



O MARCADOR DE RAÇA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE POSSÍVEL PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

The Race Marker In The Portuguese Language Textbook: A Possible Analysis For Decolonial Education

Fabíola Jerônimo Duarte de Lira¹
Henrique Miguel de Lima Silva²

Resumo: O presente artigo consiste em um recorte da pesquisa do mestrado “Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa”, no qual objetivamos expor como o marcador de raça, presente nos livros didáticos da coleção “Tecendo Linguagens”, articula estereótipos que naturalizam as segregações para com a raça negra e alicerçam o racismo no contexto educacional. Ao final das análises, constatamos que o estudo dos estereótipos articulados por meio do marcador social de raça apresentou um resultado bidirecional em relação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que aprender e ensinar sobre as relações de poder estabelecidas por intermédio da linguagem é o caminho para perceber e transformar realidades, bem como para construir uma educação que luta contra o racismo e demais formas de preconceitos.

Palavras-chave: Racismo. Livro didático. Marcador de raça.

Abstract: This article is an excerpt from the master’s research “Reading and semiotics: an analysis of the social markers of difference and images of control in Portuguese language textbooks”, in which we aim to expose how the marker of race, present in textbooks from the “Weaving Languages” collection, articulates stereotypes that naturalize segregation towards the black race and support racism in the educational context. At the end of the analyses, we found that the study of stereotypes articulated through the social marker of race presented a bidirectional result in relation to the subjects involved in the teaching-learning process, demonstrating that learning and teaching about power relations established through language is the way to understand and transform realities, as well as to build an education that fights against racism and other forms of prejudice.

Keywords: Racism. Textbook. Race marker.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5831-143X>. E-mail: fabiollla-mf@hotmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Brasil. Pós-doutorado em Ensino pela UERN. Docente efetivo do DLPL/UFPB. Professor permanente dos Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – MPLE e Programa de Pós-graduação Linguística – PROLING, ambos da UFPB. João Pessoa/PB. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-13949173>. E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com.



1 Introdução

Na concepção de Fiorin (2007), a linguagem é utilizada no meio social para fazer com que certos estereótipos sejam entranhados na consciência e assim determinados comportamentos e valores humanos passem a ser considerados de forma positiva ou negativa. Contudo, por ser o espaço educacional um ambiente diverso, é preciso que os docentes busquem produzir uma aprendizagem na qual os discentes sejam envolvidos pelo entusiasmo de ter suas vozes ouvidas e consideradas (Hooks, 2013), ao mesmo tempo em que a linguagem seja pensada para além de práticas pedagógicas tradicionais que privilegiam pontos de vistas a partir do olhar eurocêntrico.

Como os livros didáticos são uma porta aberta para o racismo (Silva, 2005), tal questão enseja a preocupação para com os estereótipos e representações da raça negra que os materiais didáticos propagam por meio da linguagem, visto que o livro didático é utilizado em contextos diversificados e por um público composto por sujeitos com inúmeros marcadores sociais, inclusive o de raça. Desse modo, se a representação tem o poder de fazer com que determinadas realidades sejam aceitas como verdades inquestionáveis (Hall, 2016), é essencial que representações da raça negra sejam analisadas e refletidas de forma crítica, principalmente quando presentes no livro didático de língua portuguesa.

Em vista disso, neste estudo apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado “Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa³”, realizada no ano de 2022 na Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, localizada na cidade de Montanhas, interior do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi realizada com dez discentes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II e ocorreu por meio de sequências didáticas pautadas em uma abordagem semiótica⁴, cujo enfoque conta com marcadores sociais da diferença e possíveis imagens de controle⁵ presentes na coleção “Tecendo Linguagens”, disponibilizada pela editora IBEP e utilizada na disciplina de Língua Portuguesa.

O trabalho com o marcador de raça, que ocorreu no quarto módulo da intervenção e que está aqui descrito, objetivava mostrar como o livro didático de língua portuguesa é composto por situações nas quais a presença do marcador de raça está alicerçada a partir de discursos de desigualdade e hierarquização em relação à raça negra, assim como enfatizar a viabilidade de um ensino que aborde os sentidos em torno da raça, ao mesmo tempo em que possibilite uma aprendizagem sobre os significados perpassados pela linguagem, promovendo, assim uma educação antirracista.

Ao final da intervenção, constatamos resultados bidirecionais em relação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: na perspectiva dos discentes, constata-se que os participantes da pesquisa desenvolveram o conhecimento de que a linguagem, mais do que comunicar, também segrega identidades e alimenta privilégios; além disso, compreenderam que a luta contra o racismo deve ser permanente. Como docente, nota-se o quanto é imprescindível e urgente a utilização de uma pedagogia engajada com questões sociais como o racismo na

³ A pesquisa “Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa” foi uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴ Os pressupostos semióticos adotados advêm da semiótica de Charles Sanders Peirce, estudado aqui no Brasil pela teórica Lúcia Santaella.

⁵ Conceito advindo do feminismo negro de Patricia Hill Collins (2019).



busca não apenas de uma sala de aula onde a diversidade seja acolhida e valorizada, mas também de uma escola na qual se tenha uma educação que lute contra o racismo e outras formas de preconceitos.

Portanto, a ação realizada demonstra que aprender e ensinar de novas maneiras é o caminho para perceber e transformar realidades, ao mesmo tempo em que se está construindo uma aprendizagem que vai contra à corrente (Hooks, 2013), ou melhor, que questiona a existência de opressões naturalizadas, inclusive a partir do material didático utilizado.

2 A linguagem como mecanismo de poder

A linguagem está presente em incontáveis esferas da vida social e, por meio dela, sentidos são construídos e distinções são alicerçadas (Hall, 2016), tendo-se em vista que a linguagem possui a capacidade de materializar pensamentos e ser uma expressão da vida real que tanto propaga ideologias quanto discursos de grupos dominantes (Fiorin, 2007). Assim, por ser a linguagem um “sistema de significados de nossa cultura” (Hall, 2016, p. 37), realidades sociais são construídas através dela, independentemente da adoção do sistema escrito ou falado (Hall, 2016).

Logo, diante do carácter multifacetado da linguagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que, durante o Ensino Fundamental, os discentes compreendam a linguagem como uma “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65). Desse modo, percebe-se que a linguagem alcança a dimensão de algo poderoso e capaz de moldar a concepção dos indivíduos sobre a realidade na qual estão inseridos, visto que

a linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância (Munanga, 2005, p. 9).

Na afirmação de Munanga (2005), nota-se que por meio da linguagem, além da comunicação, distinções e desigualdades são erigidas, inclusive pela estratégica seleção de palavras que ganham significados a partir das ideologias de grupos dominantes que utilizam representações e ideias para revelar e manter suas visões de mundo (Fiorin, 2007). A diferença de sentidos atribuídas às cores branca e preta em nossa sociedade, por exemplo, é contornada por um racismo resultante da cultura do branqueamento que, ao mesmo tempo em que reproduz estereótipos a partir da linguagem, “estraçalha” identidades com representações construídas para que a raça negra seja mantida sempre à sombra da subjugação.

É por esta razão que Hooks (2019, p. 35) ressalta que “ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca”. Além dessas imagens moldarem o imaginário social em relação às pessoas negras, elas são “construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca – o racismo internalizado” (Hooks, 2019, p. 35).

Entretanto, o mesmo potencial que a linguagem apresenta para fincar preconceitos e manter os privilégios de grupos dominantes também pode ser utilizado para questionar e propor mudanças sociais, especialmente no que diz respeito aos significados socialmente impostos e



as opressões incorporadas à linguagem. Por isso a necessidade de que os discentes tenham uma apropriação plena da linguagem “[...] em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 65).

A construção de uma educação democrática na qual o discente realmente tenha uma participação ativa na própria formação, bem como no meio social que integra, perpassa a compreensão de que, por ser a escola um espaço no qual o racismo é imperante (Nascimento; Souza; de Paula, 2023), torna-se essencial combater todas as formas de discriminação que sejam perpetradas por meio da linguagem, cabendo ao docente, engajado em uma pedagogia de liberdade e transformação, buscar meios de contornar o preconceito que ronda o espaço escolar, já que a escola é um espaço político no qual a branquitude não está interessada em produzir criticidade (Hooks, 2013).

O contorno dessa realidade parte, primeiramente, da compreensão de que nem mesmo o livro didático é isento de conotações racistas (Silva, 2005; Munanga, 2005; Duarte, 2023), posto que também é utilizado pelos grupos dominantes como meio de favorecer a manutenção do racismo, assim como a fragmentação de identidades. Desse modo, a escola deve ser um espaço de questionamento, onde haja um ensino que ofereça a possibilidade de compreender a superioridade e a inferioridade dos grupos humanos introjetadas pela cultura racista (Munanga, 2005). Neste sentido, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em um dos seus princípios e fins da educação, preconiza a importância de haver nos espaços educacionais a “consideração para com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, p. 1).

A preocupação com a diversidade étnico-racial também é apontada por Nascimento, Souza e de Paula (2023), pois estes ressaltam que é na escola que as crianças negras têm a primeira experiência com a cidadania desmembrada e são conduzidas a aulas entediadas, nas quais são invisibilizadas pelo preconceito, posto que não há o respeito efetivo para com a sua raça, e muito menos para com os costumes e valores resultantes dela. Para Silva (2005), a ausência do respeito para com a raça negra acontece, na maioria das vezes, através da própria coleção de livros didáticos utilizada para auxiliar no processo de aprendizagem dos discentes, que, ao invés de contribuir para o processo formativo e para a consolidação de uma identidade coesa, acaba abrindo espaço para a circulação de estereótipos e representações nas quais as pessoas negras são

[...] preguiçosas e indolentes, de que lhes falem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam a violência etc. Da mesma forma, os estigmatizados por razões étnicas, por serem “culturalmente diferentes” e, portanto, inferiores [...] (Hall, 2016, p. 70).

Este cenário de significados negativos sobre a raça é uma preocupação, dado que, se os discentes estão passando por um processo formativo, é imprescindível que o docente busque meios de associar ao trabalho com a linguagem a abordagem de temáticas que promovam a decolonialidade, ou seja: que considere “as subjetividades subalternizadas e excluídas” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25), visando uma educação antirracista, bem como a implementação de uma pedagogia que transgrida a tradicionalidade do saber e a naturalização do racismo.



2.1 O marcador de raça e seu potencial representativo

Os marcadores sociais da diferença são descritos por Stolcke (1993) como uma construção social através da qual desigualdades são mobilizadas, sobretudo em relação à raça, posto que o marcador de raça articula sentidos que, quando em associação com os demais, provoca distinções que acirram severamente as desigualdades. Isto porque, historicamente, enquanto a cor branca da pele é atribuída à intelectualidade e civilidade, a cor preta é desvalorizada e considerada pela branquitude como a cor que marca aqueles que são desprovidos de intelectualidade e naturalmente considerados como selvagens.

Conforme Zamboni (2014), os significados atribuídos aos marcadores sociais de raça branco(a) e preto(a) estão ligados a relações de poder e sistemas de dominações responsáveis pela (re)produção de desigualdades no meio social que alicerçam as principais formas de opressão. Sendo assim, os marcadores sociais favorecem o surgimento de identidades fragmentadas (Hooks, 2019) e preconceitos capazes de excluir e eximir os indivíduos de direitos básicos, como os direitos à saúde, à educação e ao respeito.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os marcadores são alargadores de diferenças sociais e produtores de desigualdades, também são úteis na compreensão de como o status de privilégio da branquitude foi adquirido a partir dos significados atribuídos sobre o outro (Hirano, 2019). No entanto, o estudo acerca dos marcadores sociais precisa considerar dois aspectos importantes, ou seja: que as diferenças são construídas socialmente, sendo modificadas ao longo do tempo, e que “os marcadores sociais da diferença nunca aparecem de forma isolada, eles estão sempre articulados na experiência dos indivíduos, no discurso e na política” (Zamboni, 2014, p. 15). Por isso, a análise da junção de diversos marcadores sociais, a chamada interseccionalidade, é uma ferramenta poderosa para a compreensão de como as relações de poder afetam as identidades dos sujeitos atravessados por tais marcadores, criando situações de desvantagem ou privilégio de um grupo social em relação a outros.

Para exemplificar o poder do agrupamento de marcadores sobre um indivíduo, pode-se utilizar a disparidade de direitos sobre a maternidade para as mulheres negras no século XIX. Enquanto a maternidade era incentivada para as mulheres brancas, mulheres negras eram tratadas apenas como reprodutoras, não como mães (Davis, 2016). Os filhos delas não eram também crianças, e sim, igualmente as suas mães pretas, escravos ou propriedades de um branco. Do mesmo modo, em um momento da história no qual o poder sobre a família era estritamente do homem, o mesmo não acontecia com os homens que fossem negros, uma vez que a raça negra era destituída de qualquer direito que pertencesse somente aos brancos.

Conclui-se, então, que os marcadores sociais não têm seus sentidos estáveis, mas também são transformados por valores, vantagens e desvantagens atribuídos a cada um deles ao longo do tempo. Os sentidos em torno do marcador de gênero para homens e mulheres no século XIX certamente não são os mesmos que os da atualidade. Entretanto, significados formulados a partir do escravagismo ainda perpassam a raça negra, visto que o racismo ainda “é vivido dentro de um sistema capitalista e a desigualdade é em grande parte traduzida em termos de disparidades de acesso ao mercado de trabalho e a bens de consumo” (Zamboni, 2014, p. 16).

Além disso, os espaços educacionais também refletem as consequências do racismo, bem como de diversas formas de preconceitos, pois insistem em manter opressões com relação aos grupos marginalizados da sociedade, impondo, por exemplo, a obrigatoriedade de assistirem aulas “dentro de instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas nem acolhidas [...]” (Hooks, 2013, p. 144). O silenciamento dessas vozes é uma artimanha utilizada pelos



grupos dominantes que buscam, na permanência das injustiças, impedir a criticidade e, por conseguinte, manter um constante controle social sobre pessoas negras.

A reversão desse negativismo para com grupos marginalizados perpassa a análise de todos os meios da sociedade nos quais estratégias de poder estão presentes, mesmo que de modo quase imperceptível e, supostamente, inofensivo. Desse modo, pensando no combate ao racismo no contexto educacional e no fortalecimento das identidades de pessoas negras, propomos uma ação sobre a presença do marcador social de raça a partir da coleção “Tecendo Linguagens”, disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no ano de 2020.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi empreendida na Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, localizada na cidade de Montanhas, interior do estado do Rio Grande do Norte, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Por tratar-se de um estudo direcionado para a área da educação, apresentou enfoque qualitativo e método indutivo.

O objetivo da pesquisa era investigar a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens” utilizada no Ensino Fundamental II, atentando para como a presença de marcadores sociais de diferença articula discursos implícitos e explícitos no material didático analisado.

A definição da coleção “Tecendo Linguagens” como corpus para a produção do guia didático decorreu da necessidade, observada ainda enquanto docente da escola na qual a pesquisa foi realizada, de uma abordagem em torno dos marcadores sociais que apareciam ao longo da coleção “Tecendo Linguagens”, dado que além de ser uma coleção na qual havia a presença dos marcadores sociais de forma depreciativa, era a coleção utilizada pelos discentes – o que gerou preocupação relativamente aos significados e valores que o material propagava, uma vez que estamos falando de um público composto por jovens ainda em processo de formação e construção de suas percepções sobre si e o outro.

Durante a execução da pesquisa, dividida em quatro sequências didáticas, houve não apenas o cuidado para com o percurso adotado para se chegar à discussão em torno dos marcadores sociais, como também a compreensão de que essa abordagem deveria ser o mais cautelosa possível para que os discentes não tivessem um olhar negativo em relação ao material didático que utilizavam.

Definida a coleção que seria analisada na pesquisa, iniciou-se a catalogação das páginas e livros da coleção nas quais havia situações que apresentavam a presença de marcadores sociais da diferença. No total tivemos 7 situações no livro didático do 6º ano, 5 situações no livro didático do 7º ano, 4 situações no livro didático do 8º ano e 10 situações no livro didático do 9º ano.

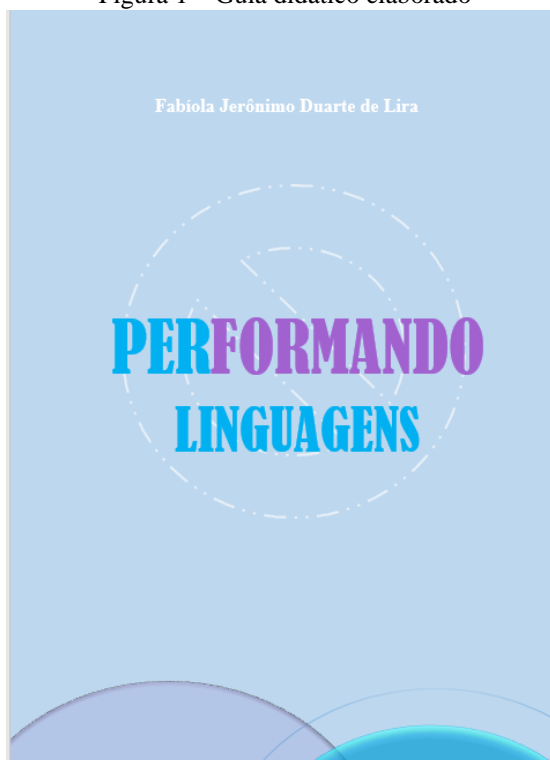
A escolha do 9º ano como a série na qual a intervenção seria realizada advém apenas da superioridade do quantitativo de situações observadas no livro didático da coleção voltada para essa série. Como a participação na pesquisa era voluntária, apenas 10 alunos participaram. Feita a definição dos participantes da pesquisa, eles foram nomeados de A até J para que as suas respostas não favorecessem a identificação deles.

Posteriormente à definição da série na qual a intervenção seria realizada e do quantitativo de alunos participantes, iniciou-se a elaboração do guia didático que aparece na



Figura 1. O guia didático foi elaborado a partir das situações mais presentes nos livros didáticos das quatro séries, com a pretensão de que os docentes pudessem utilizá-lo também para abordar, além das questões sobre o estudo do conteúdo proposto pela coleção, aspectos que enrijecem as diferenças entre os sujeitos e criam desigualdades e preconceitos no meio social.

Figura 1 – Guia didático elaborado



Fonte: Elaboração própria (2023).

O guia didático foi dividido em quatro módulos: Módulo I – Linguagem e a representação simbólica; Módulo II – Linguagem e comunicação; Módulo III – Linguagem e as marcas sociais dos sujeitos; e Módulo IV – Linguagem e a construção do “Eu” e do “Outro”. O módulo IV era composto por quatro textos basilares para a elaboração de questões sobre o marcador de raça. Ademais, no módulo IV houve um trabalho específico sobre o marcador de raça. Este será descrito neste artigo, tendo em vista que não apenas é o marcador recorrente ao longo da coleção de livros didáticos analisada, mas também um dos marcadores essenciais para se pensar diversas formas de desigualdades associadas à raça (Kilomba, 2019).

4 Análise dos dados

Como já enfatizado anteriormente, antes de trabalhar o módulo IV, houve três ações nas quais os discentes aprenderam signos verbais e não verbais, os significados das cores, ideologias e marcadores sociais, bem como o papel que a linguagem desempenha como mecanismo de propagação de ideologias e valores no meio social. A abordagem desses conceitos objetivava criar uma base de conhecimentos tidos como essenciais para se alcançar a compreensão de que nenhum discurso é formulado de modo desprezioso, visto que sempre há uma intencionalidade atrelada ao discurso (Fiorin, 2007). Para demonstrar isso, ainda no início do módulo IV, os discentes tiveram contato com dois textos presentes no livro didático do 9º ano. O primeiro é a capa do livro *Melhores dias virão*, de autoria de Giselda Laporta Nicolelis, e *De mãos atadas*, de Álvaro Cardoso Gomes. Esses textos aparecem representados na Figura 2.



Figura 2 – Textos iniciais do módulo IV

Texto I



Texto II



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para estes textos, a primeira pergunta presente no módulo IV do guia didático era: “nos textos I e II temos as expressões ‘Melhores dias virão’ e ‘De mãos atadas’, mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?” (Duarte, 2023, p. 137).

Ao observarem os dois textos, os alunos imediatamente relacionaram a cor dos personagens a situações de dificuldade, atribuindo ao personagem do primeiro texto a condição de alguém que está saindo de uma situação difícil e, ao segundo personagem, o que aparece com mais evidência no texto II, a condição de alguém que é pobre e que não teria opção na vida. O aluno “E” respondeu que havia nos dois textos “o sentido de pensarmos em como é ser uma pessoa negra e pobre”, ao passo que o aluno “J” disse que “o primeiro retrata uma pessoa negra e moradora de favela, bem-vestida, como o povo carioca, enquanto o texto II retrata a realidade de uma família pobre e que não possui nada”.

Em ambas as respostas, com base no que estão observando, os alunos deduzem que pessoas negras vivem em meio ao sofrimento e que são pobres, mesmo que não haja nenhuma menção a famílias pobres nos textos. Então, por mais que a pobreza e o sofrimento façam parte das vidas de muitas pessoas que são negras, diante da histórica subjugação que viveram, não havia elementos suficientes nos textos para que os alunos dessem essas respostas. Assim, as respostas derivam de um prejulgamento permeado por valores e concepções sobre a raça que foram erigidos ao longo do tempo e perpetuados entre as gerações (Hall, 2016), resultando em uma naturalização da pobreza que circunda o meio social.

Nesta situação, percebe-se que, para os discentes, a cor da pele dos personagens é o elemento que se sobressai, dado que elementos secundários, como o contexto das imagens, foram desconsiderados por eles no momento da leitura das imagens. Essa observação de elementos salientes nas imagens fica evidente quando os alunos foram perguntados se conseguiam “observar nos textos I e II algum (uns) signo(s) que reforça(m) uma visão racista sobre os jovens negros” (Duarte, 2023, p. 141), e todos responderam que a cor da pele era o principal elemento que denota o racismo, desconsiderando que não somente a cor, mas também



as roupas, expressões e o contexto em que os personagens estão inseridos, assim como a associação dos títulos dos livros à cor dos personagens, são elementos que servem para reforçar no imaginário das pessoas concepções racistas arraigadas e constantemente reforçadas no meio social (Ribeiro, 2019).

Por meio dos estereótipos presentes nos dois textos, os discentes foram induzidos a fazerem julgamentos concernente ao marcador de raça, atribuindo sentidos que extrapolavam os elementos que estão nas imagens. Por isso, quando questionados, com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, sobre qual seria o possível destino de uma pessoa negra (Duarte, 2023, p. 142), houve respostas racistas, como “ser pobre e bandido” (discente A), “crescer e viver em um lugar pobre, sem futuro e esperança de dias melhores” (discente C), “crescer e viver na favela” (discente I) e “os sentidos de que as pessoas negras vão sempre permanecer como escravos da sociedade” (discente J). As respostas apresentadas demonstram que o preconceito racial não é justificado pelo que os discentes estão observando, mas

por meio da atribuição de características psicológicas, morais e comportamentais a determinados grupos raciais, como se fossem intrínsecas. Nesse sentido, tais grupos são julgados de forma prévia por meio de crenças e representações estereotipadas (Pimentel; Hauck Filho, 2021, p. 5).

A propagação de estereótipos e representações negativas concernentes à raça causam uma essencialização da raça e garantem que grupos dominantes possam ter “[...] o controle sobre a representação ou, no mínimo, colher seus lucros” (Bueno, 2019, p. 116). Não estamos falando de lucros propriamente financeiros, mas da manutenção da subordinação e inferiorização da raça negra, que criam uma espécie de consenso sobre o outro e, ao mesmo tempo em que exclui, destitui muitos do direito de serem observados por perspectivas não mais racistas.

Após refletirem como a cor da pele é repleta de significados no meio social, os discentes foram questionados sobre como os jovens negros são representados e se essas representações podem ser consideradas como imagens de controle (Duarte, 2023, p. 144). Mais uma vez, todos os discentes reconhecerem que os textos apresentavam imagens de controle, ou seja, concepções que negativizam a raça negra, e foram ainda mais longe ao notarem que estes representam jovens negros como sujeitos “sem uma perspectiva de vida, sem esperança [...] pois nos faz pensar que essas pessoas são comumente pobres e não querem trabalhar” (discente A), além da “ideia de que todas as pessoas negras são bandidas ou pobres” (discente B).

Nas respostas dos discentes “A” e “B” há não apenas associação da pobreza à cor negra, mas também à falta de disposição para o trabalho. São duas suposições que não estão explícitas nos textos, mas que são explicadas por Hall (2016) como sendo resultantes de concepções escravagistas, por meios das quais os homens negros foram associados à indisposição para o trabalho e ao estereótipo do negro como um preguiçoso, que busca todos os meios para manter uma vida desocupada. Somado a isso, também há a atribuição do estereótipo do negro como malandro, isto é, um jovem rebelde e desocupado que vive nas ruas amedrontando a população e aumentando a criminalidade – dois arquétipos disseminados no meio social que culpabilizam as pessoas negras pelas desigualdades sociais das quais são vítimas, assim como pela acentuada violência existente na sociedade.

Outro exemplo da culpabilização de pessoas negras por desigualdades das quais são vítimas aparece nas duas imagens presentes na Figura 3, que estavam no livro didático do 6º ano. Nela há duas crianças, uma de cor parda e outra negra, respectivamente, associadas a condição de abandono. Na imagem que ilustra o texto III, temos um poema que faz menção ao



pai adotivo, ou seja, descreve um eu lírico abandonado que vive a tristeza pelo não pertencimento a ninguém, ou seja: não possui a identidade de alguém presente na lembrança de uma família. E, quando o texto utiliza um recurso visual pra ilustrar o poema e a dor pela falta de pertencimento, bem como a alegria de ser adotado por uma família, temos um homem com a cor da pele semelhante à da criança que serve para ilustrar um abandonado.

Figura 3 – Textos iniciais do módulo IV

Texto III

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava
no porta-retratos
de ninguém
vagava desnudo
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados
soltaram-se e acolheram-me.

Surpreso, fui ao teu encontro.
vacilante criança,
sonegada de amor.

Alimentado pelo teu colo
bebi tua água
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai
me fez corado, tranquilo
feliz e menino.

Hoje sou
o teu retrato.



LIMA, Haydée S. Hostin. Roda Poética "Dia dos Pais". Conferin Artistas e Poetas pela Paz. Disponível em: <<https://art.ly/204Pteoz>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Texto IV



Fonte: Livro didático 6º ano (2023).

Embora a condição de abandono possa atingir também crianças brancas, representar um abandonado e um morador de rua como sendo pertencentes à raça negra, por mais que a imagem pareça ter sido escolhida de modo não intencional, revela o insistente propósito de manter estereótipos negativos sobre a raça, tendo em vista que estes articulam sentidos que remetem indiretamente à sexualidade de mulheres negras e as culpam pelo abandono de crianças e violências existentes nas ruas. Isso porque a representação da mulher negra como uma reprodutora voraz no período escravagista teve seu sentido mantido pela branquitude, mas agora pela perspectiva de que elas se reproduzem de forma indiscriminada em razão do seu suposto apetite sexual (Bueno, 2020) e, por não terem condições de cuidar de seus filhos ou por não serem realmente “mães⁶”, costumam abandoná-los à própria sorte.

Os dois textos, quando pensados pela perspectiva dos impactos que ocasionariam na formação identitária, reforçam, para discentes negros e pardos, que pessoas com a mesma cor da pele deles são destinadas à inferioridade, ao abandono e à pobreza, assim como a todas as demais desigualdades que possam existir no meio social. Representações como essas

⁶ A consideração das mulheres negras como “não mães” é uma afirmação de Ângela Davis (2016) presente no livro “Mulheres, raça e classe”.



naturalizam estereótipos e mantêm a opressão de pessoas negras em diversos aspectos (Hooks, 2019).

Pensando na não naturalização de situações assim, quando os discentes responderam à questão “caso você lesse os textos I, II e III sem que houvesse essas imagens relacionadas a eles, você consideraria que as pessoas negras são as mais, naturalmente, tendenciosas a viverem na pobreza e nas ruas?” (Duarte, 2023, p. 149) além de serem unânimes, como já era esperado, a reflexão e associação de pessoas negras à condição de abandono, o discente “H” respondeu que “não pensaria em outro tipo de pessoas, pois pessoas pobres são mais as negras”, ou seja: pessoas que são pobres geralmente são negras. Logo,

o material didático aguça visões estereotipadas sobre a raça, pois há pessoas que vivem em condição de rua e que não são negras. Não se trata apenas de uma imagem que serve de mera ilustração, e sim, de uma imagem que mobiliza outros sentidos sobre as crianças de rua que são negras (Duarte, 2023, p. 153).

Sendo assim, apesar dos títulos e dos textos escritos não fazerem nenhuma menção direta à raça negra, as imagens utilizadas para ilustrá-los têm a capacidade de representar para os leitores a cor daqueles que seriam moradores de rua e abandonados em orfanatos. Além disso, ainda segundo essas concepções racistas, há a exteriorização da cor dos sujeitos com um maior potencial para envolvimento com o uso de drogas, tanto que ao lado da criança que aparece no texto IV observa-se uma garrafa supostamente destinada a esse fim.

Tecer esse olhar para com o marcador de raça no livro didático revela aquilo que passa despercebido para muitos docentes, mas favorece à manutenção do racismo. Por isso, pensando em analisar a visão dos discentes sobre tudo que foi visto ao longo da intervenção e principalmente sobre o marcador de raça, ao final do guia didático os discentes se depararam com um momento no que poderiam descrever como foi a experiência de participar da intervenção (Quadro 1).

Quadro 1 – Respostas dos discentes ao final do guia didático

Chegamos ao final de nossa última unidade!!! Gostaríamos que você descrevesse como foi a experiência de participar desse projeto. ✍	
Aluno A	Aprendi a ter novas formas de ler um texto, de perceber como a nossa sociedade é preconceituosa e que devemos respeitar a diferença.
Aluno B	Foi algo novo e ao mesmo tempo diferente, pois aprendemos a ver que o preconceito em relação as pessoas negras se mantêm há muito tempo e que essa visão somente muda se cada uma fizer a sua parte.
Aluno C	Quando a professora disse que iria nos ensinar a ler textos de forma diferente não pensava que iríamos aprender a ver como as pessoas são preconceituosas. Aprender isso me fez ver outras situações de preconceito.
Aluno D	A experiência foi boa, pois me ajudou a perceber que todo texto apresenta o lado explícito e implícito, e que muitos preconceitos ocorrem por meio da nossa linguagem. Por isso é preciso lermos melhor e ficarmos mais atentos.
Aluno E	Eu gostei bastante de participar e achei a experiência muito boa.
Aluno F	Ao longo das aulas eu tive algumas dificuldades em entender algumas coisas, porque são coisas que nunca ouvi antes, mas gostei de participar e entender mais como o mundo mantêm o racismo.
Aluno G	A experiência foi muito diferente, pois vimos assuntos novos e que mostram que precisamos ler bem tudo que vemos todos os dias, pois pode haver preconceito e injustiças sem que muitos não percebam.
Aluno H	Participar do projeto foi uma oportunidade de aprender mais.
Aluno I	Considero que foi uma experiência desafiadora, pois às vezes tinha coisas que nunca ouvi falar na escola. Mas a forma como a professora falou de tudo que a



	linguagem pode fazer, me fez ter interesse em estudar mais, pois gosto de Língua portuguesa.
Aluno J	A experiência de participar do projeto fez com que eu visse a linguagem de uma forma diferente das que a gente ver na aula.

Fonte: Elaboração própria (2023).

As respostas, sobretudo as dos discentes “C” e “D”, demonstram o entendimento sobre a importância de fazermos uma leitura crítica dos diversos discursos com os quais estamos em contato diariamente. Ademais, conforme os discentes “I” e “J”, a intervenção proporcionou o desafio de estudar a língua portuguesa pela perspectiva de uma análise crítica em relação ao material didático utilizado, dando aos discentes a oportunidade de descobrirem formas de opressão inimaginadas e bem próximas.

Além disso, por meio da intervenção, os discentes aprenderam como a linguagem é uma forma de poder e entenderam o quanto a linguagem alarga massivamente as diferenças entre os sujeitos ao alimentar um racismo que se mantém como uma estrutura sólida no meio social. Dessa forma, a pesquisa disseminou o conhecimento de que todas as segregações existentes em torno da raça negra não são intrínsecas ao marcador de raça, posto que ninguém nasce para ser oprimido. Na verdade, o desejo pela manutenção da opressão é consolidado e perpetuado por aqueles que objetivam que a raça negra seja sempre mantida à sombra da subjugação.

5 Considerações finais

Ao final da descrição da ação realizada, e após a finalização da intervenção na escola onde a pesquisa foi executada, notamos que a compreensão plena da linguagem preconizada pela BNCC, assim como um ensino no qual as diferenças étnicas-raciais sejam respeitadas, enfatizada pela LDB, foram pilares que sustentaram, durante toda a elaboração das sequências didáticas, bem como durante toda a intervenção aqui descrita, o intuito principal: desenvolver o conhecimento de que a linguagem, mais do que comunicar, também segrega identidades e alimenta privilégios.

O foco no desenvolvimento de uma leitura mais atenta em relação ao livro didático adotado pela escola, assim como todas as informações nele presentes, visava, a partir daquele contexto educacional e dos discentes que participaram da intervenção, construir novas realidades para a raça negra. E certamente, diante de jovens em processo de formação e aprendizagem, tivemos uma ação que oportunizou aos discentes olhar para o entorno de modo crítico e reflexivo, dado que, conforme afirma Collins (2019), é através do conhecimento que está surgindo uma reparação para com todo o histórico de desumanização da raça negra.

O olhar crítico, incentivado pelo trabalho em relação ao marcador de raça e a constante busca pela não manutenção das diferenças articuladas pelos marcadores sociais, possibilitou que os discentes, de um espaço no qual o trabalho com a diferença racial se resume ao dia da consciência negra, tivessem a oportunidade de compreender que a luta contra o racismo é diária e se dá por meio de “portas” inimagináveis.

Ao final da intervenção, constatamos resultados bidirecionais: na perspectiva dos discentes, conclui-se que os participantes da pesquisa desenvolveram o conhecimento de que a linguagem, mais do que comunicar, também segrega identidades e alimenta privilégios, e também compreenderam que a luta contra o racismo deve ser permanente. Como docente, nota-se o quanto é imprescindível e urgente a utilização de uma pedagogia engajada com questões sociais como o racismo na busca de uma sala de aula e uma escola onde a diversidade é acolhida e valorizada. Portanto, a ação realizada demonstra que aprender e ensinar por novas maneiras é



o caminho para perceber e transformar realidades, bem como para construir uma aprendizagem que vai contra a corrente (Hooks, 2013).

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 de ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Fabíola. J. **Leitura e semiótica: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023, f. 211.

FIORIN, José. L. (org). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC - Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HIRANO, L. F. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. *In*: HIRANO, Luís; ACUÑA, Maurício.; MACHADO, Bernardo (org.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. E-book. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/marcadores_sociais_das_diferencas.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

Hooks, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. Racismo genderizado. *In*: KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

