

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS NEGRAS EM ILUSTRAÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diana Silva THOMAZ<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta a síntese de uma análise feita em Thomaz (2020) sobre as representações sociais de pessoas negras nas ilustrações dos livros “Interagindo em português 1 – textos e visões do Brasil” e “Terra Brasil: curso de língua e cultura”, utilizados no ensino de português para estrangeiros. Verificaremos se esses materiais, que se propõem a permitir um trabalho não só com estruturas linguísticas, mas também com aspectos culturais, propagam estereótipos já consolidados sobre a população negra, que é tida como minoria social e comumente apresentada em papéis de subserviência na mídia e mesmo em materiais de português para brasileiros. Como referencial teórico principal, adotaremos Jodelet (2001), que apresenta a Teoria das Representações Sociais (RS) que será utilizada para dar suporte às análises. Esperamos contribuir tanto com professores quanto com autores de materiais didáticos no que se refere à tomada de consciência sobre a importância de termos RS adequadas nos materiais utilizados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de Português Língua Não Materna; Livros didáticos; Representações sociais do negro; Estereótipos.

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA POBLACIÓN NEGRA EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

### Resumen

Este artículo presenta la síntesis de un análisis hecha por Thomaz (2020) sobre las representaciones sociales de los negros en las ilustraciones de los libros "Interagindo em português 1 - textos e visões do Brasil" y "Terra Brasil: curso de língua e cultura", utilizados en la enseñanza del portugués a extranjeros. Verificaremos si estos materiales, que se proponen permitir un trabajo no sólo con las estructuras lingüísticas, sino también con los aspectos culturales, propagan estereotipos ya consolidados sobre la población negra, que es considerada como una minoría social y comúnmente presentada en papeles serviles en los medios de comunicación e incluso en los materiales portugueses para los brasileños. Como marco teórico principal, utilizaremos a Jodelet (2001), quien presenta la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) que será utilizada para apoyar el análisis. Esperamos contribuir, tanto con los profesores como con los autores de materiales didáticos, a la concienciación sobre la importancia de contar con una adecuada RS en los materiales utilizados en el aula.

**Palabras-clave:** Enseñanza del portugués como lengua no materna; Libros didáticos; Representaciones sociales de los negros; Estereotipos.

<sup>1</sup> Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: diana.thomaz.ufrj@gmail.com

## Introdução

Desde o ano de 2003, com a criação da Lei Nº 10.639, que institui o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, que o sistema educacional brasileiro recebeu algumas mudanças curriculares. Esse avanço demonstra a compreensão da importância desse conhecimento para as reflexões acerca da formação histórico-cultural do Brasil, fortemente marcada pelas questões raciais que permeiam nosso consciente/inconsciente - formando nosso imaginário e, a partir dele, sustentando e mantendo estereótipos.

Um exemplo claro disso é a constância com que assistimos às pessoas negras serem representadas pelas mídias em papéis sociais considerados inferiores: a empregada doméstica, o motorista, entre outros. Essas representações, bem como a ausência de outras, ainda muito presentes em novelas, filmes – e que extrapolam o universo da ficção –, são reflexos de uma cultura que se forma num contexto de muitas crenças e práticas racistas e que, mesmo que ainda guarde uma forte tensão racial nos fatos cotidianos, cria e exporta a imagem de uma democracia racial, insustentável na prática.

Considerando isso, nossa reflexão gira em torno da percepção de que já há hoje o reconhecimento de que essas temáticas devem ser tratadas na nossa formação escolar, por outro lado, a compreensão não parece ser a mesma quando se ensina português a falantes de outras línguas. Muitos materiais limitam as representações de pessoas negras ao samba ou à capoeira, por exemplo. Ou trazem ainda um ou outro vocabulário supostamente originado em línguas africanas como únicas contribuições na cultura brasileira. Mas, por que nos atemos a essas representações estereotipadas mesmo em contexto educacional que nos dá a possibilidade da reflexão e da construção coletiva de saberes? Em geral, muitos alunos, principalmente universitários, demonstram interesse pela nossa formação histórica e pelas questões políticas atuais, que também são atravessadas pelas questões raciais.

A investigação que será desenvolvida aqui objetiva, de modo geral, averiguar como pessoas negras vêm sendo representadas em materiais didáticos de Ensino de Português Língua Não Materna (EPLNM). Uma investigação semelhante já foi feita por Silva (2011), no âmbito do ensino de português para brasileiros. A autora, dando sequência a seu trabalho anterior que mostrava como negros eram representados em LD

da década de 80, mostrou se havia tido mudanças nas representações sociais desse grupo. Seus resultados revelaram ter havido, mas indicaram também que representações estereotipadas ainda eram existentes. E, se esses estereótipos persistem em materiais didáticos de ensino de língua materna, é importante sabermos como funcionam os materiais didáticos de ensino de língua a estrangeiros, já que muitas vezes nos propomos a ensinar língua e cultura indissociavelmente para o aluno alcançar uma boa competência discursiva.

Pensando em tudo isso, neste artigo, trago uma pequena parte da reflexão desenvolvida por Thomaz (2020), na monografia da Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros, da Universidade Federal Fluminense, intitulada *As representações sociais de pessoas negras em ilustrações de materiais didáticos de português língua não materna*.

Os objetivos deste trabalho são (a) apresentar uma síntese da análise quantitativa que mostrou as representações sociais de pessoas negras em dois materiais didáticos para ensino PLNM, (b) fazer uma descrição em termos gerais dos papéis sociais que pessoas negras aparecem desempenhando e (c) apresentar uma análise qualitativa de duas atividades, em que temos presentes ilustrações com personagens/pessoas negras. Das atividades selecionadas, uma delas demonstra um exemplo do que consideramos ser um possível problema, enquanto a outra traz um exemplo de uma atividade interessante que trata da questão racial de forma reflexiva.

Consideramos importante dar visibilidade a esse tema que se relaciona com a elaboração de materiais didáticos, sobretudo porque a figura do homem negro e da mulher negra carrega muitos estereótipos tanto fora quanto dentro de nossa sociedade que podem estar sendo reforçados no contexto educacional. Essas representações deturpadas de determinado grupo podem servir de ponto de partida para atitudes ilegais ou podem ainda colaborar para a aceitação de violências reais ou simbólicas direcionadas a pessoas pertencentes a grupos socialmente minoritários. Por outro lado, quando a sala de aula se torna um espaço saudável de discussões, podemos reelaborar nossas concepções e visões de nós mesmos e dos outros.

Desse modo, este artigo se justifica por difundir um trabalho já feito que aprofunda o tema e por trazer também para discussão e conscientização a forma como pessoas negras têm sido representadas para indivíduos de outras culturas. Com essa

percepção, podemos sensibilizar professores e autores de manuais didáticos para a importância de se elaborarem materiais com representações adequadas, e não estereotipadas.

Por uma questão de direitos autorais de imagens, não serão apresentadas as ilustrações presentes nos livros didáticos investigados, mas apenas sua descrição juntamente com referências para que o leitor as busque.

Afora essa introdução, o trabalho está dividido da seguinte maneira: Em (1), serão abordados brevemente os conceitos de representação social e de estereótipo. Em (2), serão apresentados o corpus e a metodologia adotada neste trabalho. Em (3), serão mostrados os resultados e as discussões e, em (4), serão concluídas as análises.

### **Representações sociais e estereótipos**

Os conceitos de “representação social” e de “estereótipo” são muito importantes para a análise das ilustrações e precisam estar bem claros, uma vez que podem assumir diferentes acepções. O termo “representação social” (RS) nomeia um fenômeno social, altamente complexo, cujo processo de criação pode ser investigado por vários campos de estudos, como dentro das Ciências Sociais e da Psicologia. Mas do que de fato estamos falando quando nos referimos a uma RS?

A Teoria das Representações Sociais, que nos dá suporte para a investigação de objetos simbólicos que refletem saberes, valores e ideologias de um grupo, resultantes das constantes interações sociais, trata de como os saberes são produzidos e compartilhados socialmente. Nas palavras de Reis & Bellini (2011, p. 151), “a Teoria das Representações Sociais trata de operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade.”.

De acordo com Jodelet (2001, p. 20), “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca a boca ou pular de um veículo de comunicação a outro”, o que nos faz entender o que pode desencadear uma RS e que não se trata de um conhecimento científico. As representações sociais, para ela, são formas de conhecimento, de senso comum, criadas a partir de um estágio de conhecimento preexistente para interpretar/significar determinado objeto a partir do olhar de um sujeito que está inserido dentro de um

contexto histórico e social e que compartilha com seu meio uma forma de elaborar representações.

Toda sociedade cria suas representações, e a nossa participação nesse processo se inicia bem cedo: ao mesmo tempo em que adquirimos linguagem, adquirimos também valores, normas e representações, que circulam no meio em que estamos. Trata-se de um processo natural e necessário. Não há sociedade em que esse processo não se dê, pois categorizar, nomear e interpretar fazem parte de nossa forma de conhecer e internalizar.

Abric<sup>2</sup> (2002 apud REIS & BELLINI, 2011, p. 152) esclarece que as representações são sustentadas por quatro funções, dentre as quais destaco duas:

- 1) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 2) Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Compreendemos a partir disso, que a RS é um fenômeno presente em toda e qualquer sociedade, que passa por um processo interno/individual e externo/coletivo (não se trata de uma construção puramente individual, mas coletiva. ) e que tem funções específicas no seio social. Tentar compreender como determinados grupos representam a si ou aos outros é também buscar compreender de certa forma como se estruturam e se organizam. Podemos ousar dizer, ainda, que é tentar compreender também como se hierarquizam e se mantêm numa determinada posição dessa hierarquia social.

A partir disso, podemos fazer três asserções: 1) as RS não só dizem a respeito de um objeto como também dos sujeitos que as compartilham, 2) as RS encontram-se não só na mente dos indivíduos, mas em toda parte, como nas mídias, nas conversas cotidianas e também nos materiais didáticos e 3) apesar de refletirem um saber de senso

---

<sup>2</sup> ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

comum, poderão ser utilizadas pelos meios de comunicação (e por que não pelos sistemas de ensino?) com o intuito de manipulação das massas, o que demonstra seu caráter prático bem como seu viés ideológico.

Outro fenômeno resultante das interações sociais é o que se denomina *estereótipo*, que, assim como uma RS, nomeia um processo cognitivo e social, sendo também uma forma de se compreender e assimilar o desconhecido por meio das lentes da própria cultura. O processo de estereotipia, no entanto, sempre criará uma imagem distorcida da realidade posta, que interfere na nossa percepção da realidade ao apresentar um mundo pré-construído. Para Simões<sup>3</sup> (1985 apud SOUSA & BARROS, 2012, p. 201), o estereótipo pode ser definido como “[...] uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade”.

Sobre esse mesmo aspecto, Sousa & Barros (2012, p. 206) afirmam que

Os estereótipos enquanto formas de representação social são produtos de interação social e possuem irracionalidade, vulnerabilidade mesmo estando diante de informações corretas. Por serem rígidos, os estereótipos são entendidos como falsa percepção da realidade, porém, necessariamente eles não são somente falsa compreensão da realidade. Pelo visto, eles adquirem um alto grau de estabilidade e alto nível de convencionalidade, o que os torna de difícil alteração, mesmo quando os sujeitos dispõem de informações capazes de invalidar a estereotipia de determinado objeto representado. (*ibidem*, p. 208, grifos nossos).

Acrescenta-se a isso o que diz Lima (1996, p. 15) sobre o fato de os estereótipos serem muitas vezes construídos ao longo do tempo, criando raízes históricas e culturais profundas:

Os estereótipos constituem frequentemente a base dos preconceitos, apresentando um forte enraizamento histórico e cultural: contêm um aspecto cognitivo de pré-juízo e encontram-se profundamente arreigados (sic) à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinado, que, muitas vezes se encontra consolidado historicamente. (grifos nossos)

---

<sup>3</sup> SIMÕES, António. Estereótipos relacionados com os idosos. [S. l.], 1985.

Lippmann<sup>4</sup> (1922/1961 apud CABECINHAS, 2005, p. 540), semelhantemente ao que foi apresentado quando tratamos das RS, aponta funções cognitivas e sociais do estereótipo. Para o primeiro caso, diz que há nesse fenômeno uma ‘economia de esforço’, uma forma de conhecimento que agiliza a percepção sobre algo para que não tenhamos que estar redescobrimo tudo em todo o tempo, bem como surge das nossas necessidades de ‘definição’ do que não conhecemos. Já, no que se refere às funções sociais, o estereótipo seria uma forma de se defender e manter seguros os interesses do indivíduo/grupo, conforme aponta o mesmo autor.

Chama atenção o fato de alguns autores, como alguns citados, tratarem os estereótipos como estratégias de grupos sociais ao mesmo tempo em que apontam para sua característica de rigidez mesmo diante da percepção de uma incoerência. Considerando que, neste trabalho, estudo as representações de pessoas negras, o que explicaria representações estereotipadas dessa população que constitui a maior parte da população no Brasil? O que mantém o estereótipo quando a ausência de experiências não pode ser um fator a se considerar pelo fato de pessoas de diferentes raças conviverem em diferentes espaços sociais e se relacionarem de diversas formas? Essas são algumas das questões sobre as quais podemos refletir.

Cabecinhas (2005, p. 539, grifos nossos), referindo-se ainda ao texto de Lippmann (1922), afirma que “as ‘representações’ [...] são ‘defesas’ que permitem ao indivíduo proteger os seus valores, os seus interesses, as suas ideologias, em suma, a sua posição numa rede de relações sociais”, o que nos faz voltar a sua função social já abordada. O que nos parece claro é que o estereótipo tem a função de manter “a normalidade” da estrutura social historicamente construída. Se pensarmos, a partir daqui, nos estereótipos étnicos, podemos acrescentar sua função da manutenção da diferenciação social e da defesa da posição de determinados grupos dentro de uma hierarquia social-racial. Desse modo, há uma relação entre estereótipo étnico e dominação/subordinação.

Sousa & Barros (2012, p. 206) compreendem que há uma forte relação entre RS e estereótipo, em que o último apresentaria uma leitura enviesada da realidade, sendo um tipo de RS. Para os autores, “os estereótipos constituem a memória do

---

<sup>4</sup> Lippmann, Walter. (1922/1961). *Public Opinion*. Nova Iorque: Free Press.

indivíduo sobre determinado objeto estereotipado, sendo representações partilhadas que refletem problemas, projetos e estratégias de grupos sociais” (ibidem, p. 207).

Como parece tênue a linha que divide os conceitos de RS e estereótipo, vale retomar Cabecinhas (2005, p. 549), que, fazendo menção ao trabalho de Tajfel (1981/1983)<sup>5</sup>, diferencia-os:

os estereótipos sociais são representações socialmente partilhadas sobre as características e os comportamentos de determinados grupos humanos, estratificados segundo critérios socialmente valorizados e traduzindo uma determinada ordem nas relações intergrupais. Neste sentido, existe uma coincidência conceptual entre estereótipos sociais e representações sociais. No entanto, o conceito de representação social é mais amplo do que o de estereótipo social, uma vez que o primeiro abrange todo o tipo de representações independentemente do seu objecto, desde que estas sejam partilhadas no seio de determinado grupo social, enquanto que o segundo se restringe às representações sobre grupos humanos. (grifos nossos).

Ou seja, pode-se assumir que, enquanto o conceito de RS abrange qualquer tipo de representação, o conceito de estereótipo se restringe a grupos humanos.

Resumindo a questão, as RS, estereotipadas ou não, são inevitáveis uma vez que têm funções cognitivas e sociais, no entanto, deve-se estar atento quando surgem no discurso educacional, que jamais será um espaço de neutralidade, como alguns equivocadamente pensam ser possível. Desse modo, é preciso cuidado para evitarmos a automatização presente nos estereótipos, que alimentam e perpetuam preconceitos, nocivos ao convívio social.

### **Corpus e metodologia**

O *corpus* que compõe este trabalho é composto por dois livros didáticos de PLNM publicados no Brasil, no século XXI, abaixo especificados:

1. HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle. *Interagindo em português 1 – textos e visões do Brasil*. Brasília: Ed. Thesaurus, 2001.v.1
2. DELL ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

<sup>5</sup> Tajfel, Henri. (1981/1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. 1 e 2). Lisboa: Livros Horizonte.

Os critérios que nortearam a escolha desses dois livros didáticos para o estudo foram:

- a) Presença no texto de apresentação do livro didático de menção à intenção das autoras de oferecer um material didático voltado para o ensino de língua e cultura.
- b) Direcionamento da obra a estudantes de nível iniciante.

Em relação ao item a, o livro de Henriques e Grannier (volume 1), doravante LD1, registra em sua introdução o desejo das autoras de trabalharem língua e cultura - dentro de uma perspectiva que denominaríamos comunicativa e intercultural-, respeitando e considerando a bagagem cultural que o aluno já tem e traz para a sala de aula, podendo refletir parâmetros culturais diferentes dos que temos. A Introdução do material explicita, ainda, fatores que devem ser considerados para estimular a interação entre alunos e para que uma comunicação eficiente ocorra, dentre os quais apontamos: (1) o contexto político e sociocultural, (2) a linguagem não-verbal e (3) os implícitos – importantes para o tema sob análise neste estudo.

Ainda no que se refere ao mesmo critério, no livro de Dell’ Isola e Almeida, doravante LD2, observa-se também, primeiramente no próprio título - Terra Brasil. Curso de Língua e Cultura - – e secundamente no texto de apresentação, a intenção de trabalhar conjuntamente língua e cultura. Elaborado em apenas um volume, já apresenta em seu título o termo *cultura* e, em seu texto de apresentação, esclarece que um dos seus objetivos é favorecer o entendimento não só da língua como também de aspectos culturais. Dessa forma, os materiais selecionados deixam claro a sensibilidade dos seus autores para a necessidade de associar o ensino da língua ao ensino da cultura, não privilegiando um em detrimento do outro.

Com relação à análise do *corpus*, primeiramente, examinamos a inserção, a distribuição e a articulação de fotografias e desenhos com representações de figuras humanas nas unidades desses materiais de ensino. Em seguida, selecionamos, dentre essas ilustrações, as que continham representações de negros.

Nas fotografias coloridas, o critério foi fenotípico (cor de pele principalmente, somada ao tipo de cabelo e aos traços de lábios e nariz). Em desenhos

coloridos, o critério foi somente a cor de pele porque não deixavam nítidos outros traços fenotípicos. As fotografias em preto e branco foram consideradas quando, apesar de estarem em duas cores, foi possível associar a tonalidade da pele dos indivíduos representados com outros traços fenotípicos de pessoas negras. Os desenhos em preto e branco/duas cores não foram considerados, porque nem sempre possibilitavam uma leitura clara dos indivíduos.

Para fins de quantificação, categorização e posterior análise dessas ilustrações com representações de negros nos dois materiais didáticos, fizemos sua distribuição por três grupos:

Grupo 1: ilustrações com representação de um único indivíduo negro;

Grupo 2: ilustrações com representação de grupo formado exclusivamente de indivíduos negros;

Grupo 3: ilustrações com representação de grupo formado por indivíduo(s) negro(s) e não-negro(s) (os denominados brancos).

Por fim, além da análise quantitativa, que nos mostrará em termos proporcionais como indivíduos negros estão representados nos materiais didáticos para ensino de português a falantes de outras línguas, a análise qualitativa também se torna fundamental, porém, devido à natureza breve deste artigo, para essa análise, optamos por selecionar, de cada material, apenas uma ilustração que tenha se mostrado significativa para a discussão sobre representação social em materiais de ensino.

A leitura das ilustrações é complementada pela leitura de textos verbais que eventualmente estejam a elas associados. Nessa análise, buscamos trazer um exemplo de atividade que pode trazer estereótipos recorrentes na nossa sociedade e outro exemplo de atividade que apresenta a temática racial para discussão, sem estereótipos.

## **Resultados**

Apresentamos a seguir um panorama geral da distribuição e da configuração das ilustrações contidas no LD1 e no LD2 e analisamos, em perspectiva quantitativa e qualitativa, as representações de pessoas negras nelas encontradas.

### **Interagindo em português 1:**

O LD1, com 136 páginas, está estruturado em 10 unidades, em que cada uma está dividida em 19 seções (denominadas *Atividades* pelas autoras). O volume reúne, portanto, 190 seções ou Atividades nas quais podem conter ou não ilustrações (fotos e /ou desenhos).

As ilustrações, isoladas ou em composição com outras, sempre constituem um texto de partida para a atividade proposta pela seção em que se inscreve, o que nos levou a considerar essa imagem única ou associada a outras como um todo, ou seja, uma ocorrência no que se refere à análise quantitativa. Portanto, como temos ao todo 96 seções ilustradas no LD1, vamos considerar que nele temos, no geral, 96 ilustrações.

Concentrando nossa atenção nas 96 seções ilustradas, cabe observar que as ilustrações surgem articuladas a diferentes textos verbais, como títulos ou legendas, entre outros. Entre essas ilustrações encontradas no LD1, constatamos a presença de 64 com imagens de seres humanos, representados de corpo inteiro ou apenas por partes do corpo (mãos, pés, rostos). Essas imagens constituíram o objeto de nossa pesquisa e sua distribuição pelas unidades deu-se da seguinte forma:

**Tabela 1:** Presença e distribuição de ilustrações com figuras humanas no LD1

<b>Unidade</b>	<b>Nº de ilustrações com figuras humanas</b>
Unidade 1	7
Unidade 2	6
Unidade 3	4
Unidade 4	7
Unidade 5	7
Unidade 6	6
Unidade 7	9
Unidade 8	7
Unidade 9	6
Unidade 10	5
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>

Na próxima tabela, podemos observar a distribuição de ilustrações com ênfase no grupo em estudo:

**Tabela 2:** Presença e distribuição de ilustrações com representações de negro(s) no LD1

<b>Local da inclusão da ilustração</b>	<b>Ilustração com indivíduo negro isolado</b>	<b>Ilustração com indivíduo(s) negro(s) em grupo</b>		<b>TOTAL POR UNIDADE</b>
		<b>Grupo só de</b>	<b>Grupo de</b>	

		<b>negros</b>	<b>negro(s) e não negro(s)</b>	
<b>Capa + contracapa</b>	-	-	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Unidade 1</b>	<b>1 (p.9)</b>	<b>1 (p. 7)</b>	<b>1 (p. 5)</b>	<b>3</b>
<b>Unidade 2</b>	<b>1 (p. s.n. – abertura da unidade) 1 (p. 15)</b>	-	-	<b>2</b>
<b>Unidade 3</b>	-	-	-	<b>0</b>
<b>Unidade 4</b>	-	-	<b>1 (p. s.n.- abertura da unidade)</b>	<b>1</b>
<b>Unidade 5</b>	-	-	<b>1 (p. 59)</b>	<b>1</b>
<b>Unidade 6</b>	-	-	<b>1 (p. 77) 1 (p. 78)</b>	<b>2</b>
<b>Unidade 7</b>	<b>1 (p.s.n.- abertura da unidade)</b>	-	<b>1 (p.83)</b>	<b>2</b>
<b>Unidade 8</b>	-	-	<b>1 (p. 98) 1 (p. 99)</b>	<b>2</b>
<b>Unidade 9</b>	<b>1 (p.s.n- abertura da unidade)</b>	-	-	<b>1</b>
<b>Unidade 10</b>	-		<b>1 (p.126) 1 (p.129)</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>17</b>

A tabela acima revela que, dentre as 64 ilustrações observadas na Tabela 1, apenas 17 representam pessoas negras, isoladamente ou agrupadas com outras pessoas negras ou não-negras.<sup>6</sup>, o que corresponde a 26% do total.

As 17 ilustrações de negros estão distribuídas equitativamente pelo LD1. Entre essas ilustrações, 11 representam negros em grupos com pessoas não negras; cinco os apresentam como um indivíduo isolado (três delas em abertura de unidade) e, finalmente, uma ilustração mostra um grupo formado por dois negros.

Partindo para a análise qualitativa, o material **Interagindo em português 1** se destaca por trazer imagens que retratam o cotidiano de brasileiros de todas as classes sociais e de diferentes regiões, mostrando inclusive cenas que se passam na área urbana bem como outras que se passam na área rural. Como apresentado na introdução do livro,

<sup>6</sup> Entre as 65 figuras humanas representadas, estão incluídas três ilustrações que representam o indígena. Em duas delas, está agrupado com pessoas de outras origens e, em uma, está isolado. Essa foi retirada da contagem geral. Observamos ainda outras três ilustrações com imagens de asiáticos ou brasileiros descendentes de asiáticos (agrupados com pessoas de outras origens).

as imagens não são meramente ilustrativas ou decorativas, mas foram selecionadas com o intuito de serem insumos para suscitar a comunicação em sala de aula. Desse modo, várias seções do material utilizam imagens como textos de partida, como as seções *Imagens do Brasil*, *Cenas*, *Figuras que falam*, entre outras. Mas o que nos dizem essas imagens?

Pessoas negras podem ser observadas em fotos coloridas nas páginas de abertura (s.n.) das unidades 2, 7 e 9, que as representam com destaque e isoladamente como: carteiro entregando correspondência; menino diante de uma casa, num cenário de pobreza; operário, no topo de um edifício em construção.

Na abertura da unidade 4 (s.n.), também temos representação de negros como capoeiristas, em foto colorida em composição com outras, inscrita em um conjunto que representa os componentes africanos, europeus e asiáticos de nossa população. Em imagens menores, desenhos coloridos, podemos observar também um jogador de basquete (p. 15) e ainda um menino na ilustração da expressão “Amigo da onça” (p. 9).

No único grupo composto só por negros (p. 7) representado no LD1, vemos, em foto colorida, duas mulheres – nos papéis de manicure e cliente. Em grupos compostos por negros e não negros, em um mosaico de fotos coloridas sobre nacionalidades (p. 5), encontramos imagens de nativos da África do Sul, Quênia e Nigéria (p. 5). Os negros estão presentes ainda, como maioria, em grande foto colorida de grupo que inclui raros brancos e representa uma população pobre (p. 59). Mulheres negras e brancas podem ser vistas em uma composição de fotos coloridas superpostas que representam mãe, filha e amigas, em cenários de favela e bairro de classe média no Rio de Janeiro. (p. 78).

Foram registradas ainda duas ilustrações de grupos que associam negros e brancos. Uma primeira, em desenho colorido com raros brancos, registra um terreiro de candomblé (p. 126). Uma outra, com um mosaico denominado *Rostos da arrancada*, publicado pela revista *Veja* (16.06.99), apresenta fotos de faces de homens brasileiros adultos de diferentes classes sociais, sua identificação e trajetória de vida e de trabalho (p. 129). Além dessas, uma fotografia da obra “A mulata com flores” de Di Cavalcanti (p. 77) também pode ser observada, na Unidade 6, compondo um conjunto de reproduções de pinturas brasileiras famosas, que inclui outras figuras humanas.

As pessoas negras podem ser observadas em ilustrações que configuram cenários menos variados, como fazendo as unhas, em colônia de férias, em roda de capoeira, na varanda de casa vendo filhos brincarem na rua com vizinhos, na escola e trabalhando. Há uma imagem composta por mãe e filha, onde há outras mulheres presentes, não sendo possível perceber se fazem parte da família ou da vizinhança. Nesse caso, a figura paterna negra não aparece bem como não aparece em nenhum momento no material. O modelo familiar recorrente no LD1 traz a figura da família branca tradicional (pai, mãe e filhos), que é o modelo que predomina nas mídias.

As profissões que, nas ilustrações, surgem associadas às imagens de negros são: manicure, jogador de basquete, operário, estudante, carteiro. Há também uma pessoa negra descrita como sem profissão e sem emprego.

Sobre as produções culturais, nas ilustrações não se encontram referências à participação de negros na música, na televisão, nem nas artes em geral. As referências culturais que aparecem são a capoeira e a religião candomblé. A imagem do Bumba-meu-boi (p.104) não está incluída no *corpus* analisado, por não se enquadrar no critério de conter representação de figura humana, mas o texto do LD1 explica ter sido criada pelos “escravos”<sup>7</sup>.

Considerando essa apresentação geral, compreendemos que esse material, no todo de suas atividades, apresenta atividades que, ainda que nem sempre com esse objetivo, permite tratar da composição da população brasileira de forma mais crítica do que grande parte dos materiais de ensino de PLNM. Desse modo, entre várias atividades que poderiam ser analisadas, destacamos uma que mereceu nossa atenção pelo modo como as questões propostas foram conduzidas. A ilustração em questão foi retirada da revista “Raça Brasil”, que está voltada para o segmento negro, abordando questões como a inclusão racial e de gênero, além de outros temas que se referem a essa parte da população. Trata-se de uma composição de três fotografias coloridas, acrescida de texto verbal, que compõe uma página inteira e está presente na página 78.

A ilustração está alocada dentro da seção *Situações*, que, como esclarecem as autoras, tem como objetivo “discutir questões culturais, diferentes daquelas apresentadas nas outras atividades da unidade”. Formada por um agrupamento de fotos

---

<sup>7</sup> Atualmente há o uso da palavra *escravizado*, que, diferentemente de *escravo*, focaliza uma condição e não algo que seja inerente a uma pessoa. Além disso, o uso do primeiro termo traz consigo não só aquele que sofreu uma ação, mas também aquele que causou.

superpostas, a foto maior, que funciona como pano de fundo, retrata uma casa pobre, com paredes de tijolo, em Irajá, subúrbio do Rio, residência de parentes de uma jovem negra, Janaína. Nela, aparecem algumas mulheres negras observando da varanda da casa, mais Janaína, algumas amigas e primas dançando. Nas imagens menores, constam ela e sua mãe em uma e, na outra, ela e as amigas na escola.

Há dois textos inscritos na ilustração: o menor descreve as imagens usando os termos “alegria e autoaceitação” e o maior, reproduzido abaixo, apresenta a fala de Janaína falando de si, do racismo e dos preconceitos disfarçados que vivencia.

#### **Maturidade precoce**

“Meu nome é Janaína Nascimento Villas Boas Pinto, tenho 13 anos, moro em Laranjeiras, no Rio, e estudo num bom colégio. Frequento as danceterias da zona sul com minhas amigas riquinhas e bailes de subúrbio com minhas primas. Viver esses dois lados me faz saber quem sou eu e me dá segurança para enfrentar preconceitos, sempre disfarçados. Um dia meu professor, em vez de dizer meu nome, disse crioula e todo mundo riu. Era como se fosse um carinho. Só que ele nunca chamou nenhuma das meninas brancas pela cor delas”

O texto contrasta, ainda, subúrbio e zona sul a partir do relato feito por Janaína sobre as diferenças entre o cotidiano das primas e o das amigas de escola “riquinhas”. A jovem ressalta “viver esses dois lados” e adquirir “segurança para enfrentar os preconceitos, sempre disfarçados”.

Há nessa atividade uma clara intenção de oportunizar a reflexão e o debate sobre o nosso contexto racial e social, ainda que numa perspectiva inicial. Essas questões são exploradas nas perguntas, dispostas abaixo, que integram a atividade (p. 79):

Qual é a parte mais rica do Rio: zona sul ou zona norte? Explique a partir do texto.  
Qual a diferença entre “baile” e “danceteria”? Quem vai a um vai a outro?  
A atitude do professor foi “carinhosa”? Justifique.  
Janaína demonstra saber como enfrentar preconceitos? Justifique.  
Compare a foto das amigas de Janaína com a de suas primas. O que você vê?  
Na sua opinião, por que Janaína chama suas amigas ricas de “riquinhas”?

Na interseção do não verbal com o verbal, que configuram a ilustração, pode ser lida a diferença entre a zona norte e a zona sul do Rio sob o aspecto econômico e sob o aspecto da configuração racial da população. As questões 1, 5 e 6 orientam essa observação de que há uma zona mais favorecida economicamente, onde se encontram mais pessoas brancas – as amigas “riquinhas” -, e outra zona menos favorecida, onde se concentram mais pessoas negras e onde se vê a família aparentemente pobre de Janaína. Além disso, a diferença também é explorada, no nível do vocabulário. O contraste “baile” / “danceteria” (questão 2) favorece a associação do primeiro termo ao subúrbio e do segundo termo à zona sul.

Destaca-se ainda, em relação à leitura dessa ilustração na interseção entre a imagem e os textos nela inscritos, a fala da Janaína ao dizer que os preconceitos que ela vive são *sempre* disfarçados, contando, em seguida, uma experiência de ter sido chamada de *crioula* por seu professor, e não por seu nome, uma forma de diferenciação da aluna pela cor de pele, já que nenhum aluno branco era convocado por seus traços físicos. Sobre isso, as questões 3 e 4 contribuem para uma reflexão sobre as formas sutis em que se apresenta o racismo no Brasil bem como contribuem para a discussão sobre como o brasileiro negro comumente reage de forma branda às expressões de racismo.

Outra observação bem pertinente, uma vez que o texto em questão ressalta um adjetivo utilizado para descrever pessoas negras, é o fato de os materiais didáticos para o ensino de PLE requererem uma aprendizagem da descrição física de pessoas, mas não trazerem, em geral, o insumo para isso. Esse tipo de insumo não é frequente nem nos LD de nível iniciante nem nos de nível avançado. Se considerarmos, então, que o uso do adjetivo *crioula/o* é entendido como um uso extremamente racista quando proferido por uma pessoa não negra e se considerarmos também que, em nossa legislação, racismo é crime, não seria importante apresentar e abordar criticamente os usos desses adjetivos para se referir à cor de pele?

Não é incomum que, dentre muitos os estereótipos que tem o Brasil, encontremos estrangeiros que se surpreendem ao ver que aqui também há muitos episódios de racismo. Nesse ponto, há pessoas que vêm estudar português e são oriundas de países majoritariamente negros. Não seria importante que soubessem reconhecer pelo vocabulário quando estão sendo discriminadas? Deixamos essas perguntas para a reflexão dos professores leitores.

## **Terra brasil: curso de língua e cultura**

O LD2, com 320 páginas, está estruturado em 12 unidades - precedidas de uma lição introdutória - que incluem seções (algumas delas denominadas *Tópicos* pelas autoras). Na apresentação desse material, registramos menção a 10 seções (com títulos destacados em negrito e registro de suas especificidades): *Diálogo*, *Na ponta da língua*, *Guarde bem*, *Bate-papo*, *Sistematizar é preciso*, *Leio, logo entendo*, *Ouçá bem*, *Sons da terra*, *Desafio: tarefa comunicativa* e *Almanaque Brasil*. Optamos por incluir como seção também o *Só rindo*, não descrito na Apresentação, mas que pode ser observado em todas as unidades.

Examinando atentamente as 12 unidades, verificamos que as 10 seções acima mencionadas não surgem obrigatoriamente em todas as unidades, nem nelas se inscrevem na ordem acima exposta, podendo também se registrar mais de uma vez em uma dada unidade. Essa organização da obra, em comparação com a anterior, se mostra bastante diferente, com menos padronização, o que nos leva a optar por um caminho diverso para a localização e quantificação das ilustrações. Por esse motivo, quantificamos e categorizamos as ilustrações do LD2 a partir das unidades.

Sem considerar os ícones indicativos das seções, as ilustrações do LD2 são constituídas predominantemente por desenhos. Entre as ilustrações isoladas, destacam-se, por sua dimensão e posição, os desenhos que precedem os diálogos de abertura das unidades (ex: p. 32), havendo ainda, outros, de menor dimensão, que também ilustram diálogos secundários. Encontramos ainda, no LD2, ilustrações (fotos e desenhos) que, isoladas (ex: p. 82) ou agrupadas (ex: p. 74-75), funcionam como texto de partida de atividades. Devem ser registradas também as que ilustram vocabulário (ex: p. 56) e as que têm função decorativa (ex: p. 228).

Para a contagem das ilustrações, optamos por considerar como uma ocorrência não só uma ilustração isolada, mas também um conjunto de ilustrações que conste em uma mesma atividade.

Algumas ilustrações do LD2 surgem articuladas a textos verbais, no entanto a complexidade da composição é menor do que a encontrada para o LD1. Esses segmentos de texto podem ser informações que orientam ou complementam a leitura da ilustração e/ou podem constituir enunciados das atividades propostas na seção. Entre as

ilustrações observadas, constatamos a presença de 79 com imagens de seres humanos, conforme pode se observar na próxima tabela sua distribuição pelas unidades:

**Tabela 3:** Presença e distribuição de ilustrações com figuras humanas no LD2

<b>Unidade</b>	<b>Nº de ilustrações com figuras humanas</b>
Unidade 1	7
Unidade 2	7
Unidade 3	6
Unidade 4	5
Unidade 5	7
Unidade 6	5
Unidade 7	8
Unidade 8	8
Unidade 9	8
Unidade 10	5
Unidade 11	6
Unidade 12	6
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>

Dentre as 79 ilustrações que contém figuras humanas encontramos 42 (54%) que representam pessoas negras, distribuídas equilibradamente por todas as unidades e sempre configuradas em desenhos. Os indivíduos negros surgem sempre representados em grupos que reúnem negros e não negros, sendo sua presença isolada registrada apenas em um desenho de mãos negras. A distribuição das ilustrações pode ser observada na próxima tabela.

**Tabela 4:** Presença e distribuição de ilustrações com representação do negro no LD2

<b>Local da inclusão da ilustração</b>	<b>Ilustração com indivíduo negro isolado</b>	<b>Ilustração com indivíduo(s) negro(s) em grupo</b>		<b>TOTAL POR UNIDADE</b>
		<b>Grupo só de negros</b>	<b>Grupo de negro(s) e não negro(s)</b>	
<b>Capa + contracapa</b>	-	-	1	1
<b>Unidade 1</b>	1(p. 23)	-	1(Lição Introdutória), 1(p. 10), 1(p. 11), 1(p. 16), 1(p. 17)	6

<b>Unidade 2</b>	-	-	<b>1(p. 37), 1(p. 42), 1(p. 47)</b>	<b>3</b>
<b>Unidade 3</b>	-	-	<b>2 (p. s.n. abertura da unidade), 1(p. 56), 1(p. 69), 1(p. 74-75)</b>	<b>5</b>
<b>Unidade 4</b>	-	-	<b>1 (p. s.n. abertura da unidade), 1(p. 99)</b>	<b>2</b>
<b>Unidade 5</b>	-	-	<b>1 (p. s.n. abertura da unidade) 1(p. 112), 1(p. 120), 1(p. 130)</b>	<b>4</b>
<b>Unidade 6</b>	-	-	<b>1 (p. s.n. abertura da unidade), 1(p. 146), 1(p. 147)</b>	<b>3</b>
<b>Unidade 7</b>	-	-	<b>1(p. 158), 1(p. 164), 1(p. 170), 1(p. 171)</b>	<b>4</b>
<b>Unidade 8</b>	-	-	<b>1(p. 185), 1(p. 186), 1(p. 187), 1(p. 189), 1(p. 199)</b>	<b>5</b>
<b>Unidade 9</b>	-	-	<b>1(p. 207), 1(p. 209), 1(p. 211), 1(p. 217)</b>	<b>4</b>
<b>Unidade 10</b>	-	-	<b>1 (p.s.n- abertura da unidade)</b>	<b>1</b>
<b>Unidade 11</b>	-	-	<b>1(p. 256)</b>	<b>1</b>
<b>Unidade12</b>	-	-	<b>2 (p.s.n- abertura da unidade), 1(p. 271),</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>42</b>	<b>43</b>

Partindo para a análise qualitativa, o material **Terra Brasil** se destaca por ser um material bem ilustrado e colorido, em tons harmônicos, que traz uma primeira impressão que parece contemplar a diversidade do povo brasileiro, como consta em sua imagem de capa.

No que se refere à análise das ilustrações do LD2, pessoas negras (isoladas, em grupos compostos por negros mais outras pessoas) podem ser observadas em situações variadas, como realizando tarefas de casa, do dia a dia, praticando atividades físicas, viajando, trabalhando e em cenas de lazer. Com relação à representação, nas ilustrações do LD2, de família negra, foram encontradas poucas: duas compostas por mãe e filha, sem presença paterna (p. 217; p. 256) e uma com presença paterna, em árvore genealógica (p. 56). As outras representações de família ou de pares românticos são inter-raciais ou compostas apenas por indivíduos brancos. As crianças negras foram representadas em situações diversas, não estereotipadas: expressando vaidade, ao se maquiar, em aeroporto com a mãe e convivendo com outras crianças de diferentes raças/etnias.

As profissões e atividades que, nas ilustrações, surgem associadas a essa parcela da população são: professora, aluno, engenheiro, dj, cozinheiro\,a, faxineira, atendente, telefonista, médico, jogador, pescadora, vendedor, salva-vidas, enxadrista, esportistas (numerosos) entre outras, não estando relegada às profissões menos valorizadas socialmente. E, com relação às produções culturais, encontramos alusões às seguintes pessoas ou ao seu trabalho: Pelé, Martha Silva, Machado de Assis, Jorge Bem Jor e Tim Maia. Além disso, há referência ao filme “Uma onda no ar”, protagonizado por atores negros, mas sem uma imagem associada a ele que possa ser visualizada pelo aluno. Ainda sobre esse aspecto das produções culturais, observamos variedade maior quando contrastamos o exposto com as produções culturais de pessoas brancas, sendo elas: Paulo Freire, Monteiro Lobato, Luís Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Ayrton Senna, Lars Grael, Ana Moser, Santos Dumont, Noel Rosa, Renato Russo, Tom Jobim, Skank e Cândido Portinari.

Quando comparamos como indivíduos negros e brancos são representados, notamos que ambos os grupos estão inseridos em situações variadas e aparecem exercendo diferentes tipos de profissões. O material não representa pessoas negras apenas em posição subalterna. Tanto negros quanto brancos são representados em profissões menos ou mais valorizadas socialmente. Mas não pudemos deixar de notar que a participação de pessoas negras reais na sociedade brasileira foi associada ao futebol (aos esportes) e à música, enquanto a participação dos indivíduos brancos se volta também para área da Educação, da Filosofia, da construção acadêmica do saber, sendo representados também como pintores, escritores, entre outros. Vale ressaltar a presença de Machado de Assis no grupo de pessoas negras, no entanto esse escritor sempre foi apresentado “embranquecido” nos materiais didáticos escolares, o que fez com que muitos de nós construíssemos dele uma representação de autor branco, que está em mudança atualmente.

Feitas essas considerações, destacamos a partir daqui uma ilustração do LD2 que se mostrou relevante por apresentar representações do negro que merecem atenção e discussão. A ilustração em destaque é um desenho que, juntamente com um diálogo que o acompanha, compõe 2/3 da página, está localizado na página 112 e é utilizado como ponto de partida para reflexões linguísticas. Nele, há uma cena que se passa numa cozinha, entre a patroa, Dona Cloé, - uma mulher branca, alta, bem vestida dentro de

casa - e sua empregada, Albertina, - uma mulher negra, baixa, de chinelos e roupas simples. Não se pode deixar de notar, com isso, o contraste “branco/patrão bem vestido” versus “negro/empregado com vestes que denotam pobreza” também se apresenta bem marcado nesse desenho.

Tomaz (2017, p.56), pesquisando as representações das empregadas domésticas em textos verbais e não verbais de oito livros didáticos de PLNM publicados no Brasil entre 1948 e 2008, encontra em três materiais ilustrações de patroa e empregada assim descritas:

Nas representações da doméstica que a colocam lado a lado com a patroa (em Tudo Bem 1 e Terra Brasil), a empregada surge em um segundo plano e há diferenças nítidas de altura, raça (cor e cabelo) traje, postura – humilde - nas empregadas. Nesses textos não verbais, em relação a traje e postura, patroa e empregada surgem estereotipadas.

Ainda em Tomaz (2017, p. 55), encontramos um detalhamento das vestes estereotipadas das empregadas domésticas nas ilustrações por ela analisadas:

Das domésticas representadas nos textos não verbais, três têm características da raça negra, todas têm roupas simples ou uniformes, três têm a cabeça coberta por lenços, uma usa avental e nenhuma usa adereços.

Na cena que estamos descrevendo, do LD 2, Dona Cloé está parada em frente ao fogão, aparentemente experimentando a comida e reclamando com Albertina, quem está parada ao lado do fogão, que está ruim porque está muito salgada. A fala da empregada, por sua vez, demonstra incompreensão para uma reclamação sobre um problema bem simples. No fim do diálogo, Dona Cloé diz que vida de patroa é dura, e a Albertina complementa que também é curta - uma fala que soa grosseira e parece destoar bastante de uma situação do dia a dia num contexto de trabalho, como podemos acompanhar no diálogo<sup>8</sup> reproduzido abaixo:

---

<sup>8</sup> Os destaques em negrito são fiéis àqueles presentes no texto original, presente na página 112 do LD2.

Dona Cloé: - Albertina, que horror, que comida mais salgada! Você não sabe que meu marido sofre do coração?  
 Albertina: - Por quê? A senhora não gosta mais dele?  
 Dona Cloé: - Albertina, não estou falando de amor, estou falando de doença.  
 Albertina: - Tá bem, Dona Croé, daqui **pá** frente só **vô** fazê comida insossa, sem sal, sem gordura.  
 Dona Cloé: - Mas pode pôr pimenta.  
 Albertina: - Aí quem vai sofrê do coração sou eu, pois **nóis** não **gosta** de comida picante.  
 Dona Cloé: - Ai meu Deus do céu, como vida de patroa é dura!  
 Albertina: - E curta!

Nas questões de interpretação do texto, uma pergunta deixa clara a intenção de marcar a diferença entre patrão e empregado (“Como você sabe quem é a patroa e a empregada?”). Essa diferença seria facilmente percebida no contexto em que aquele que está na posição de exigir e cobrar só poderia ser o patrão, assim como aquele que está sendo exigido seria o empregado. E já que o desenho deixa bem marcada a diferença de vestimenta, a inferência também poderia ser feita por esse caminho, porém o caminho que induz a essa distinção consiste numa associação entre vestimenta, cor de pele e baixa ou falta de escolaridade, que transparece, nesse último caso, na variante de língua usada pela empregada.

Vamos observar, então, os casos de variante popular, presentes na fala de Albertina, associados à baixa ou à ausência de escolaridade conforme o esquema que organizamos a seguir:

<b>Termo usado por Albertina</b>	<b>Correção pela norma padrão</b>
“Dona Croé”	<b>Dona Cloé</b>
“Daqui pa frente só vô fazê comida insossa	<b>para – vou – fazer</b>
“nóis não gosta”	<b>nós não gostamos</b>

Devemos considerar que se trata de um diálogo cotidiano, em primeiro lugar. Em segundo lugar, apenas duas formas das apresentadas de fato marcam diferença entre a fala de alguém escolarizado e alguém não escolarizado, que são aquela em que há troca do L pelo R, fenômeno linguístico denominado *rotacismo*, e aquela em que há ausência de marcas de concordância com a sentença na ordem direta (Sujeito-Verbo-Complemento).

Os outros casos de variação linguística são normalmente encontrados na fala da maioria dos brasileiros, respeitando as variações regionais. Desse modo, no Rio de Janeiro, pode-se sem dificuldade ouvir qualquer pessoa com alto grau de escolarização dizer “vô fazê” ou ainda pronunciar “nóis” e isso não marca um baixo grau de escolaridade.

Na página seguinte a da cena mostrada, há o texto “Variantes linguísticas”, que explica a existência de formas linguísticas diferentes, em que umas derivam de uma variante popular enquanto outras derivam da norma padrão. O segundo parágrafo, do texto, que parece ter sido escrito pelas autoras por não ter uma referência, diz:

Certa porcentagem de brasileiros não usa tal variante, por pertencer a classes sociais desfavorecidas economicamente. Essas pessoas não têm nenhum acesso à escola ou, quando têm, pouco aproveitam do que é reconhecido como “norma culta”, e por isso usam, em geral, variantes do Português não prestigiadas socialmente. (p. 113, grifos nossos)

O conjunto desse texto com a cena que o precede parece demonstrar um forte juízo de valor sobre uma parcela da população. Nesse caso, é a pessoa negra que está representando no diálogo a população não escolarizada e economicamente desfavorecida e é sobre ela que recai a falta de interesse pelos estudos “quando tem a oportunidade de acesso à escola”, o que a faria manter o uso da variante não prestigiada, de acordo com o texto. Em contraponto, Dona Cloé parece representar aquela parcela da população que “aproveitou” e que, portanto, utiliza *na fala* a norma padrão ensinada na escola, uma norma idealizada, que não descreve uma variante culta do português do Brasil hoje.

Esse conjunto de textos e imagem analisados, juntamente com aquele em que se encontra o personagem Alaor (Unidade 3, p. 55), é questionável, pois estereotipa pessoas negras como pessoas preguiçosas, desleixadas, que mal têm a capacidade de compreender coisas simples e que se comportam grosseiramente. Além disso, vimos sua associação ao não saber utilizar a variante culta de língua por não ter tido acesso à escola devido a sua situação socioeconômica ou por falta de interesse.

As análises apresentadas – quantitativa e qualitativa -, ainda que não pudessem ter um grau maior de aprofundamento aqui, já nos permitem tecer alguma comparação com o trabalho desenvolvido por Silva (2011), que investiga questão semelhante em

materiais didáticos de ensino de língua materna. O trabalho dessa autora revela mudanças na representação do negro ao contrastar os LDs das décadas de 80 com os da década de 90. Dos 15 livros analisados por ela, em 5, percebeu mudanças significativas. Os personagens negros ilustrados aparecem com nomes próprios, contexto familiar e quase sempre sem aspecto caricatural. Aparecem em papéis e funções diversificados e não apenas em funções consideradas subalternas, as quais agora surgem desempenhadas também por personagens brancos. E crianças negras aparecem em contexto escolar, de lazer e convivendo com crianças de outras raças/etnias, não estando isoladas.

Silva (2011) destaca ainda que, apesar dos aspectos positivos assinalados, o negro ainda é apresentado como minoria na totalidade das representações e suas produções culturais não são mencionadas nos materiais. De certa forma, vemos semelhanças com os materiais que analisamos. Em termos quantitativos, o LD1 também apresenta um percentual bem menor de RS de pessoas negras, porém, em termos qualitativos, apresenta atividades direcionadas para um trabalho que engloba discussões interessante sobre a população e sua divisão racial, questão que dificilmente encontramos abordada nos materiais, mas que faz parte da nossa realidade, sendo fruto da nossa história e cultura.

No que se refere aos fatores que colaboraram para os tipos de representações, foram mencionados vários pelos autores e ilustradores entrevistados no estudo de Silva, dentre os quais destacamos a convivência em situações diversas com negros. Quando descrevemos o processo de RS como aquele que leva à estereotipia de um grupo/ povo por outro, tratamos justamente da influência experiência para que sejamos capazes de reinterpretar as imagens pré-construídas em nossa cultura. Talvez as representações sofram influências do tipo de relação, ou seja, se a relação é sempre de subalternidade ou se é também uma relação simétrica.

O trabalho de Silva (2011) traz uma consistente análise para a discussão. Apesar de verificar que houve mudanças, sabemos que deveriam ser bem maiores, pois os impactos dessas representações nas relações sociais são significativos: colaboram para a autoestima (ou baixa autoestima) e autoconceito da pessoa negra que ali se vê bem como naturaliza representações negativas correntes entre não negros, ou ainda pode resignificá-las, mostrando que, apesar de não sermos todos iguais, as diferenças são importantes e devem ser respeitadas.

Percorrendo caminho semelhante, este trabalho traz diferentes apontamentos para os dois materiais estudados. Em alguns pontos os resultados se aproximam dos de Silva (2011), quando ainda encontramos representações estereotipadas, e, em outros, se distanciam, quando encontramos atividades que propositalmente abordam questões raciais, abrindo espaço para discussões já em nível iniciante de aprendizagem do português.

Vale destacar que, apesar de aqui estarmos apresentando um recorte da análise completa dos materiais, as leituras consideraram a totalidade da obra, pois uma imagem apenas não a define, todavia, o que se repete deve ser destacado.

### **Considerações finais**

Neste estudo, foram analisados dois livros didáticos com o objetivo de identificar como pessoas negras são representadas e apresentadas para o aluno de outra nacionalidade, aprendiz de língua portuguesa e cultura brasileira. Para essa análise, selecionamos materiais que se mostraram sensíveis à articulação do ensino de língua e cultura e que fossem dedicados ao primeiro contato formal do aluno com o português do Brasil. Entendemos o conceito de *raça* como uma categoria social e optamos por identificar pelo fenótipo os indivíduos ilustrados.

Ao longo do trabalho, apesar de os materiais representarem (com frequências ínfimas) a raça amarela e os indígenas, enfatizamos o grupo de pessoas negras, tecendo comparações sobretudo com o grupo de pessoas brancas representadas pelo fato de entender que o termo “não-negro” incluiria todas as raças representadas ainda que em minoria. E isso não era o objetivo, uma vez que apenas uma delas se coloca como maioria na política, na organização das mídias, na organização do sistema educacional e em praticamente todos os contextos que permitem dominação. Desse modo, são as pessoas brancas – e não indígena ou amarela – que têm o poder de nomear, categorizar e representar, o que nos levava a supor que estariam em evidência, com representações positivas, em todos os contextos em que pudessem dominar, o que é o caso da produção de LD. Por isso, fazia sentido focar nas RS de negros, que era o objeto de análise principal, mas comparar com RS de brancos.

Para proceder às investigações, a análise incidiu em textos não-verbais e em textos verbais que os acompanhavam. Podemos afirmar, à luz da pesquisa de base quantitativa, que pessoas negras são colocadas como minorias na frequência geral dos dados. Porém, em nossos resultados, nem sempre constituem minoria quando representados em grupos com pessoas brancas.

Em síntese, nossos resultados gerais vão na seguinte direção:

No livro **Interagindo em Português I**, não encontramos representações caricatas de indivíduos negros<sup>9</sup>. Pessoas negras e brancas podem ser encontradas desempenhando diferentes papéis sociais, mas as pessoas negras, em geral, são apresentadas como pobres.

Um aspecto que chama a atenção é que esse LD, bem como muitos outros, não apresenta adjetivos para caracterizar pessoas, no entanto, apresenta na atividade que trouxemos para análise o termo *crioula* assim como apresenta em outra atividade um quadro de Di Cavalcanti, chamado *Mulata*. Considero relevante trazer esses termos porque não constam nas classificações dadas pelo IBGE, mas o segundo termo – *mulata* – é usual, principalmente para se referir à mulher negra, no entanto, é de uso bem específico e não denota apenas miscigenação. Em geral, é utilizado quando a mulher é negra (de pele não muito pigmentada) e tem o “corpo bonito”. *Crioula*, por outro lado, não seria usado dessa forma. Ou seja, o material não trouxe termos como *branco*, *amarelo*, *preto*, *pardo* e *indígena* para descrições, mas apresentou esses outros termos que, se entendidos pelo aprendiz de LE apenas como termos que descrevem o negro, podem ser usados inadequadamente, gerando conflitos.

Desse modo, vemos como positiva a presença de todos esses termos – e de outros que faltam, como *moreno*, *nego* e seus diminutivos que podem ter conotações muito diferentes – desde que contextualizados, não só para a compreensão do uso cotidiano, mas também no sentido que o termo assume dentro da nossa história. O termo *moreno/a*, por exemplo, não significa apenas um negro de pele clara devido à miscigenação (não é sinônimo de *mulato/a*), mas foi quase sempre utilizado para se omitir uma identidade negra, uma vez que ser negro sempre foi visto de forma pejorativa na nossa sociedade.

---

<sup>9</sup> Há um desenho em que se verifica uma criança negra estereotipada que não pôde ser apresentado nesse trabalho, mas cuja análise pode ser verificada em Thomaz (2020).

No LD **Terra Brasil**, constatamos representações caricaturais e estereotipadas, dentre as quais está uma ilustração da atividade que trouxemos desse material, mas que passam facilmente despercebidas uma vez que, em termos quantitativos, o material parece equilibrar as RS de negros e brancos.

Há poucas ilustrações de crianças negras, mas não são estereotipadas e não são apresentadas em isolamento social. Com relação ao jovem negro, assim como no LD1, há uma representação bastante negativa, uma vez que se ilustra um rapaz negro como possível ladrão<sup>10</sup>.

Negros e brancos podem ser encontrados desempenhando diferentes papéis socialmente valorizados ou não. O material tem ilustrações bem bonitas e coloridas, sendo bastante convidativo, no entanto, apontamos para a necessidade de análise e planejamento para se trabalhar com algumas atividades, no intuito de não reforçar estereótipos negativos de pessoas negras ou de não se conservar representações do Brasil e sua cultura que não condizem com a realidade.

Com relação aos adjetivos disponibilizados para caracterizar pessoas por raça, há uma semelhança com o LD1. O LD2 trabalha características físicas na Unidade 2, mas sem apresentar possibilidades que abranjam a descrição das várias raças que formam o povo brasileiro. Há na página 38, por exemplo, uma atividade em que o grupo deve discutir as características físicas e psicológicas das pessoas nas fotos, mas os vocabulários para descrição física se limitam a *gordo/magro*, *alto/baixo*, *bonito/feio* e *jovem/velho*. Na página 40, há outra atividade em que o aluno deve fazer uma biografia de um famoso e nela aparecem apenas os termos *moreno* e *negro*. Depois, aparece na página 46 o termo *moreno de sol*, numa atividade da seção *Ouçá bem!*. Como já apontado, seria interessante haver outras possibilidades com breves explicações.

De tudo, o que mais chama a atenção é como ambos os materiais parecem não ir na mesma direção em termos de RS de pessoas negras. Quando folheamos o LD2, temos a impressão de que ele apresenta quase na mesma proporção pessoas de raça branca e negra. Os dados realmente mostram uma taxa de representação maior do que a encontrada para o LD1, porém a análise qualitativa revela a presença de estereótipos negativos variados (de criminoso, de preguiçoso, de grosseiro ou com pouca

---

<sup>10</sup> Ver detalhes da análise em Thomaz (2020) ou consultar o LD (página 271).

escolaridade) que surgem inseridos em cenas que ilustram situações do cotidiano. Esse problema aponta para a necessidade de um olhar atento do docente.

No fim de tudo o que foi desenvolvido, podemos ainda tecer algumas considerações. Vimos com o LD1 que é possível fazer uma boa seleção, um bom uso, de fotografias, ainda que essas apresentem suas limitações. O LD2 mostrou que desenhos são uma boa alternativa para um trabalho que seja plural, que apresente as contribuições de diferentes povos de forma proporcional e sem estereótipos. O que se busca, no entanto, não é uma representação fantasiosa. Não se busca, por exemplo, representações de pessoas negras sempre ricas porque isso não condiz com nossa realidade social, mas é importante que sejamos representados em situação de escola, de lazer, de família, entre outros, com igualdade. Além disso, não se busca também representações estereotipadas porque nos conduzem ao isolamento social, a relações interpessoais não saudáveis e conservam um imaginário irreal, que é desumanizador muitas vezes. Talvez abordar temas que tratem de questões raciais seja um pouco difícil para alguns de nós, mas é um trabalho necessário porque essas questões vão emergir em cada sociedade e cultura de maneiras diferentes.

Por fim, este trabalho põe em evidência, além de tudo, que há poucas pesquisas na área de EPLNM que se voltam para as questões aqui apresentadas. Desse modo, outros trabalhos poderão surgir, inclusive com propostas didáticas para ajudar a sanar os problemas levantados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. 27-37 p.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo, 1998. 7 – 14 p.

CABECINHAS, Rosa. Processos Cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In **Actas do III SOPCOM, IV LUSOCOM e II IBÉRICO**, Covilhã, Vol. 4, 2005. 539-549 p.

DELL ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais e ideologia. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, 2000. 33-46 p.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle. **Interagindo em português 1 – textos e visões do Brasil**. Brasília: Ed. Thesaurus, 2001.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, Maria Manuel. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem**. Lisboa: Aveiro, 1996.

LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. Nova Iorque: Free Press, 1922/1961.

\_\_\_\_\_. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles S. (org.). **Meios de comunicação de massa**. Tradução Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações Sociais: Teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá**, v. 33, n. 2, 2011. 149-159 p.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SIMÕES, António. **Estereótipos relacionados com os idosos**. [S. l.], 1985.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BARROS, João de Deus Vieira. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão teórica. In: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012. 201 – 226 p.

TOMAZ, Vera Lúcia Ferreira. **Representações da empregada doméstica em textos de livros didáticos destinados ao ensino da língua e da cultura do Brasil a estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

THOMAZ, Diana Silva. **As representações sociais de pessoas negras em ilustrações de materiais didáticos de Português Língua Estrangeira**. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros) Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

### Como referenciar este artigo:

THOMAZ, Diana Silva. As representações sociais de pessoas negras em ilustrações de materiais didáticos de português língua estrangeira. revista **Linguagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 274-302.