, convidamos o/a leitor/a interessado/a em conhecer melhor o debate, que se mantenha atento/a as referências bibliográficas e se coloque a conhecer os livros originais, além dos respectivos trabalhos que tecem análises mais concentradas sobre os mesmos. Análises realizadas com a disponibilidade de mais linhas, o que permite o aprofundamento de determinados conceitos e olhares acerca dos objetos em questão. Nesse sentido, sinalizamos para a premente necessidade de contínuas produções que analisem, em tempo, os livros que são lançados nas prateleiras das livrarias, e, sobretudo, nas estantes escolares, por meio do PNLD, que também precisa estar em constante avaliação. Desafio lançado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio. O conceito de livros didáticos. In: GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BONFIM, Marco Antonio. Mística e identidade Sem Terra: uma Análise de Discurso Crítica Multimodal no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 02, p. 33-49, jul./dez., 2018.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

DINIZ, Edinha. **Chiquinha Gonzaga**. 2 ed. São Paulo: Callis Editora, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord.trad.; revisão e prefácio à ed. brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAR, Alessandra El. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

FREITAG, Bárbara R.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI JR. Décio. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. **História & Ensino**, v.9. Londrina. 2003, p.63-96.

OLIVEIRA, João batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas; BOMÉNY, Helena Maria Busquet. **A política do Livro Didático**. Campinas: Editora Unicamp, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: la identidade deteriorada. 1ª edição 10ª reimpressão. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

JESUS, Fernando. **O negro no livro didático do ensino médio**: distorções e propostas. 50f. Monografia (Especialização em Relações Étnicorraciais). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2012.

JESUS, Fernando. **O negro no livro paradidático**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

LIMA, Fernando Henrique. **A construção do preconceito no sujeito portador de HIV**: o poder do discurso midiático na representação do estigma social.131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, Izabel. Análise do discurso publicitário. **Revista da ABRALIN**, v.4, n.1e 2, 2005a, p. 231-260.

MAGALHÃES, Izabel. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. **Calidoscópico**. V. 6, n. 2. p.61-68. UNISINOS, 2008.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. **DELTA**, 21: Especial, 2005b, p.1-9.

MARTINS, A. **A polêmica construída**: racismo e discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros. 2004.210f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MUSSALIM, F.; SILVA-FONSECA, C. Estereótipos de gênero e cenografias em anúncios publicitários. In: MOTTA, Raquel; SALGADO, Luciana. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.p. 139-150.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Revista Tempo Social**. v.18, n.2, nov. São Paulo, 2006.p. 229-258.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2013.

Title

A representation of the black in textbooks and readers: A Critical Discourse Analysis of racial stereotypes.

Abstract

In this article we conduct a critical discourse analysis of a chapter in a History textbook in the content of History of Brazil and a reader used in high schools supported by the state of Rio de Janeiro in order to verify how the provisions of law 10.639/03 and the National curricular guidelines for the education of the ethnic - racial relations for the teaching of Afro - Brazilian and African history and culture are being considered in the analyzed material. For this, we have been based, on one hand, on the studies that deal with the definition of didactic book as well as about its distribution policy in Brazil (BATISTA, 2009, FAR, 2006, FREITAG, 1989; OLIVEIRA, 1984), and on the other hand, based on the Critical Discourse Analysis approach (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2005). Such discursive approach seeks to identify the meaning of language in the production, maintenance and change of social power relations. We conclude that the analyzed (re) books produce racist stereotypes about the Brazilian black population as they silence (through the way images and texts appear in the book) the black resistance in the contemporary history of Brazil, which has serious implications for the construction of positive black identities.

Keywords

Critical Discourse Analysis; Textbook; Racial stereotypes; Black identity.

Recebido em: 16/11/2019.

Accito em: 26/12/2019.