

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

ÉDINA APARECIDA DA SILVA ENEVAN

**UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE
RAÇA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL/LE**

PONTA GROSSA- PR

2016

ÉDINA APARECIDA DA SILVA ENEVAN

**UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE
RAÇA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL/LE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa para a obtenção do título de Mestre em Linguagem, junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Ione da Silva Jovino.

PONTA GROSSA- PR

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

E56 Enevan, Édina Aparecida da Silva
Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/le/ Édina Aparecida da Silva Enevan. Ponta Grossa, 2016.
205f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ione da Silva Jovino.

1.Representação. 2.Identidade social de raça. 3.Livro didático de espanhol. I.Jovino, Ione da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 401

ÉDINA APARECIDA DA SILVA ENEVAN

**UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE
RAÇA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL/LE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa para a obtenção do título de Mestre em Linguagem, junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 27 de setembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino - Orientadora
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Andréia Lisboa de Sousa
Doutora em Educação
Wheelock College Boston

Prof. Dr.^a Valeska Gracioso Carlos
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Ponta Grossa

*Ao Adonis, por caminhar ao meu lado, por se permitir ser transformado junto comigo
ao longo desse percurso, por ser aconchego e descanso para o meu coração.*

À minha mãe e ao meu pai, por tudo o que fizeram e não fizeram por mim.

*À Emily e ao Bernardo, meus sobrinhos, para que lembrem todos os dias o tamanho
da beleza e do poder que carregam nos cabelos e na cor da pele. Que resistam.*

Que lutem.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata a Deus por nunca ter me abandonado em todos os percursos que me conduziram até aqui, por ter sido fiel nas suas promessas.

Meu coração transborda gratidão pelo meu esposo Adonis, por ter compartilhado dos prazeres e dores desse caminho, por ter sido sinal de compreensão, companheirismo, conforto e amparo, todos os dias. Para você todo meu amor e admiração!

Agradeço ao apoio e amor incondicional dos meus familiares, pai, irmã, irmãos, sobrinhos, cunhadas, cunhados, mas principalmente da minha mãe, meu exemplo de mulher forte, a dona Lindinha, por sempre me projetar para frente, por me dar apoio de tantas formas, por não me deixar padecer.

Não posso deixar de agradecer à minha sogra querida, Silvana, que tantas vezes me cuida, apoia, dá forças e incentivos.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos que compreenderam minhas ausências em suas vidas e me deram apoio. Agradeço de maneira especial à minha amiga de todas as horas, Ana Paula, por todo amor e companheirismo!

Esse espaço das palavras é pequeno e limitado, tudo que eu gostaria de expressar em agradecimentos às professoras que fazem parte da minha vida e me motivaram a chegar até aqui não seria possível. Mas na tentativa de dizer o indizível agradeço eternamente à minha orientadora, Ione Jovino, por me acompanhar nesse desafio, por acreditar em mim, por confiar, pela paciência, por tudo que fez por mim. Também agradeço por ser um exemplo de mulher forte, de luta e resistência negra.

Nesse percurso devo meus agradecimentos à professora Aparecida de Jesus Ferreira, por todo trabalho e produção intelectual que me fizeram crescer, por ter me permitido participar da sua vida. Agradeço especialmente pela generosidade, gentileza e competência dedicadas a mim na banca de qualificação desse trabalho, foram essenciais.

Também agradeço à professora Andreia Lisboa, pela generosidade, e pelas valiosas contribuições na qualificação da pesquisa.

Sou grata à professora Ligia Couto, por tudo que representa na minha vida profissional e pessoal.

À professora Daniela Terezinha Esteche Maciel, por me acompanhar desde o PIBID com muita prontidão para me ajudar, por ser uma professora de espanhol dedicada e competente, a qual me espelho.

Às/aos colegas do *¡Arriba Pibid!* que mergulharam no projeto e cresceram comigo. Especialmente ao Renan, pela parceria de sempre.

Às/aos colegas do mestrado, por compartilharem tantas experiências e pelo companheirismo.

A todos os professores, professoras, coordenadora e secretária do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, pela dedicação em construir um curso de pós-graduação público de qualidade.

Agradeço a todos os meus alunos e alunas que me permitem ser uma pessoa melhor a cada aula. Por me transformarem.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar representações das identidades sociais de raça, em especial negra, presentes em duas coleções distintas de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, utilizadas em escolas públicas estaduais, no município de Ponta Grossa (PR), entre os anos de 2012 a 2014. Foram analisadas duas coleções de livros didáticos, sendo que a primeira delas, *Síntesis* (MARTIN, 2010), integra o Programa Nacional do Livro Didático edição 2012. A segunda coleção analisada, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* (COUTO; JOVINO, 2012, 2014), é resultado do Programa de bolsas de iniciação à docência, subprojeto Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram: Investigar se e de que modo as coleções de livros didáticos representam as identidades sociais negras nos discursos das imagens; analisar se os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras. As reflexões sobre identidade e representação foram amparadas em Hall (2000, 2010), Woodward (2000), identidade social a partir de Moita Lopes (2003), Ferreira (2012), sobre livro didático a partir de Ferreira (2014), Jorge (2014), Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), bem como documentos oficiais da educação para discutir o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva intercultural. Dentre os documentos que ampararam as reflexões consta a Lei Federal nº 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/08, e o Parecer CNE nº. 03/2004, que estabelece as diretrizes que regulamentam tal lei. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi de abordagem qualitativa interpretativista, de modalidade documental. A análise das imagens se deu a partir dos estudos da Cultura Visual com base em Hernández (2006), Martins (2006, 2011), Sardelich (2006), Tourinho (2011), e história cultural das imagens Kossoy (2001) e Peter Burke (2004). A análise dos discursos dos textos e exercícios se deu a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso com base em Van Dijk (1996, 2003, 2005, 2008, 2010), com ênfase nas relações de poder e ideologias nas representações de raça nos livros didáticos, a partir dos temas/ tópicos dos discursos dos textos e exercícios das coleções. Os resultados encontrados na coleção *Síntesis* comprovam que já existem avanços nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, pois algumas pessoas negras aparecem exercendo profissões e atividades de prestígio social, algumas têm nome e são protagonistas. Contudo, os espaços conquistados pelas pessoas negras, evidenciados nessa coleção de livros didáticos, ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços que as pessoas brancas ocupam. Negros e negras aparecem menos vezes que pessoas brancas e ainda são representados fixados nos estereótipos de pobreza, preguiça, e do imigrante ilegal. A segunda coleção, decorrente do PIBID, representa todas as identidades negras que compõe os discursos dos livros de maneira positiva, rompendo com as recorrentes e excludentes formas de representar identidades sociais de raça. As identidades negras são representadas em contextos complexos, as desigualdades de raça são problematizadas, a beleza negra é valorizada. Isso evidencia que materiais didáticos construídos no contexto de projetos institucionais, como o PIBID, podem funcionar enquanto complemento essencial para os livros didáticos do PNLD nas aulas de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Representação. Identidade social de raça. Livro didático de espanhol

RESUMEN

Esta pesquisa se propuso a analizar las representaciones de las identidades sociales de raza, de manera especial la negra, presentes en dos colecciones distintas de libros de texto de Español para la Enseñanza media, utilizadas en escuelas públicas estaduais, en la ciudad de Ponta Grossa (PR), entre los años de 2012 hasta 2014. Fueron analizadas dos colecciones de libros de texto, la primera, Síntesis (MARTIN, 2010), hace parte del Programa Nacional del Libro Didáctico edición 2012. La segunda colección analizada, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* (COUTO; JOVINO, 2012, 2014), resultó del Programa de becas de iniciación a la docencia, subproyecto Letras, de la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Los objetivos que orientaron esta pesquisa fueron: investigar si y de cual manera las colecciones de libros de texto representan las identidades sociales negras en los discursos de las imágenes; analizar si los discursos de los textos y ejercicios de las colecciones promueven la valoración de las identidades sociales negras. Las reflexiones acerca de identidad y representación se apoyaron en Hall (2000, 2010), Woodward (2000), de identidad social en Moita Lopes (2003), Ferreira (2012), acerca del libro de texto en Ferreira (2014), Jorge (2014), Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), así como fueron esenciales documentos oficiales de la educación para tratar de la enseñanza de lenguas extranjeras en la perspectiva intercultural. De entre los documentos que ampararon las reflexiones está la Ley Federal nº 10.639/2003, modificada por la Ley 11.645/2008, y el Parecer CNE nº 03/2004, que establece las directrices que reglamentan la ley. La metodología utilizada para el análisis de datos fue de abordaje cualitativa interpretativa, de modalidad documental. El análisis de las imágenes fue desarrollado a partir de los estudios de la Cultura Visual a través de Hernández (2006), Martins (2006, 2011), Sardelich (2006), Tourinho (2011), y historia cultural de las imágenes en Kossoy (2001) y Peter Burke (2004). El análisis de los discursos de los textos y ejercicios ocurrió a partir de los estudios del Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk (1996, 2003, 2005, 2008, 2010), con énfasis en las relaciones de poder e ideologías en las representaciones de raza en los libros de texto, a partir de los temas/tópicos de los discursos de los textos y ejercicios de las colecciones. Los resultados hallados en la colección Síntesis comprueban que ya hay avances en las maneras de representar las identidades sociales de negros y negras en los libros de texto del PNLD, pues algunas personas negras aparecen ejerciendo profesiones y actividades de prestigio social, algunas tienen nombre y son protagonistas. Sin embargo, los espacios conquistados por las personas negras, evidenciados en esa colección de libros de texto, todavía no alcanzan un nivel de igualdad de representación en relación a los espacios ocupados por las personas blancas. Negros y negras aparecen menos que personas blancas y todavía son representados fijados en los estereotipos de pobreza, pereza e del inmigrante ilegal. La segunda colección, que proviene del PIBID, representa todas las identidades negras que componen los discursos de los libros de manera positiva, rompe con las recurrentes y excluyentes formas de representar identidades sociales de raza. Las identidades negras son representadas en contextos complejos, las desigualdades de raza son problematizadas, la belleza negra es valorada. Eso evidencia que materiales didácticos construidos en el contexto de proyectos institucionales, como PIBID, pueden servir como complemento esencial para los libros de texto del PNLD, en las clases de lenguas extranjeras.

Palabras-clave: Representación. Identidad social de raza. Libro de texto de español.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA1 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 7: ¿CÓMO ES TU FAMILIA?.....	100
FIGURA 2 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 2 ¿CUÁLES SON TUS DERECHOS Y DEBERES?.....	101
FIGURA 3 - FOTO NA ABERTURA CAPÍTULO 4 ¿PRACTICAS ALGÚN DEPORTE?.....	103
FIGURA 4 – FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 7: ¿TE GUSTAN LAS FIESTAS	
FIGURA 5 - FOTOS NA ABERTURA DO CAPÍTULO 6: EL MUNDO DE LA MODA.....	105
FIGURA 6 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: SUIGUIENDO POR EL CAMINO.....	106
FIGURA 7 - FOTOS NA ABERTURA DO CAPÍTULO 1 ¿CÓMO LOS JOVENES SE VEN?.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MODELO DE QUADRO UTILIZADO PARA SUMARIZAR OS DISCURSOS DOS TEXTOS E EXERCÍCIOS.....	22
QUADRO 2 – PROFISSÕES E ATIVIDADES DO VOLUME I <i>SÍNTESIS</i>	84
QUADRO 3 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME II <i>SÍNTESIS</i>	87
QUADRO 4 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME III <i>SÍNTESIS</i>	89
QUADRO 5 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME I <i>YO HABLO, ESCRIBO Y LEO EN LENGUA ESPAÑOLA – I ASÉ CHITIÁ, KRIBÍ I KANKANIÁ ANDI LENGUA ESPAÑO</i>	92
QUADRO 6 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME I <i>YO HABLO, ESCRIBO Y LEO EN LENGUA ESPAÑOLA – I ASÉ CHITIÁ, KRIBÍ I KANKANIÁ ANDI LENGUA ESPAÑOLA</i>	94
QUADRO 7 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE CRÔNICA.....	112
QUADRO 8 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO.....	113
QUADRO 9 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIOS DE REFLEXÃO.....	113
QUADRO 10 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA.....	114
QUADRO 11 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE RESUMO.....	115
QUADRO 12 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DESCRITIVO.....	116
QUADRO 13 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO.....	117
QUADRO 14 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ORAL.....	117
QUADRO 15 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA.....	118
QUADRO 16 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO GRAMATICAL.....	121
QUADRO 17 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE POEMA.....	122
QUADRO 18 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ORAL.....	123
QUADRO 19 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE DEBATE.....	123
QUADRO 20 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE OPINIÃO.....	125

QUADRO 21 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE TEXTO DESCRITIVO.....	125
QUADRO 22 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO E NOTÍCIA.....	126
QUADRO 23 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO....	127
QUADRO 24 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE NOTÍCIA.....	128
QUADRO 25 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E VOCABULÁRIO.....	129
QUADRO 26 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE OPINIÃO.....	130
QUADRO 27 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO.....	131
QUADRO 28 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM.....	132
QUADRO 29 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE EXPRESSÃO DE OPINIÃO.....	133
QUADRO 30 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM.....	133
QUADRO 31 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE REPORTAGEM.....	134
QUADRO 32 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE REFLEXÃO.....	135
QUADRO 33 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE PESQUISA.....	136
QUADRO 34 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM.....	137
QUADRO 35 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM.....	138
QUADRO 36 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM.....	138
QUADRO 37 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA.....	139
QUADRO 38 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA.....	141
QUADRO 39 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE NOTÍCIA.....	142
QUADRO 40 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE HISTÓRIA EM QUADRINHO.....	143
QUADRO 41 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO.....	143

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE- LE	Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna
DCN- ERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais
E/LE	Espanhol Língua Estrangeira
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Crítica
LD	Livro Didático
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
M1	Macroposição semântica 1
M2	Macroposição semântica 2
M3	Macroposição semântica 3
M4	Macroposição semântica 4
OCEM-LE	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Língua Estrangeira
PCN-LEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Línguas Estrangeiras Modernas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UD	Unidade Didática
YHELE	Yo hablo, escribo y leo en lengua española

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: CONSTRUINDO OS PERCURSOS.....	22
1.1 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	22
1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL.....	25
1.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA METODOLOGIA.....	27
1.4 A CULTURA VISUAL NO ENSINO: UMA ABORDAGEM DE ANÁLISE DE IMAGENS.....	33
CAPÍTULO 2 - PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS: ALGUNS APONTAMENTOS.....	37
2.1 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL.....	38
2.2 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS.....	41
2.3 PESQUISAS DIVERSAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	41
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A PERSPECTIVA DE ENSINO INTERCULTURAL.....	47
3.1 O CONTEXTO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL, CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	47
3.2 PCNEM (2000), PCN + EM (2002) E A PROPOSTA DO ENSINO DE CULTURA.....	51
3.3 LEI FEDERAL Nº 10.639/2003, PARECER CNE 03/2004 E O COMPROMISSO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL COM O ENSINO DE CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA.....	53
3.4 OCN (2006), DCE– PR (2008) E A PERSPECTIVA CULTURAL.....	56
CAPÍTULO 4 - LIVRO DIDÁTICO E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO	61
4.1. O PNLD E AS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE	

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	61
4.2 O PIBID E A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL.....	66
4.3 REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE.....	69
4.4 RAÇA.....	75
4.5 IDENTIDADE SOCIAL DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO.....	78
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL.....	82
5.1 AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DAS PROFISSÕES E ATIVIDADES.....	83
5.1.1 Identidades sociais de raça, classe e gênero nas coleções.....	96
5. 2 – CULTURA VISUAL: AS FOTOS NA ANÁLISE DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA.....	97
5.3 TÓPICOS/TEMAS: AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NOS DISCURSOS DOS TEXTOS E EXERCÍCIOS RELACIONADOS COM IMAGENS NO LD.....	109
5.3.1 Representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção <i>Síntesis</i>	110
5.3.2 Representações estereotipadas de identidades sociais de raça nos textos e exercícios da coleção <i>Síntesis</i>	119
5.3.3 Representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção <i>Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española</i>	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, A. 2005, p. 21)

Resultados de pesquisas¹ atuais sobre como são representadas as identidades sociais negras nos livros didáticos ainda comprovam as palavras de Ana Célia Silva que datam do ano de 2005. A representação justa e digna de humanidade fica majoritariamente por conta das pessoas brancas, homens de preferência, pertencentes às classes de maiores prestígios sociais.

Em resposta às reivindicações da população negra contra as desigualdades raciais foram criadas no Brasil políticas de ações afirmativas que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (2004, p. 10), são políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afrodescendente. Dentre essas políticas de ações afirmativas, na área da educação, foi criada a Lei Federal nº 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio em todo o currículo escolar. A partir da promulgação da Lei esperava-se o compromisso das instituições envolvidas com a educação em promover a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, o que não acontece ainda com plenitude.

São evidentes os avanços que aconteceram no campo educacional, quanto à representação, por exemplo, pessoas negras já estão sendo representadas dignamente nos materiais de ensino como os livros didáticos, pois não constam nesses espaços somente representações estereotipadas de identidade social negra. Contudo, ainda há muito caminho para percorrer para superar a desigualdade racial que também está no contexto educacional.

Nesta perspectiva, enquanto professora e pesquisadora sou motivada a contribuir no processo de desconstrução de injustiças sociais perpetuadas nas salas de aula através de instrumentos de ensino, como o livro didático que “[...] ainda é,

¹ Estas pesquisas podem ser consultadas no capítulo 2, onde teço uma breve revisão de pesquisas sobre identidades sociais de raça em livros didáticos.

nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.” (SILVA, A. C., 2005, p.22). Analisar criticamente esse instrumento de ensino que tem o poder de representar as pessoas negras, de maneira justa ou não, de influenciar, de reproduzir ou desconstruir padrões socialmente construídos é uma tentativa de contribuir com a educação promovendo reflexões para uma sociedade mais justa e menos excludente.

Esta minha inquietação e olhar crítico para as questões de raça² nasceram em 2011, através da minha participação como bolsista, e depois do término do curso de letras como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID letras da subárea de espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sob a orientação de duas professoras, que testemunham diariamente o empenho na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, as injustiças raciais se tornaram nítidas para mim. Passei a olhar para a minha própria história a partir de novos ângulos.

Nesse emaranhado de experiências proporcionadas pelo PIBID houve uma que reflete atualmente nessa pesquisa, foi minha participação na elaboração de uma das unidades didáticas que compuseram livros didáticos de espanhol para o ensino médio. Os livros tiveram foco nas africanidades que fazem parte das histórias dos países hispanofalantes, as quais foram direcionadas a partir de teorias dos gêneros textuais. A coleção intitulada *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* foi organizada, supervisionada e orientada pelas professoras pesquisadoras e coordenadoras do projeto, Ione Jovino e Ligia Couto, sendo o primeiro volume lançado no ano de 2012 e o segundo no ano de 2014.

Hoje analiso essa coleção nesta pesquisa, ao lado de outra coleção de livros didáticos de espanhol, extrapolando um sentido meramente comparativo, mas na tentativa de enfatizar a complementaridade que pode existir entre livros didáticos de circulação mais global, como é o caso de uma das coleções aqui analisadas, proveniente do PNLD, e livros de produções locais, que resultam de projetos institucionais.

² O termo raça é utilizado nesta pesquisa no sentido de sua dimensão política e social, nada tem a ver com sentido biológico.

Passados cinco anos da minha participação no PIBID, as sementes de consciência racial cresceram ao longo desse período e deram frutos, um deles certamente é essa pesquisa, que me motiva a analisar as representações das identidades sociais de raça em livros didáticos de espanhol.

Dados que comprovam injustiças raciais em livros didáticos e outros materiais de ensino não decorrem de situações isoladas, decorrem de estruturas socialmente compartilhadas. Frente aos dados estatísticos do IBGE, censo de 2010, 50,7% da população brasileira é composta por negros, somos a segunda maior população negra no mundo, depois somente da Nigéria, de acordo com Van Dijk (2008), e essas estatísticas não têm a mesma proporção no que se refere à igualdade de acesso, condições socioeconômicas e representação entre pessoas negras e brancas. O mito da democracia racial ainda existe, trava discussões e avanços rumo à igualdade racial em todas as esferas sociais.

O mito da democracia racial pode ser compreendido como

uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2012, p.57)

Logo, o mito da democracia racial é desconstruído constantemente nas desiguais injustas possibilidades e acessos concedidos aos brancos em relação aos negros. No contexto educacional essas desconstruções também acontecem e são constatadas de diversas formas, como nos resultados de pesquisas que comprovam que livros didáticos ainda representam as identidades negras de maneira estereotipada e até mesmo racista, de acordo com Van Dijk (2008). Ainda, tem que ser considerado que o discurso educacional, do qual faz parte o livro didático, é o segundo mais influente na sociedade ficando atrás apenas da mídia, conforme o mesmo autor.

Diante dessas evidências da frequência de representações negras estereotipadas em LD, entendem-se como necessários os olhares críticos para a forma que as pessoas negras estão sendo representadas nos livros didáticos de espanhol, considerando a diversidade cultural que compõe os países hispanofalantes.

Nesse sentido, nos situamos há mais de uma década do estabelecimento da Lei Federal nº 10639/2003 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares), e do estabelecimento das suas Diretrizes (a partir do parecer CNE 03/2004, que propunham a reeducação das relações étnico-raciais no contexto da escola como um todo), e quais são as representações das relações raciais que permeiam os livros didáticos de espanhol?

É necessário investigar esse tema na área de línguas estrangeiras, com ênfase para o espanhol, porque as pesquisas nessa área ainda são escassas, conforme comprovo no capítulo 2 dessa dissertação.

Pesquisando em bases de dados como Plataforma Lattes, Scielo, IBICT e bancos de dados de teses e dissertações de universidades nacionais, denota-se que o livro didático é objeto de estudo de vários pesquisadores. No entanto, as pesquisas que se interessam pelas questões étnico-raciais nos livros didáticos são relativamente poucas. Na área de línguas estrangeira têm proporções menores, sendo escassas na área do espanhol.

A partir do contexto da aula de espanhol como língua estrangeira, localizo minha pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA), que inclui na sua pauta, mais do que nunca, reflexões que promovem a justiça e equidade social. Essa LA contemporânea a que me refiro sofreu grandes mudanças a partir do final da década de 80, ao longo dos anos 90 e nos primeiros anos desse século.

À luz de Rampton (2006), denota-se que essa área de estudos que nas décadas de 60 e 70 estava voltada para o ensino aprendizagem de línguas parece estar mais bem posicionada na junção entre modernidade e pós-modernidade do que estava no espaço da tradição e modernidade. Hoje a LA se encontra em uma “nova era” e procura “novos modos de teorizar e fazer LA”, afirma Moita Lopes (2006, p.14).

Logo, a LA indisciplinar³, como denomina o mesmo autor, objetiva fundamentalmente problematizar a vida social compreendendo as práticas sociais em que a linguagem tem papel essencial. Considerando que a Linguística Aplicada é um campo com diversos centros, e que a linguística “socialmente constituída” é parte da LA, conforme Rampton (2006), na interface tradição/modernidade a sociolinguística contou com a influência das dicotomias na sociedade, e consequentemente nos processos educativos, essas dicotomias variavam em relação:

- aos modos de expressão, que eram supostamente vernacular ou padrão, oral ou letrado, concreto ou abstrato, implícito ou explícito, narrativo ou argumentativo, metafórico ou racional, contextualizado ou descontextualizado, particular ou universal etc.
- aos tipos de organização social, que eram casa *versus* escola, redes fechadas *versus* redes abertas, homogêneo *versus* heterogêneo, solidariedade *versus* baseado em *status*, mecânico *versus* orgânico etc.
- a categorias sociais: localizado-migrante, branco-negro, maioria-minoria, masculino-feminino, classe média-classe trabalhadora. (RAMPTON, 2006, p.110)

Apesar das tentativas de os sociolinguistas desconstruírem tais polaridades e contestarem essas correntes, o pensamento dicotômico teve grande influência nas décadas de 1960 a 1980. Nessa fase a linguagem era vista como um sistema, seu uso era investigado de modo descontextualizado e descorporificado, e quando era contextualizado tinha o fim de oferecer um regime de verdade alternativo. Apesar de tratar das questões que se referem à linguagem e à sociedade, não havia preocupação com as questões que se referem a desigualdade social e a poder, conforme Kamaravadielu (2006). Já na transformação do moderno para o pós-moderno destacam-se mudanças que ultrapassam essas barreiras e dão indício de uma nova era da LA

A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. Para se moverem do moderno para o pós-moderno os

³ Para Moita Lopes (2006), o conceito de LA Indisciplinar é explicado a partir de duas perspectivas: primeiro, ela é indisciplinar no sentido de que é contrária à disciplinarização buscando se caracterizar como uma área mestiça e nômade. Segundo, a LA Indisciplinar está engajada em pensar diferente, ousando ir além de padrões já consagrados.

linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso. A palavra *discurso* não é usada aqui no sentido limitado frequentemente utilizado em LA, ou seja, para se referir a unidades maiores que as sentenças com marcadores coesivos e outros marcadores discursivos. É usada no sentido foucaultiano. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.139)

Nessa perspectiva pós-modernista a LA, no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, começa a ser resignificada, sem esquecer que os interesses e focos da LA nessa área são amplos e difusos.

Nesse contexto o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, uma indicada pelo PNLD 2012 e outra resultante de um projeto PIBID letras, da subárea de Espanhol da UEPG.

Os objetivos específicos consistem em Investigar se e de que modo as coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio representam as identidades sociais negras nos discursos das imagens; analisar se os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa de mestrado, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 explicita os caminhos percorridos para realizar a análise dos dados. Dessa forma organizei quatro seções que dão conta de delimitar as perspectivas e ações teórico-metodológicas de análise das coleções de livros didáticos. Na primeira seção (1.1) faço uma descrição do *corpus* elencado para essa pesquisa, detalhando a composição e estrutura das duas coleções. Na segunda seção (1.2) me reporto aos aspectos da pesquisa qualitativa interpretativista documental, que utilizei para gerar os dados dessa dissertação. Na terceira seção (1.3) apresento as concepções da Análise Crítica do Discurso (ACD) que foi base teórico-metodológica para selecionar e interpretar os dados desta pesquisa. Dentre as várias correntes teóricas sobre a ACD escolhi as propostas e contribuições na área feitas por Van Dijk (2003, 2008, 2010), visto que é um pesquisador social que contribui para a compreensão e desconstrução de fenômenos sociais, como o racismo, no âmbito do discurso do livro didático. Na quarta seção (1.4) delimito mais um campo que recorri para compreender as representações sociais no âmbito do discurso que constitui imagens visuais no

campo educacional: a Cultura Visual, partir das contribuições de Hernández (2006), Martins R. (2006, 2011), Tourinho (2011).

O capítulo 2 tem por objetivo levantar uma breve revisão da literatura sobre as representações das identidades sociais de raça em livros didáticos, com especial interesse nos resultados da área de espanhol, por essa ser uma área na qual as questões de raça são pouco debatidas. Na primeira seção (2.1) organizei e descrevi os passos de busca por pesquisas comprometidas com a temática das representações de identidades sociais negras em livros didáticos, de maneira que enfatizei em primeiro lugar as dissertações e teses encontradas na área de espanhol. Na segunda seção (2.2) enfatizei as dissertações e teses que problematizaram e discutiram as representações de identidades sociais negras na área de outras línguas estrangeiras, o inglês teve destaque e conta com mais pesquisas nesse sentido do que o espanhol. Na seção (2.3) trouxe outras modalidades de pesquisas que tratam das representações de identidades sociais de raça, além das dissertações e teses, como os artigos por exemplo. Além disso, menciono pesquisas com essa temática que fazem parte de outras áreas do conhecimento, extrapolando a área de Letras e Linguística.

No capítulo 3 reflito sobre o ensino de Espanhol atrelado ao ensino de cultura e diversidade cultural, na perspectiva intercultural, perpassando pelas questões de raça e etnia a partir de políticas educacionais. Esse capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção (3.1) apresento especificamente o contexto do Espanhol LE no Brasil e teço considerações sobre cultura e interculturalidade no ensino de línguas. Na próxima seção (3.2), explano a valorização do ensino de cultura no contexto de LE nos Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio - Línguas Estrangeiras PCNLEM (2000) e PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); Na seção (3.3) discorro sobre a Lei Federal n. 10.639/2003 e o Parecer CNE 03/2004, quanto ao compromisso da disciplina de Espanhol com o ensino de cultura afro-brasileira; Na seção (3.4) destaco o que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN (2006) e Diretrizes Curriculares Estaduais - PR (2008) mencionam acerca de ensino de cultura no espaço das aulas de LE.

No capítulo 4, na primeira seção (4.1) discuto sobre algumas políticas que envolvem a seleção de coleções dos livros didáticos de línguas estrangeiras modernas que são utilizados nas escolas públicas brasileiras, no Ensino Médio.

Destaco o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de onde provem a coleção *Síntesis*, analisada nesta pesquisa. Na segunda seção (4.2) contextualizo as políticas educacionais envolvidas na segunda coleção eleita para a pesquisa, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, resultante de um Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras Espanhol. Na terceira seção (4.3) problematizo o conceito que defendo de representação e identidade nesta pesquisa, a partir das contribuições teóricas de Hall (2010) e Silva (2000). Na quarta seção (4.4) detalho a concepção de raça que utilizo nesta dissertação, a partir de contribuições de Guimarães (2002), Gomes (2012) e Munanga (2004). Na última seção deste capítulo (4.5) evidencio os conceitos que me valho quanto à identidade social de raça, classe e gênero, com embasamento em Moita Lopes (2003), Guimarães (2002), Louro (1999) e Ferreira (2011).

No capítulo 5 foi desenvolvida a etapa de análise desta dissertação. Na primeira seção deste capítulo, (5.1), foram levantados dados referentes às categorias: profissões e atividades realizadas por pessoas brancas e negras, que aparecem em todas as imagens dos livros didáticos analisados. Na segunda seção, (5.2), o foco recaiu sobre os tipos de imagens que as coleções veiculam representações de identidades sociais de raça, com ênfase na análise de fotos. Para tanto, me embasei nas contribuições dos estudos da Cultura Visual e sua relação com a educação, dada a importância das visualidades no contexto educacional, como aspecto formativo ideológico. Na terceira seção, (5.3), a análise avançou para a etapa de investigação dos discursos dos textos e exercícios relacionados com imagens de pessoas negras nas coleções, com base na ACD. Portanto, foram analisadas as seguintes macroestruturas semânticas do discurso: tópicos/temas. Na subseção 5.3.1 foram analisadas as representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção *Síntesis*. Na subseção seguinte, (5.3.2), foram analisadas as representações estereotipadas de identidades sociais de raça nos textos e exercícios da coleção *Síntesis*. Na próxima subseção deste capítulo, (5.3.3), foram analisadas as representações includentes de identidades sociais negras nos textos e exercícios da coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*. Por fim, teço algumas considerações finais elencando os resultados encontrados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA: CONSTRUINDO OS PERCURSOS

Esse capítulo se propõe a explicitar os caminhos percorridos para realizar a análise dos dados. Dessa forma organizei quatro seções que dão conta de delimitar as perspectivas e ações teórico-metodológicas de análise das coleções de livros didáticos.

Na primeira seção (1.1) faço uma descrição do *corpus* elencado para esta pesquisa, detalhando a composição e estrutura das duas coleções de livros didáticos.

Na segunda seção (1.2) me reporto aos aspectos da pesquisa qualitativa interpretativista documental, que utilizei para gerar os dados desta dissertação.

Na terceira seção (1.3) apresento as concepções da Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual foi base teórico-metodológica na seleção e interpretação dos dados desta pesquisa. Dentre as várias correntes teóricas sobre a ACD escolhi as propostas e contribuições na área feitas por Van Dijk (2003, 2008, 2010), visto que é um pesquisador social que contribui para a compreensão e desconstrução de fenômenos sociais, como o racismo, no âmbito do discurso do livro didático.

Na quarta seção (1.4) delimito mais um campo que recorri para compreender as representações sociais no âmbito do discurso que constitui imagens visuais no campo educacional: a Cultura Visual, partir das contribuições de Hernández (2006), Martins R. (2006, 2011), Tourinho (2011).

1.1 CORPUS DA PESQUISA

A escolha das duas coleções de livros didáticos selecionados para o desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu da seguinte forma: em primeiro lugar devido ao período de produção das duas ser aproximado, e consequentemente por estarem também em circulação nas escolas, no nível de Ensino Médio, no mesmo período, ano de 2012, 2013, 2014. Em segundo lugar, optei por uma coleção de livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista sua circulação a nível nacional. Enquanto a outra coleção é produção resultante de pesquisas de um projeto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da subárea de Letras Espanhol, da Universidade estadual de Ponta Grossa, considerando a circulação mais local dessa coleção.

A coleção aprovada e indicada pelo PLND, que escolhi para este estudo, é a

Síntesis: curso de lengua española (MARTIN, 2010). Seleccionada juntamente com outras duas pelo referido programa, foi indicada para os anos de 2012, 2013 e 2014, através do Guia de livros didáticos 2011. O motivo da escolha da coleção *Síntesis*, e não das outras coleções indicadas pelo Guia, se justifica por essa coleção ser a que melhor atende aos critérios de avaliação especificados no edital lançado para a escolha dos livros pelo PNLD. Tais critérios organizadores avaliados são: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico- metodológicas e manual do professor.

Essa coleção é composta da seguinte maneira: são três volumes voltados para o nível de Ensino Médio. Cada volume é composto por oito capítulos, cada capítulo é estruturado com as seguintes seções: *Página de abertura; Diálogos, depoimentos, entrevistas; Algo de vocabulário; Gramática básica; Para leer y reaccionar; Aprende un poco más; Para charlar y escribir; Para leer y reflexionar; Evalúate!* Após a quarta unidade, em todos os volumes, há uma seção denominada *Apartado 1*, e após a oitava unidade *Apartado 2*. No final de cada livro aparecem as seções *glosario, conjugación verbal, bibliografía y sugerencias de lectura e índice temático*. Todos os livros acompanham CDs de áudios com gravações correspondentes às atividades propostas.

A segunda coleção selecionada para esse estudo é resultante dos trabalhos elaborados em um projeto PIBID, que visou à elaboração de livros didáticos que atendessem aos critérios dos documentos oficiais da educação, no que se refere à diversidade cultural. A coleção intitula-se *Yo hablo, leo y escribo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* (JOVINO; COUTO, 2012, 2014), é composta por dois volumes, e cada volume está organizado em sete unidades didáticas. Cada unidade está dividida em cinco partes, *El texto en nuestras vidas, La lengua en su uso, creando, Recreando, Mis huellas de aprendizaje*.

A escolha de uma coleção que tem circulação nacional, portanto, caráter mais global, como se configura a primeira, juntamente com uma coleção de circulação mais regional, logo, de alcance mais local, como se configura a segunda coleção, se deu com intuito de observar quais são as possibilidades de representação de identidades sociais de raça que apresentam, cada uma nas suas dimensões de alcance, mas que circularam no mesmo período no espaço da aula de espanhol.

Ressalto que os objetivos de análise das duas coleções extrapolam fins meramente comparativos, mas caminham no sentido de observar a complementaridade que os materiais didáticos produzidos em projetos institucionais como o PIBID podem proporcionar aos livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Nesse sentido me propus a realizar em um primeiro momento uma Análise Crítica do Discurso sociocognitiva, sugerida por Van Dijk (2003), que diferente das outras abordagens e teóricos da área de ACD, essa percepção de análise enfatiza que a cognição é de fundamental importância na análise crítica do discurso, na sociedade, na comunicação e na interação.

Portanto, compreendendo que uma completa e minuciosa análise do discurso é impossível - já que exigiria centenas de páginas se analisássemos de maneira completa um pequeno trecho apenas, conforme Van Dijk (2003) - fiz um recorte que ajudou a responder as perguntas dessa pesquisa:

- Quais são as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de espanhol para o ensino médio, uma indicada pelo PNLD 2012 e outra resultante de um projeto PIBID letras, da subárea de espanhol da UEPG?
- As coleções de livros didáticos de espanhol para o ensino médio representam as identidades sociais negras nos discursos das imagens? De que modo?;
- Os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras?

Para responder parcialmente a primeira questão de pesquisa e sintetizar os dados, a análise se deu a partir do seguinte recorte: primeiramente fiz uma análise mais geral das coleções a partir do triângulo discurso, cognição e sociedade. A noção desse triângulo é discutida neste primeiro capítulo.

Na primeira fase constatei as atividades e profissões de pessoas negras e brancas representadas nas imagens que as coleções trazem. Essa análise se limitou a identificar as pessoas brancas e negras (pretas e pardas), segundo a classificação de cor do IBGE, senso de 2010. Para dar conta da reflexão verifiquei as representações das identidades sociais de raça e suas relações com as identidades sociais de classe e gênero predominante nas coleções.

Ainda no intuito de responder a primeira questão de pesquisa, e também a segunda questão, quanto à valorização das identidades negras através das

imagens, no segundo momento da análise foram analisadas algumas fotos presentes em aberturas de capítulos nas coleções. Essa segunda etapa ocorreu numa tentativa de avançar um pouco mais nas reflexões acerca das representações de identidades sociais de raça nos livros didáticos, amparada nas contribuições da Cultura Visual sobre as possibilidades do ver e ser visto no contexto educacional.

Neste capítulo 1 explano algumas reflexões a partir das contribuições teóricas da Cultura Visual. Isso porque compreendo a importância de uma análise multidisciplinar que traga reflexões sobre a imagem, as representações sociais de raça através da imagem, e suas relações com a educação na atualidade. Para tanto, me amparei em autores que contribuem com investigações sobre imagem e fotografia (BURKE, 2004; JOVINO, 2014; KOSSOY, 2001; MARTINS C. 2009).

Na sequência, para responder a terceira questão dessa pesquisa recorri às contribuições da Análise Crítica do Discurso. Dada a natureza linguística do discurso, a ACD precisa alicerçar-se em uma base linguística sólida, nas palavras de Van Dijk (2003). Isso significa que precisamos dar conta de alguns detalhes estruturais do discurso analisado. Sendo assim, em um terceiro momento foram analisados alguns textos e atividades que estão relacionadas com imagens de pessoas (visto que muitas imagens são meramente ilustrativas e não se relacionam com textos e conteúdos didáticos nos livros analisados), a partir das estruturas macrossemânticas do discurso, os temas. Essas concepções utilizadas da ACD são detalhadas aqui neste capítulo 1.

A análise estrutural se deu a partir desses tópicos/temas, que foram classificados como construtores de identidades positivas ou estereotipadores. As contribuições teóricas nesse sentido foram embasadas em autores que tratam do estereótipo e das representações socialmente compartilhadas de negros e negras (HALL, 2010; MARTINS, 2009; VAN DIJK, 2005).

Após essas etapas de análises discorri reflexivamente sobre o poder e a ideologia que permeiam as representações de identidades sociais de raça nas coleções.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E DOCUMENTAL

No processo de escolha do método de análise que atenderia aos objetivos desta pesquisa o método qualitativo foi o qual melhor correspondeu às necessidades desse estudo.

Essa pesquisa é de base qualitativa com traços quantitativos, os quais foram vistos como ponto de partida para a análise qualitativa, e que melhor organizaram alguns dados e conduziram a uma análise mais precisa dos aspectos em foco.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em uma atividade situada, a qual localiza o observador no mundo. Caracteriza-se por um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível, e que o transformam em uma série de representações.

Fazer pesquisa qualitativa numa abordagem interpretativa, que é uma das suas possibilidades, significa que o pesquisador está interessado em interpretar, ou entender, os fenômenos na dimensão dos significados que as pessoas lhes atribuem. Richardson (1999) define a abordagem qualitativa como a forma adequada para entender a natureza de determinado fenômeno social, e reitera que os estudos nessa perspectiva podem descrever a complexidade de determinado problema, bem como “compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999, p.80).

É comum o uso de diversas práticas interpretativas interligadas na pesquisa qualitativa, para Denzin e Lincoln (2006), isso acontece na expectativa de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao alcance do pesquisador. No entanto, conforme os autores, de maneira geral, existe um compromisso em empregar mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo, lembrando ainda que não há privilégios de uma prática interpretativa sobre a outra. Valendo-me dessa pressuposição organizei a pesquisa em três etapas de análise, com diferentes instrumentos, conforme detalhei na seção anterior, com vistas a alcançar resultados qualificados.

O material que é analisado nesta pesquisa qualitativa, é de base documental. A análise documental, conforme Richardson (1999) aponta, é composta por operações que buscam estudar e analisar documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados.

Richardson (1999) considera que o surgimento da comunicação escrita permitiu que a observação de fenômenos sociais fossem registradas em diversos tipos de documentos. Nas sociedades contemporâneas o registro escrito dos fatos sociais realiza-se por meio de diversos documentos como jornais, revistas, livros,

diários, autobiografias, romances, entre outros. Sendo assim, esta pesquisa utilizou como fonte documental livros didáticos no processo de geração de dados, que se foram a partir dos métodos de investigação da Análise Crítica do Discurso e da Cultura Visual.

Ainda, no que se refere aos métodos e técnicas de investigação científica há um ponto que é crucial para este momento de reflexão. Uma das coleções de livros didáticos analisadas, *Yo hablo, leo y escribo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* (JOVINO; COUTO, 2012, 2014), foi elaborada durante minha participação no PIBID, conforme mencionei na introdução desta pesquisa, e uma unidade didática é de minha autoria, decorrente dela há um texto e exercícios que analiso nessa pesquisa. Portanto é fundamental que explicito a concepção de ética em pesquisa no que se refere ao meu distanciamento da produção de minha autoria para tratar os dados com a mesma fidelidade dedicada aos dados decorrentes da coleção de livros didáticos do PNLD.

Para Celani (2005) o paradigma qualitativo se preocupa com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados e com a qualidade dos dados. Assim também tem por valor fundamental a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade a honestidade e a respeitabilidade. Dessa forma se pretende evitar danos e prejuízos aos pesquisadores, à profissão e a sociedade.

Celani destaca que os danos e prejuízos podem decorrer de posturas e procedimentos não éticos. A autora aponta que os procedimentos não éticos se enquadram em duas categorias: má conduta e fraude. Nesse viés destaco os aspectos essenciais aqui que são considerados como má conduta: tratar mal a amostra, mentir. Enquanto fraude a autora caracteriza como maneiras de falsificar dados e inventar resultados.

Considerando minha ciência sobre o que são os procedimentos não éticos em pesquisas destaco que para a realização desta investigação houve um distanciamento das minhas concepções envolvidas na elaboração da unidade didática, a fim de analisar com igualdade, através das mesmas ferramentas, as duas coleções de livros didáticos, mantendo uma postura ética.

1.3 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA METODOLOGIA DE PESQUISA

Para realizar as análises das coleções de livros didáticos propostas nesse estudo, buscando atender os objetivos dessa pesquisa, me embasei nas ferramentas de análise e contribuições teóricas do campo da Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir das contribuições nessa área de Van Dijk (2003, 2010).

Essa escolha, dentre as várias abordagens da ACD (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997; FAIRCLOUGH, 1992, 1995; HALLIDAY, 1978; 1985), se deve por se tratar de um autor que desenvolveu pesquisas no campo discursivo sobre fenômenos cognitivos e sociais, como racismo (VAN DIJK, 1984, 1987, 1991, 1993), ideologia (VAN DIJK, 1998) discurso e poder no livro didático e na América Latina (2010a, 2008, 2010b). Portanto, como a análise foi pautada no livro didático e nas relações de poder e dominações subjacentes nos discursos desse material de ensino, considero fundamentais as propostas teóricas de Van Dijk para essa pesquisa.

As ciências críticas estão mais atentas aos problemas sociais do que aos problemas de teor puramente teórico ou acadêmico, assumindo um ponto de vista dos que sofrem mais, analisando de forma crítica os que estão no poder, conforme Wodak (2003), apoiada em Van Dijk (1986).

É comum o uso dos termos Linguística Crítica (LC) e Análise Crítica do Discurso (ACD) como sinônimos, ainda que ultimamente o termo ACD é o preferido para se referir à teoria que antes se denominava LC, conforme Wodak (2003). Ainda, segundo a autora (2003, p. 17),

a ACD estuda a <linguagem como prática social> (Fairclough y Wodak, 1997), e considera que o contexto de uso da linguagem é essencial (Wodak, 2000c; Benke, 2000). Além disso, a ACD se interessa particularmente pela relação entre a linguagem e o poder. De modo mais específico, o termo ACD é utilizado atualmente para se referir ao enfoque que, desde a Linguística Crítica, fazem os acadêmicos que consideram que a ampla unidade do texto discursivo é a unidade básica da comunicação.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem linguística que se preocupa com problemas sociais, de modo especial, com a produção e reprodução do poder no discurso. Segundo Van Dijk (2010), a Análise Crítica do Discurso é uma investigação analítica discursiva que tem como foco o estudo da maneira que o abuso de poder, a dominação e desigualdade acabam sendo representados,

reproduzidos e combatidos através de textos (orais e escritos) na esfera social e política.

Nessa área de pesquisa é comum os analistas críticos do discurso adotarem um posicionamento explícito, buscando compreender, desvelar e opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2010b).

Para que uma investigação crítica do discurso alcance seus objetivos é necessário que cumpra certos requisitos essenciais, como por exemplo: concentrar-se principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, ao invés dos paradigmas correntes e modismos; a análise crítica dos problemas sociais, de maneira empiricamente adequada, é em geral multidisciplinar.

Van Dijk (2003) enfatiza a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para a ACD na resolução de problemas, logo, destaca uma possibilidade estratégica nesse sentido, a qual adotei para análise dos dados nessa investigação: através do discurso, cognição e sociedade.

O autor defende que a definição básica que dá ao triângulo discurso-cognição e sociedade é apenas uma forma prática e útil. Começando pela definição de discurso, segundo a compreensão de Van Dijk, tem significado amplo, como “evento comunicativo”, incluindo interação conversacional, a modalidade escrita da língua, assim como a expressão facial, corporal, a diagramação do texto, imagens e outras “semioses” ou forma multimodal de significação.

Quanto à cognição, essa envolve tanto o pessoal quanto o social, crenças, objetivos e, nas palavras do autor, “avaliações e emoções junto com qualquer outra estrutura, representação ou processo ‘mental’ ou da ‘memória’ envolvidos no discurso e na interação.” (VAN DIJK, 2003, p.204).

O significado atribuído ao termo sociedade é o de inclusão, tanto do nível local ou micro (como as interações interpessoais), como dos níveis mais altos, como as estruturas sociais e políticas, que se definem de diversas formas em termos de grupos, de relações de grupos (como as de dominação e desigualdade), de movimentos, de instituições, assim como de organizações, e também de processos sociais ou de sistemas políticos, juntamente com outras propriedades sociais e culturais mais abstratas.

A ACD não fornece métodos pré- estabelecidos para as análises dos problemas sociais, mas, segundo Van Dijk (2003), para que a análise seja relevante precisa dar conta de analisar estruturas discurso. A análise nesta dissertação tem

foco nas macroestruturas semânticas, ou tópicos, que carregam o significado global do discurso (VAN DIJK, 2003, 2010b). Os tópicos têm um papel fundamental na comunicação e interação, representam o que o discurso “quer dizer” em termos globais. Essas macroestruturas semânticas “incorporam as informações mais importantes de um discurso e explicam toda coerência do texto e da conversação” (VAN DIJK, 2003).

Conforme Van Dijk (2003) destaca, em ACD é de praxe selecionar a(s) estrutura(s) do discurso que se pretende analisar, pois independente da dimensão, a análise precisa dar conta de no mínimo alguns detalhes estruturais. O autor atenta para o fato de que é impossível fazer uma análise completa do discurso, plena, pois a análise de um pequeno parágrafo poderia durar meses e encher centenas de páginas.

Por compreender essa dimensão e complexidade de uma análise minuciosa, a qual não cabe para essa pesquisa devido ao espaço limitado da dissertação e devido aos objetivos, escolhi analisar criticamente estruturas específicas dos discursos dos textos e atividades das coleções de LD de espanhol: as macroestruturas semânticas, nomenclatura estrutural dada aos tópicos, ou temas, conforme Van Dijk (2003).

Sendo assim, Van Dijk (2003) ao discorrer sobre uma possibilidade de método de análise crítica do discurso, salienta a importância de selecionar estruturas que sejam relevantes para o estudo de uma questão social, para uma análise mais pormenorizada, ainda, destaca a importância de o analista atentar para a relação entre o texto e o contexto.

Decorrente dessa ideia, selecionamos os tópicos como estruturas de análise, pois no contexto do triângulo *discurso, cognição e sociedade* eles desempenham um papel fundamental na comunicação e na interação, segundo Van Dijk (2003). Definidos como macroestruturas semânticas, que derivam das microestruturas, os tópicos (ou temas) representam o assunto que trata o discurso, já que em geral, portam a informação mais relevante de um discurso, e explicam a coerência geral dos textos e conversações, segundo a visão de Van Dijk (2003). Os tópicos são o significado global que os usuários de uma língua, mediante a produção e a compreensão de discursos, representam a essência do que sugerem os discursos.

Os tópicos são uma maneira de organizar a compreensão dos discursos, pois, Van Dijk diz que, os usuários de uma língua não têm a capacidade de memorizar e

manejar todos os significados de um discurso, então recorrem à organização mental dos significados locais em significados ou tópicos globais. Por isso a relevância social dos tópicos do discurso, na interação e nas estruturas sociais, já que orientam os falantes, as organizações e os grupos.

Van Dijk (2003) descreve que os tópicos/ temas, definidos como significados globais, não podem ser observados de maneira direta no discurso, mas são inferidos ou pré-determinados no discurso pelos usuários da língua. Entretanto aparecem no discurso, em títulos, manchetes, sumários, resumos, orações ou conclusões temáticas, por exemplo. Assim, essas expressões podem ser usadas estrategicamente para inferir os tópicos discursivos.

Nesse sentido, Van Dijk (2003) ressalta a importância do papel dos tópicos, e sugere um tipo de análise para alcançá-los, o qual recorri nessa pesquisa: a sumarização dos temas de um texto mediante resumo, método que pode ser repetido em vários planos de abstração. Destaca que os discursos não possuem apenas um tema, mas possivelmente uma sequência de assuntos ou temas, que também se expressam em resumos do discurso.

Essas macroposições (tópicos/temas) extraídas do discurso ainda podem ser resumidas novamente a fim de se chegar a uma macroposição de um nível mais alto: o tópico geral do discurso que se está analisando. Em geral, essas macroposições expressam alguns princípios práticos de uma ideologia, que por sua vez refletem as representações socialmente compartilhadas.

Van Dijk (1996), ao propor tipos de análises de algumas estruturas do discurso, descreve três macrorregras para alcançar os tópicos do discurso através do resumo, enfatizando que o tipo de regra utilizado depende do discurso analisado.

A primeira macrorregra é a supressão: a partir de uma sequência de proposições se suprime todas as que não sejam pressuposições das proposições subsequentes da sequência. Nessa modalidade de análise considera-se que somente as proposições textualmente pertinentes, que são relevantes para a interpretação, devem figurar na descrição dos temas.

A segunda macrorregra é a generalização: a partir de uma sequência de proposições faz-se uma proposição que contenha um conceito derivado da sequência de proposições, assim, essa nova proposição construída substitui a sequência original.

A terceira macrorregra é a construção: a partir de uma sequência de proposições cria-se uma proposição que retrata o mesmo fato retratado pela totalidade da sequência original de proposições.

Essas são as três macrorregras que guiaram o processo de construção dos tópicos gerais dos discursos analisados nesta pesquisa. A escolha da macrorregra para sumarizar os discursos se deu a partir da minha capacidade interpretativa, enquanto pesquisadora, para selecionar o que é pertinente para ser relatado e analisado.

A seguir explico um quadro explicativo que foi usado para sumarizar os discursos dos textos e exercícios relacionados com imagens (anexo B) de pessoas e suas representações sociais de raça nas coleções. Neste quadro inseri alguns dados que localizam o texto e/ou exercício analisado: a) capítulo do livro; b) seção onde o texto ou exercício está localizado; c) especificação de texto: gênero textual e título do texto/ ou exercício e tipo de exercício; d) método de sumarização das macroposições semânticas do discurso; e) macroposições semânticas; f) macroposição ou tópico geral extraído da sumarização.

Quadro 1 - MODELO DE QUADRO UTILIZADO PARA SUMARIZAR OS DISCURSOS DOS TEXTOS E EXERCÍCIOS

a) Capítulo do livro	b) Seção onde o texto/ exercício está localizado	c) Gênero textual e título do texto/ exercício e tipo
	d) Método de sumarização	M1 Descrição da macroposição;
	e) Macroposições semânticas: M1, M2, M3	M2 Descrição da macroposição;
		M3 Descrição da macroposição;
	f) Macroposição/tópico geral:	

Fonte: organizado pela autora.

Essas ferramentas apresentadas possibilitam a análise dos discursos dos textos e exercícios das coleções, logo, para analisar algumas imagens me amparei nas contribuições teóricas do campo da Cultura Visual, que detalho a seguir.

1.4 A CULTURA VISUAL NO ENSINO: UMA ABORDAGEM DE ANÁLISE DE IMAGENS

Considerando a natureza multidisciplinar da ACD, nesta investigação a metodologia de análise dos discursos visuais, as imagens, se apoia em ferramentas do campo da Cultura Visual. Visto que o material de análise, os livros didáticos, faz parte do contexto educacional, problematizo nas análises as representações das identidades sociais negras contidas nas imagens que compõe esse material. Para evidenciar as ferramentas selecionadas nesta pesquisa para a análise de imagens, a partir da Cultura visual, contextualizo esse campo de estudos.

Os Estudos da Cultura Visual se configuram como um novo campo de conhecimento, teórico e metodológico, decorrente de um debate iniciado na década de 70, que busca aproximar-se das representações visuais numa perspectiva cultural, segundo Hernández (2006).

Apoiado em Michel (2000b), Hernández (2006) denota que nos Estudos da Cultura Visual a ideia de cultura surge dos Estudos Culturais, enquanto a ideia de visual vem dos Estudos de Cinema e da História da Arte. Logo, nessa perspectiva, a visão ultrapassa um ato de percepção, sendo vista como uma forma de expressão cultural e de comunicação humana, não reduzível a ponto de ser explicada nos mesmos termos da linguagem falada ou escrita (HERNÁNDEZ, 2006).

Portanto, o componente visual funciona como um espaço de interação social e de definição de subjetividades quanto à classe, gênero, raça, etnia, por isso, conforme Hernández (2006, p. 21), “[...] a cultura visual comporta um amplo espectro de experiências visuais (desde as imagens cotidianas aos objetos que vinculamos ao prazer ou ao horror estético)”.

Uma das relações entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual tem sido a inserção no campo de pesquisas das Ciências Sociais a pertinência das práticas culturais, principalmente as que se vinculam à cultura popular, como mediadoras de identidades e subjetividades de classe, gênero, sexo e etnicidade, segundo enfatiza Hernández (2006). Cabe aqui enfatizar as proposições de Hernández, ao apontar que o pós-estruturalismo conduziu a temas até então marginalizados, como a ‘identidade’, a ‘representação’ e ‘mediação’.

Logo, a Cultura visual, como campo emergente, objetiva ajudar os indivíduos no desenvolvimento de uma visão crítica em relação ao poder das imagens,

auxiliando-os a aguçar ou criar um sentido de responsabilidade sobre as liberdades que decorrem desse poder (MARTINS, 2006). Pois, Martins apoiado em Freedman (2006) recorda que essas responsabilidades têm implicações éticas, as imagens são vistas constantemente e interpretadas instantaneamente, conduzindo a novos conhecimentos sobre identidades e entorno.

Considerando o dinamismo e a velocidade das informações através de imagens, compreendo que é urgente a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica sobre a leitura de imagens, pois elas expressam formas de vermos e sermos vistos, nos representam, ou não, no mundo, além de representarem, com igualdade e respeito, ou não, outras pessoas.

A cultura visual é um campo de estudos emergente que reúne teorias transdisciplinares, os quais se fundamentam no princípio de que as práticas do ver se constituem social e culturalmente, conforme Tourinho (2011). Nessa perspectiva, analiso algumas imagens, fotos de abertura de capítulos especificamente, tentando fugir de uma leitura mimética de imagens, mas observando a constituição social e cultural das representações de identidades negras, que as posicionam em lugares (in) justos.

Levando em consideração a complexidade e relevância dessas práticas do ver, a cultura visual trata de discutir os impactos e implicações das experiências do ver e do ser visto atualmente. Lembrando que, não há um único foco e uma única vertente teórica que explicam a cultura visual, muito pelo contrário, os diferentes autores teóricos são de diversas áreas e assumem posições variadas ao explorar esse campo. Sardelich (2006) destaca o crescente interesse pelo visual por historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es preocupados com a necessidade de uma alfabetização visual.

Para Tourinho (2011) o dinamismo das práticas do ver na atualidade demanda novas responsabilidades para a escola, a qual é imprescindível para a educação da cultura visual, podendo empoderar professores e alunos tornando-os capazes de atentar-se nos contextos de produção e significação desse mundo visual, numa perspectiva inclusiva. Pois, as imagens visuais têm um papel formativo fundamental no contexto educativo, elas

podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão

sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar. Ao identificar, escolher ou reconstruir experiências visuais significativas e formadoras, o aluno cria espaço para interpretar momentos ou aspectos do seu cotidiano, buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem. (MARTINS, 2011, p. 19-20).

Diante da relevância e do poder das imagens, e do seu papel formativo no contexto educativo, me embasei nos Estudos da Cultura Visual para analisar imagens nas coleções de LD. Frente aos diferentes métodos para analisar imagens, como, por exemplo, a semiótica enquanto abordagem estruturalista me ative à abordagem pós-estruturalista dos Estudos Culturais, aos aportes do campo da Cultura Visual pelo seu teor reflexivo no campo educacional, pela preocupação denotada em desenvolver senso crítico sobre a interpretação de imagens. Pois, na Cultura Visual, a visão é considerada como uma prática social, construída socialmente, localizada culturalmente ao passo que absolve práticas do ver de todo ato mimético, as eleva graças à interpretação, conforme Mitchell (2002) reverbera em Martins (2006).

Logo, o método de analisar imagens na perspectiva da Cultura Visual se baseia na interpretação crítica, que se constitui como prática social “que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito” (MARTINS, 2006, p. 73).

Quanto à interpretação crítica em Cultura Visual Martins (2006) dá ênfase ao conceito de autor, o qual combina com o conceito de interpretação, pois cada vez que se interpreta uma imagem está sendo construída uma forma de autoria. Esse deslocamento ocorre, nas palavras do autor, devido ao distanciamento da ideia de interpretação única, e devido à multiplicidade de discursos e interpretações da imagem, que mobilizam a posição de sujeito.

Nesta perspectiva minhas análises são olhares, possibilidades de interpretação daquilo que está implícito nas imagens, suas simbologias e ideologias, já que imagens são socialmente situadas.

Para que essa leitura crítica seja possível me amparo em alguns autores, ademais dos mencionados acima, que vêm contribuindo no cenário da imagem e história social, como Kossoy (2001), que preocupa-se com a fotografia especificamente no contexto histórico, bem como Peter Burke (2004) que discorre sobre os diferentes propósitos, composições e sobre as fragilidades da imagem

enquanto testemunha ocular. Também nos apoiamos nas contribuições de Jovino (2014), por trazer reflexões contundentes sobre representações de identidades negras através de imagens, bem como Martins (2009), por apresentar alguns princípios básicos de representações excludentes de negritudes através de imagens.

CAPÍTULO 2 - PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Este capítulo tem por objetivo levantar uma breve revisão da literatura sobre as representações das identidades sociais de raça em livros didáticos, com especial interesse nos resultados da área de espanhol, visto que essa é uma área na qual essas questões são pouco debatidas. A fim de contribuir com a área de espanhol através desta dissertação, ampliando o debate sobre as questões raciais no livro didático da referida LE, buscou-se nesta revisão da literatura perceber o grau de interesse por esse campo de pesquisa, os caminhos de investigações, os resultados alcançados nas pesquisas realizadas, bem como as lacunas que precisam ser preenchidas na área.

No decorrer deste capítulo organizei e descrevi os passos de busca por pesquisas comprometidas com a temática das representações de identidades sociais negras em livros didáticos, de maneira que enfatizei em primeiro lugar (seção 2.1) as dissertações e teses encontradas na área de espanhol.

Em segundo lugar (seção 2.2) enfatizei as dissertações e teses que problematizaram e discutiram as representações de identidades sociais negras na área de outras línguas estrangeiras, o inglês teve destaque e conta com mais pesquisas nesse sentido do que o espanhol.

Em um terceiro momento (seção 2.3) trouxe outras modalidades de pesquisas, que tratam das representações de identidades sociais de raça, além das dissertações e teses, como os artigos por exemplo. Além disso, menciono pesquisas com esta temática que fazem parte de outras áreas do conhecimento, extrapolando a área de Letras e Linguística.

No processo de procurar por referências que caminham na direção que escolhi trilhar para desenvolver esta pesquisa foi possível perceber que a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras conta com poucos pesquisadores e pesquisas engajadas com análises de questões étnico-raciais no livro didático. Embora alguns estudos recentes comprovem que o número de pesquisas sobre o livro didático na área de LE teve um aumento significativo, como os estudos de

Ferreira (2014), no que tange às temáticas de raça e etnia essas pesquisas são menos comuns no contexto da Língua Estrangeira, principalmente a espanhola.

2.1 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Nesse processo de busca por pesquisas que se dedicaram nos últimos anos a investigar as relações raciais e representações de identidades negras em livros didáticos de línguas estrangeiras, foram encontrados estudos relevantes para essa área, e constatei que são poucos.

A busca se deu da seguinte maneira: como um ponto de partida para encontrar pesquisas que tivessem uma preocupação com as implicações e relações raciais no livro didático, especialmente no contexto de LE, recorri às bases de dados de programas de pós-graduação, de algumas instituições de ensino superior brasileiras, Plataforma Lattes, Scielo, IBICT.

Para guiar o processo de busca foram consultadas as 50 instituições de ensino superior (anexo A) que tiveram seus cursos de pós-graduação melhores avaliados pela Capes na última avaliação de triênio 2013⁴, na área de Letras e Linguística.

As buscas em diversas bases de dados como Plataforma Lattes, Scielo, IBICT e de bancos de dados de teses e dissertações de programas de pós-graduação em Letras/ Linguística de universidades nacionais revelam que o assunto [livro didático] é de fato objeto de estudo de inúmeros pesquisadores (AMARAL; FISCHER 2013; BIONDO, 2012; OLIVEIRA, 2008; PESSOA, 2009; RIBEIRO, 2010; TAGLIANI, 2011).

Filtrando um pouco mais o assunto nos campos de buscas dessas bases de dados e acercando-se do foco dessa investigação, quando se procura por pesquisas sobre: [representações de identidades sociais negras, relações raciais, negritudes, identidades negras, raça, racismo no livro didático], há uma redução significativa nos resultados.

⁴ Na Avaliação Trienal 2013 foram analisadas 3.337 programas de pós-graduação, que compreendem 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional. Dentre o total de programas avaliados, 139 são na área de Letras, e apenas 2 são na área de Letras Espanhol especificamente: Programa de Pós- Graduação em Letras Neolatinas (UFRJ), Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano- Americana (FFLCH- USP).

Nesse sentido, constata-se que seguem válidas as considerações de Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), que numa proposta de revisão da literatura brasileira sobre a expressão do racismo em livros didáticos já apontavam a insuficiência de estudos sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos destinados para jovens e adultos.

A redução significativa de pesquisas sobre essas questões nos livros didáticos, também na área de línguas estrangeiras, revela um campo de estudos preocupado com as relações de poder e dominação racial que estão imbricadas no ensino de línguas que é pouquíssimo explorado na área de espanhol.

Diante desta realidade, compreende-se que pesquisas que se preocupem com as relações étnico-raciais no contexto do ensino em geral e principalmente no campo das línguas estrangeiras são necessárias, com ênfase na língua espanhola, já que tem se revelado uma área que conta com poucas investigações nesse sentido.

Verificou-se um número muito baixo de pesquisas de profissionais em formação, nível mestrado/ doutorado, que se dedicaram aos estudos de questões raciais nos livros didáticos de espanhol. No período em que realizei esse levantamento, ano de 2015, encontrei nesse cenário apenas a pesquisa de Barros (2013), a dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB).

A pesquisa dessa autora, intitulada “Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira”, consistiu em analisar os discursos sobre classe, raça/etnia e gênero, que permeiam um livro didático para o ensino de espanhol.

A autora selecionou para a análise um livro didático usado em Centros Interescolares de Línguas⁵ no Distrito Federal, e também voltado para aprendizes independentes na aprendizagem de língua estrangeira. Barros considera o livro didático como instrumento que se configura como documento de identidade para o aprendiz de espanhol como língua estrangeira. Sua pesquisa centrou-se em um livro

⁵ Conforme a portaria n. 15 de 11 de fevereiro de 2015, o Centro Interescolar de Línguas (CIL) integra a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, é vinculado pedagógica e administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino. O CIL tem como finalidade oferecer curso de Língua Estrangeira Moderna- LEM, como opção de aprofundamento do Currículo da Educação Básica. Atende exclusivamente a estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, devidamente matriculados no Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 2º e 3º Segmentos. Disponível em <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/portaria-n%C2%BA-15.pdf>>

didático de Espanhol, a partir da análise de textos escritos e imagéticos. Barros utilizou a Análise Crítica do Discurso, apoiada na abordagem tridimensional de Fairclough (2008), para interpretar os discursos dos textos verbais, bem como a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006) para a análise das imagens.

A autora constatou que a construção de identidade que possibilite a auto identificação dos sujeitos na representação de raça e etnia, no LD analisado, não foi problematizada da forma que poderia ser, ficando uma lacuna nas possibilidades de reconstruir identidades. Além disso, considera que a relação de poder que opera na construção de identidades continua a legitimá-las contribuindo na promoção de ideologias dominantes.

Após as buscas no período de 2015 por pesquisas voltadas às questões raciais no livro didático de espanhol, devo mencionar que neste ano de 2016 outra pesquisadora contribuiu com a área de espanhol através da sua dissertação de mestrado.

A pesquisadora Josane Silva Souza realizou sua pesquisa intitulada “Identidades negras no livro didático de espanhol” pela Universidade Federal da Bahia, no programa de Pós- graduação em Língua e Cultura. Souza investigou sobre a maneira que as identidades de negras e negros são representadas nos livros didáticos *Enlaces* e *Cercanía Joven* selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2015. Josane verificou as nacionalidades de língua espanhola que têm maior aparição nos LD, analisou se as imagens de pessoas negras estão em contextos de maior complexidade e protagonismo ou apenas como figurantes, assim como constatou se há predomínio de pessoas brancas nas imagens.

A metodologia aplicada pela autora foi de teor qualitativo, realizando a análise de dados através da técnica de análise de conteúdo. Para Souza a coleção *Cercanía* apresentou poucas oportunidades e foi insuficiente no protagonismo de pessoas negras, embora tenha apresentado pessoas negras em contextos profissionais, educativos e afetivos. A coleção *Enlaces* trouxe mais oportunidades, segundo Souza, mas ainda as pessoas brancas são as que mais aparecem. A autora constatou que as duas coleções dão prioridade para países de língua espanhola com maior contingente de pessoas brancas e que as imagens de pessoas brancas ocuparam 60% dos espaços nos LD. Também constatou que as imagens de pessoas negras em sua maioria aparecem fora de contexto

2.2 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Seguindo com as buscas nas bases de dados foi possível encontrar mais pesquisas que se preocupam com questões voltadas às relações raciais, identidades sociais de raça e livro didático, racismo e livro didático (SANTOS 2013; SMITH 2013). Mas dessa vez na área do inglês LE.

Santos (2013), na sua pesquisa de mestrado intitulada: A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica investigou sobre as identidades sociais dos falantes de inglês que foram construídas no livro didático de língua estrangeira. O autor teve como foco de sua pesquisa os diálogos e as ilustrações que os acompanham, na tentativa de perceber quais eram as identidades construídas acerca de gênero/ sexualidade, raça/etnia e classe. Para tanto, utilizou instrumentos metodológicos provenientes da Análise Crítica do Discurso, logo, pode constatar que o livro didático analisado apresenta uma concepção essencialista de identidade social, legitimando identidades hegemônicas, que operam através de ideologias que, por sua vez, sustentam relações de dominação.

Já Smith, também em 2013, desenvolveu a pesquisa intitulada “Mudanças e/ou permanências: relações étnico- raciais no livro didático de língua inglesa”, na qual teve como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A pesquisadora se propôs a analisar as relações étnico-raciais em livros de língua inglesa anteriores e posteriores às referidas Diretrizes. Smith desenvolveu um estudo de caso, no qual constatou que houve mudanças na maneira de representar negros e negras no livro didático após a publicação das Diretrizes, no entanto, segundo ela, o livro precisa de alterações mais significativas, porque permanecem estereótipos.

2.3 PESQUISAS DIVERSAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Seguindo com o levantamento de investigações sobre as relações raciais nos livros didáticos destaquei alguns estudos, além de teses e dissertações, decorrentes

de outras áreas do conhecimento, pesquisas que nos últimos anos se preocuparam com as identidades de raça e suas representações no livro didático (ROSEMBERG, BAZILI & SILVA 2003; SILVA 2005, SILVA 2011). Essas pesquisas e as outras que menciono daqui em diante foram encontradas no referencial das pesquisas mencionadas anteriormente, também através de disciplinas que cursei no programa de mestrado, bem como através da participação em congressos, palestras e outros eventos⁶ no Brasil que tiveram como tema as relações raciais. Dentre estes eventos, alguns nortearam bibliografias para essa pesquisa, outros me auxiliaram no aprofundamento da temática racial a partir de diferentes perspectivas, como a literária, a semiótica, a midiática.

Rosemberg, Bazili & Silva, em 2003, fizeram uma revisão da literatura acerca do racismo no livro didático brasileiro e seu combate. Os autores apontam para a produção brasileira sobre o racismo em livros didáticos como reduzida e incipiente, além de concentrarem-se nas áreas de História e Língua Portuguesa os poucos estudos, sendo raros em outras áreas e até mesmo em outros materiais pedagógicos, além do livro. Organizaram a pesquisa analisando alguns tópicos como a enunciação do discurso racista - que já se configuram como uma primeira reação ao discurso racista - e o combate do discurso racista nos livros didáticos. A análise do discurso já se apresenta como teoria metodológica mais recente nessas pesquisas, apontando para a “multiplicidade de discursos (com quebras, incongruências e contradições internas) e de estratégias discursivas que contribuem para situar o negro (e o indígena) em determinado(s) espaço(s) social (is).” (ROSEMBERG, BAZILI & SILVA, 2003, p. 130).

Dentre as contribuições de pesquisas que se preocuparam e enfocaram questões raciais no livro didático, encontra-se datando de 2005, a tese de doutorado em Psicologia Social de Silva (2005), pela Pontifícia Universidade católica de São Paulo.

O pesquisador construiu uma análise diacrônica - de 1975 a 2004 - dos discursos dos segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua

⁶ II Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades: Culturas e Territorialidades- UFES- 04 a 06/08/2014.

II Copene Sul: saberes negros do sul do Brasil: pensamento afro- brasileiro: pensamento africano e da diáspora- UFPR- 21 a 24/07/2015.

Palestra “Livro didático e narrativas de identidades sociais na escola”, ministrada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira, promoção da UEPG através do NUREGs- 08/2015.

Seminário internacional “Relações étnico raciais e diversidade sociocultural em países de língua portuguesa: sons, imagens e literatura”, Faculdade de Educação da UFMG, 20 e 21/08/2015

Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, procurando apreender permanências e mudanças nos discursos no período considerado. Silva recorreu à análise nos contextos interpretativos da teoria da ideologia, e proposta metodológica de Hermenêutica da Profundidade, a partir de Thompson (1995). A pesquisa se deu com 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série, dos quais foram analisadas 252 unidade de leitura, observados 1372 personagens nos textos e 650 personagens nas ilustrações. A partir da análise do contexto de produção dos livros didáticos e da análise formal, o autor desenvolveu a tese de que

a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos, de o tema racismo nos livros didáticos ter participado da agenda das políticas educacionais brasileiras, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, o livro didático continuou produzindo e veiculando discurso racista. (SILVA, 2005, p. 4)

Após o ano de 2005 as pesquisas sobre as questões raciais em livros didáticos provam que os discursos racistas ainda são permanentes, apesar das mudanças significativas.

Quanto à representação social de negros e negras em livros didáticos, Ana Célia da Silva desenvolveu e publicou em 2011 pesquisa na área de educação. No livro, resultado da sua tese de doutorado, a autora investigou a representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental. O foco foi nas transformações ocorridas nessa representação e seus determinantes, da década de 90, assim como os autores e dos textos e ilustrações desses livros.

Silva aponta para as mudanças significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações, de forma que, segundo ela, a identificação positiva pode concorrer em grande parte para a construção da autoestima e autoconceito da criança, enquanto uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e rejeição do outro assemelhado.

Com outras modalidades de pesquisas além de teses e dissertações, alguns pesquisadores têm contribuído nos últimos anos com investigações acerca de raça e etnia no LD na aula de língua estrangeira.

Recentemente Ferreira (2014) lançou o livro “As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos”, coletânea de importantes pesquisas que trazem reflexões sobre as políticas do livro didático bem como refletem sobre as identidades sociais de raça, classe, gênero e

sexualidade em LD produzidos nos últimos anos no Brasil. Dentre os capítulos desse livro que tratam de questões raciais e o livro didático de línguas estrangeiras enfatizo a seguir uma síntese.

Camargo e Ferreira (2014) observaram as identidades sociais de raça representadas em um livro didático de inglês para o ensino fundamental, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2011, bem como a forma que tais materiais podem contribuir na desconstrução do racismo. As autoras utilizaram o método de análise de conteúdo para analisar o LD. Os resultados apontam para a presença de personalidades e personagens negras, contudo, as pessoas brancas ainda são maioria, além de constatarem que o livro não aborda discussões sobre as questões étnico raciais.

As autoras confirmam os resultados encontrados e descritos neste capítulo, de que há poucas pesquisas sobre relações raciais na área de línguas estrangeiras, afirmam que “há uma lacuna de pesquisas sobre análise de livro didático de Língua Inglesa e identidades sociais de raça no Brasil.” (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p.163).

Nesse contexto, em artigo Jovino (2014) contribuiu para essas reflexões na área da Língua Espanhola, a autora pesquisou sobre a representação de negros e negras num livro didático de Língua Espanhola aprovado pelo PNLD, a partir da imagem, do discurso e do conteúdo.

Conforme dados apontados anteriormente, que revelam poucas pesquisas sobre relações raciais e livros didáticos na área da Língua Espanhola, a pesquisa dessa autora encontra-se entre as poucas na área. A análise foi feita a partir das imagens, classificadas como fotografia, buscando a representação da população negra. Para a análise de dados a autora partiu dos estudos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 e sua importância na área educacional, além de usar outros trabalhos já realizados nessa perspectiva.

Os resultados apontam para uma paridade de representação em relação à categoria sexo, já em relação à raça, a representação de brancos em tal livro se mostrou quase seis vezes maior que a de negros. No entanto, Jovino aponta para alguns avanços, como a não existência de alguns estereótipos clássicos na representação do negro, e a inclusão de autores negros em alguns textos, e presença de temáticas relacionadas a questões raciais.

Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) também contribuíram com esse campo através do artigo “A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro”. Os autores buscaram investigar sobre a construção de identidades em livros didáticos utilizados em escolas públicas, especificamente, o modo que os livros didáticos da série *Interchange* por meio dos discursos contribuem para construir a forma que os falantes de inglês são posicionados no mundo.

Os resultados foram alcançados através do paradigma interpretativista, a análise foi pautada na divisão de temáticas do livro, na perspectiva do letramento crítico e do letramento visual.

Os autores revelam que quanto ao aspecto raça encontraram o preconceito e a discriminação através do apagamento da raça negra na maioria dos textos escritos e visuais do livro, o que contradiz, conforme os autores, com a realidade populacional brasileira, devido aos dados apontados pelo IBGE que apontam para a existência de uma maioria negra no país.

Tendo em vista as exposições anteriores constatei, enquanto proposta de uma breve revisão da literatura, que as pesquisas que se dedicam ao livro didático são frequentes, no entanto, as pesquisas sobre as questões raciais no LD na área de línguas estrangeiras estão em proporções menores, e especificamente na área do espanhol LE são escassas. Este ponto também justifica o desenvolvimento desta pesquisa, pois o espanhol é uma área que conta com pouquíssimos estudos preocupados com ensino de línguas que atenda as propostas de documentos oficiais da educação, no que se refere à valorização da diversidade racial, como a Lei Federal nº 10.639/2003, que propõem a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Diante desse fato evidenciam-se lacunas que precisam ser preenchidas nessa área. Não poderia dizer que são lacunas específicas nas pesquisas que encontrei na área de espanhol, pois encontrei um total de apenas duas dissertações de mestrado no Brasil que se preocuparam em investigar as representações de identidades sociais negras em LD de espanhol. A pesquisa de Barros (2013), que investigou um livro didático utilizado na rede privada de ensino e em Centros Interescolares de Línguas, e a pesquisa de Souza (2016), que teve como objeto de pesquisa livros pertencentes ao PNLD 2015, são grandes contribuições para a área de espanhol. Somando-se a esse quadro Jovino (2014) também contribuiu com a

área de espanhol com pesquisa sobre representação de negros e negras em livro didático pertencente ao PNLD.

Contribuir com a área de espanhol através de investigações que tratem de olhar criticamente para os LD, passados treze anos da sanção da Lei Federal 10.639/2003 e demais documentos oficiais da educação que visam a perspectiva intercultural de ensino de línguas⁷, também é propor menos passividade e mais protagonismo dos profissionais da educação na linha de frente dos processos de transformações sociais. Passados cinco anos desde que os livros didáticos de línguas estrangeiras foram incluídos nos editais do PNLD, é tempo de avaliar o quanto e como somos representados nesse poderoso instrumento de ensino.

⁷ Detalho no capítulo 3 sobre a perspectiva intercultural de ensino de línguas.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A PERSPECTIVA DE ENSINO INTERCULTURAL

Neste capítulo reflito sobre o ensino de Espanhol atrelado ao ensino de cultura e diversidade cultural, na perspectiva intercultural, perpassando pelas questões de raça e etnia a partir de políticas educacionais. Proponho esta reflexão sobre documentos oficiais da educação a partir da sequência cronológica de suas publicações, com a finalidade de destacar historicamente as menções nos documentos sobre a relevância do ensino de línguas que perpassasse o componente cultural, bem como evidenciar a valorização crescente do ensino de cultura, pois a cada nova publicação o aspecto cultural no ensino de LE tem pautas cada vez mais definidas.

Esse capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção (3.1) apresento especificamente o contexto do Espanhol LE no Brasil e teço considerações sobre cultura e interculturalidade no ensino de línguas. Na próxima seção (3.2), explano a valorização do ensino de cultura no contexto de LE nos Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio - Línguas Estrangeiras PCNLEM (2000) e PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); Na seção (3.3) discorro sobre a Lei Federal n. 10.639/2003 e o Parecer CNE 03/2004, quanto ao compromisso da disciplina de Espanhol com o ensino de cultura afro-brasileira; Na seção (3.4) destaco o que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN (2006) e Diretrizes Curriculares Estaduais - PR (2008) mencionam acerca de ensino de cultura no espaço das aulas de LE.

Nestas seções saliento - com ênfase em tais documentos oficiais que direcionam o ensino de Línguas Estrangeiras - os aspectos do ensino na perspectiva cultural, que valoriza e respeita a diferença, a diversidade (cultural, identitária, linguística), e sugere caminhar no sentido da desconstrução da hegemonia cultural através de um ensino que perpassasse pela interculturalidade.

3.1 O CONTEXTO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL, CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

No cenário de ensino das Línguas Estrangeiras no Brasil dentre os caminhos de prestígio e desprestígio do Espanhol L/E na história da educação

básica, em 2005 houve um avanço significativo para o campo de ensino dessa Língua Estrangeira.

Devido aos anseios políticos do Estado em um melhor relacionamento com o Mercosul⁸, além de outros interesses político-econômicos entre Brasil e países que têm a Língua Espanhola como oficial, foi instituída a Lei nº 11. 161/2005, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol L/E nos estabelecimentos de Ensino Médio e a matrícula facultativa para o aluno (PARANÁ, 2008). A partir do ano de 2005 as escolas estaduais tiveram o prazo limite do ano de 2010 para inserir a disciplina nos currículos escolares do EM.

No entanto, atualmente, passados onze anos da instituição da Lei nº 11. 161/2005 o espanhol ainda não tem espaço assegurado em todos os estabelecimentos públicos de Ensino Médio no Brasil. Isso devido ao fato de a disciplina ser ofertada pelas instituições, mas a matrícula ser facultativa, pois conforme Couto et al. (2016, p. 45) esclarece “Isso faz que, em certas regiões do Brasil, a Língua Espanhola seja ministrada fora da grade curricular, em Centros de Línguas.” Essa oferta da língua nos Centros de Línguas ocorre no contraturno, fator que dificulta o retorno de muitos estudantes na escola para cumprir uma disciplina que não faz parte do currículo.

Nesse cenário permanece o monolinguismo, pois conforme Couto et al. (2016, p. 48) a Língua Inglesa prevalece na matriz curricular da maioria das escolas por falta de propostas práticas, bem como de orientações objetivas dos governos estaduais e federal que delimitem um planejamento linguístico efetivo para o ensino de línguas estrangeiras.

Todavia, as brechas da Lei 11.161/2005 e o não cumprimento da mesma por muitas instituições tornam ainda mais indispensáveis e urgentes as ações em prol de um ensino de Espanhol de qualidade, nas palavras de Couto et al. (2016, p. 49) “[...] temos que aprofundar o debate acerca da inserção da Língua Espanhola no currículo e de seus processos de ensino-aprendizagem para ampliar as possibilidades de que tais processos se concretizem com qualidade.”

⁸ “O Mercado Comum do Sul (Mercosul), foi um processo de integração regional iniciado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. Os países que compõem esse bloco são o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. Há também os estados associados: o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004), a Guiana e o Suriname (desde 2013). A Bolívia (Estado associado desde 1996) é, atualmente, Estado em processo de adesão. O Mercosul Objetiva, primordialmente, a integração econômica de seus membros.” (COUTO ET AL. 2016, p. 19)

Nesse contexto, cabe salientar que no quadro de políticas públicas que amparam o ensino de LE, documentos oficiais da educação como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCN (2006) e Diretrizes Curriculares Estaduais- PR (2008), por exemplo, trazem respaldo para o ensino de línguas intercultural, cujos princípios são de valorização da cultura como princípio fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Portanto, antes de abordar os documentos oficiais da educação brasileira, no tocante ao ensino de cultura nas aulas de Línguas Estrangeiras, é essencial explicitar o conceito de cultura e da perspectiva intercultural no ensino de LE que guiam essa reflexão.

Conceituar cultura, perante suas múltiplas definições e diante da complexidade do termo, não é tarefa fácil. Sendo assim, para explicitar como significo esse conceito, assumo uma perspectiva teórica que condiz com os objetivos e delimitações dessa pesquisa, com base nas proposições de Hall (2003), figura fundadora dos Estudos Culturais.

Enfatizo cultura mais bem como um local de interesses convergentes do que uma ideia lógica ou conceitualmente clara, conforme Hall (2003). Hall explicita que não há no conjunto de obras dos Estudos Culturais uma definição única e não problemática do termo. Sendo assim, o autor (2003, p. 134) denota algumas ênfases e dimensões características “pelas quais o conceito chegou em seu atual [1980] estado de (in) determinação”. O autor pontua que as duas diferentes maneiras de conceituar cultura podem ser extraídas de Raymond Williams, em *The Long Revolution*⁹. A primeira ênfase

[...] relaciona cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns. Essa definição recorre à ênfase primitiva sobre as “ideias”, mas submete-a a todo um trabalho de reformulação. A concepção de cultura é assim, em si mesma, socializada e democratizada. Não consiste mais na soma de “o melhor que foi pensado e dito”, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada- aquele ideal de perfeição para o qual, num sentido antigo, todos aspiravam. Mesmo a “arte”- designada anteriormente como uma posição de privilégio, uma pedra-de-toque dos mais altos valores da civilização- é agora redefinida como uma forma especial de processo

⁹ *The Long Revolution* é uma das obras que, em conjunto com *Cultura e Sociedade* de Raymond Williams, e estudos de Richard Hoggart e Edward P. Thompson, “[...] constituíram a ruptura e definiram um novo espaço em que a nova área de estudo e prática brotou. Em termos de marcações e ênfases intelectuais, esse foi- se é que algo assim pode ser verificado- o momento de refundação dos Estudos Culturais” (HALL, 2003, p. 134).

social geral: o dar e tomar significados comuns; isto é, uma cultura comum: a “cultura”, nesse sentido especial é “ordinária”. (HALL, 2003, p. 135).

Na concepção acima Hall evidencia a conotação do termo como “domínio das ideias”, diferente da segunda proposição para o termo, que é mais antropológico. Nessa segunda concepção, cultura “se refere às práticas sociais. É a partir dessa segunda ênfase que uma definição de certo modo simplificada- ‘a cultura é um modo de vida global’- tem sido abstraída de forma um tanto pura.” (HALL, 2003, p. 136).

Decorrente destas proposições, Hall evidencia que a primeira definição de cultura é a mais central, já que ela não é uma prática apenas, mas está perpassada por todas as práticas sociais e “constitui a soma dos inter-relacionamentos das mesmas”.

Tendo em vista esta concepção de cultura vem à tona a valorização da diversidade, pois cada grupo social desenvolve uma identidade e uma cultura própria, logo, não cabe hierarquizá-las e classificá-las como superiores ou inferiores. Nesse aspecto Couto et al. (2016, p. 58) enfatiza que “não é possível pensar em uma visão de cultura como padrão, normativa, na qual se apresenta , por exemplo em um material didático, o “melhor” dos valores, das crenças e da expressão de um povo, sendo esse povo visto como homogêneo e sem igual...”.

Nesta perspectiva de cultura cabe ressaltar a importância da interculturalidade no ensino de línguas. Interculturalidade, do ponto de vista pedagógico, está baseada no reconhecimento dessa diversidade cultural. Segundo Matos (2014, p. 168)

práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que promova o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudanças social.

A concepção de Matos também vai ao encontro das proposições de Paraquett (2010, p. 144), para a autora interculturalidade tem a ver com “a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico.” A autora reflete as proposições de García Martínez et al.(p. 91, 92), a qual por sua vez defende que

a interculturalidade deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeráveis formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e para

isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural. (PARAQUETT, 2010, p. 147).

Diante desta perspectiva de interculturalidade no ensino de línguas destaco como os documentos oficiais da educação, que norteiam o ensino de Línguas Estrangeiras, contribuem para práticas de ensino mais interculturais, mais includentes.

3.2 PCNEM (2000), PCN + EM (2002) E A PROPOSTA DO ENSINO DE CULTURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNEM (2000) objetivam delimitar a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, na proposta do Ensino Médio, a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB). A referência das diretrizes consiste na perspectiva da criação de uma escola média, atendendo às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. Os PCNEM- Línguas Estrangeiras têm como eixo principal de suas propostas o respeito à diversidade, logo, é pertinente discutir nessa seção de que maneira esse documento aborda nesse sentido propostas do ensino de línguas em um viés cultural.

As Línguas Estrangeiras, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, formam parte indissolúvel dos conhecimentos essenciais que permitem aos estudantes aproximarem-se de diversas culturas, e em decorrência disso, propiciam a integração desses aprendizes no mundo globalizado, de acordo com os Parâmetros.

Conforme os PCNEM (2000), as Línguas Estrangeiras na escola de ensino regular preocuparam-se por muito tempo com o estudo de formas gramaticais, com a memorização de regras, e deram prioridade a língua escrita, isso tudo, em geral, descontextualizado e desvinculado da realidade. Porém, ao estarem inseridas na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as LE trazem à tona sua função intrínseca, que esteve oculta por muito tempo: a de serem veículos essenciais na comunicação humana. Elas permitem o acesso ao conhecimento, logo, “às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade” (BRASIL, 2000, p. 26), proporcionando aos indivíduos uma formação mais abrangente e mais consistente.

Tais documentos alertam para a importância de compreender as Línguas Estrangeiras dentro de uma área, e não mais como disciplina isolada do currículo.

Também enfatizam que a comunicação transcende as palavras, ela também se dá através de gestos, que dizem muito a respeito da forma de pensar das pessoas, da mesma maneira que as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele.

Os PCNEM (2000, p. 27) consideram que o EM tem o compromisso com a educação para o trabalho e “é imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de línguas estrangeiras.” Nesse ponto, os documentos lembram que o monopólio linguístico em torno do inglês nas escolas não é uma proposta que garante a diversidade, tampouco centralizar as escolhas no espanhol. É necessário valorizar no currículo a variedade de idiomas, lembrando que é fundamental incorporar no currículo do Ensino Médio conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho. Contudo não é o que acontece na prática das escolas brasileiras de ensino público, conforme discuto nas próximas seções.

Os PCNEM (2000, p. 30) destacam que conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira articulada “implica necessariamente, outorgar importância às questões culturais”. Pois dessa maneira a linguagem passa a ser compreendida como fonte de ampliação de horizontes culturais, visto que

ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a dos outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Nesse sentido, verifica-se que essas propostas dos PCNEM, que visam promover a percepção das semelhanças e diferenças entre as diversas culturas e aproximar as circunstâncias de aprendizagem da realidade dos aprendizes, possibilitam um ensino intercultural de Línguas Estrangeiras. Pois, rompem com concepções hegemônicas sobre o “outro”.

Os PCN + (2002), documento que complementa os PCNEM (2000), também enfatizam o ensino de línguas no viés cultural. Conforme esse documento,

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em

sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. (BRASIL, 2002, p. 94)

Nesse sentido, destaco a relevância do que envolve o contexto do ensino e aprendizagem de LE, como o livro didático, que é instrumento de uso frequente dos alunos nas salas de aulas de línguas. O livro de Línguas Estrangeiras traz informações sobre outras culturas e formas de viver, de se relacionar. É fundamental observar a maneira que essas outras culturas são abordadas, pois o espaço da aula de línguas pode contribuir para desenvolver olhares inclusivos e participativos nas sociedades multiculturais. É necessário atentar para as representações que não representam. É necessário pensar o ensino de línguas em termos de competências abrangentes.

Os PCN + (2002, p. 99-100) defendem que estudar Línguas Estrangeiras modernas deve levar à reflexão “sobre estatutos de indivíduos frente a outros”, deve levar à análise dos aprendizes sobre sua própria língua e cultura, através do vínculo com outras culturas, que lhes permitam compreender a realidade em que vivem e a dos outros, de maneira que enriqueça sua visão crítica e universo cultural. Os PCN + (2002, p. 101) retomam a importância de abordar, no estudo de um idioma estrangeiro, “os aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra”, bem como o estudo de grupos culturais, dado como exemplo os migrantes e rappers.

Tais documentos discorrem sobre a influência da língua pela cultura e vice-versa, atentando para a reflexão que deve haver no sentido de o estudo de Língua Estrangeira contribuir com a eliminação de estereótipos e preconceitos.

3.3 LEI FEDERAL Nº 10.639/2003, PARECER CNE 03/2004 E O COMPROMISSO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL COM O ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Um ensino que contemple a diversidade racial que aumente a igualdade e que diminua as exclusões sociais deve ser planejado no conjunto geral da educação, e a aula de Espanhol LE também é espaço para o desenvolvimento dessas reflexões.

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares do ensino fundamental

e médio, e do Parecer CNE 03/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conquistadas a partir de um histórico vasto de lutas e resistências da população afrodescendente brasileira, se configuram como políticas públicas, pedagógicas e institucionais que objetivam reconhecer e valorizar a identidade e cultura dos negros brasileiros¹⁰. É essencial destacar que tal Lei e Parecer não se restringem a algumas disciplinas do currículo escolar, mas sim à escola como um todo, pois

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6)

Nesse trecho das Diretrizes denota-se uma crítica explícita aos sistemas de ensino que, muitas vezes, mantêm uma alienação pedagógica da hegemonia cultural. Ainda, o documento atenta para o fato de que tratar das relações étnico-raciais não se reduz a reafirmar estereótipos, como por exemplo, a partir das baixas classificações que se atribui aos negros nas escalas de desigualdades.

Outra significativa menção no Parecer está relacionada à responsabilidade social dos professores, de todas as disciplinas. A discussão sobre a questão étnico-racial é dever de todo e qualquer educador “independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.” (BRASIL, 2004, p. 7). A escola deve se posicionar politicamente contra toda forma de discriminação, e não apenas restringir estudos das questões raciais àquelas disciplinas mencionadas como principais no

¹⁰ Utilizo algumas vezes o gênero masculino ao mencionar categorias sociais, no entanto, ao me reportar usando gênero masculino não generalizo as identidades sociais e nem privilegio um gênero em detrimento do outro.

estabelecimento da referida Lei, e se não o faz, pode estar contribuindo com o racismo institucionalizado.

Quanto ao trabalho dos professores com a temática racial, o Parecer salienta que

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 9).

E dentre as diversas menções do Parecer sobre a responsabilidade de participação da escola para a educação antirracista, com ênfase em todo currículo de ensino, encontra-se que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; (BRASIL, 2004, p. 11)

Além de o parecer enfatizar diversas vezes que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, através de atividades curriculares ou não, aponta para a necessidade da inclusão da discussão racial como parte integrante da matriz curricular desde cursos de Licenciatura para educação infantil à formação de docentes do Ensino Superior. O que de fato abrange o sistema educacional como um todo e ultrapassa barreiras disciplinares. O Parecer também alerta para a disponibilização desse documento na íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, que estão responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas, afim de que interpretem, enriqueçam e executem as determinações apresentadas no mesmo.

Em março de 2008 a Lei nº 11645 alterou a LDB 9394/1996 modificada pela lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inserir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Dessa maneira nos situamos há mais de uma década do estabelecimento da Lei e das Diretrizes que propunham a reeducação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, e quais são os seus avanços e limites no espaço da aula de Língua Estrangeira? Pois a aula de Língua Estrangeira também é espaço de

construção de identidade social de raça/etnia (FERREIRA, 2012). Essa pesquisa como um todo responde, em parte, essa indagação.

3.4 OCN (2006), DCE– PR (2008) E A PERSPECTIVA CULTURAL

Passados três anos da publicação da Lei Federal 10.639/2003 são lançadas no cenário educacional as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCN (BRASIL, 2006), construídas no sentido de retomar e aprofundar as discussões elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse percurso temporal que tracei sobre as políticas públicas educacionais em prol do ensino intercultural, as OCN apontam que a qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil. Portanto, oferecer educação básica de qualidade para a inserção dos alunos, para o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania, é uma tarefa de todos.

Sendo assim, a Secretaria da Educação Básica, através do Departamento de Políticas do Ensino Médio, encaminhou para os professores as Orientações Curriculares para o Ensino Médio com objetivo de apresentar um conjunto de reflexões para sua prática docente. Essa ação é resultante do trabalho de professores pesquisadores em conjunto com Secretarias Estaduais da Educação, na tentativa de atender as necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio.

Quanto aos conhecimentos em Línguas Estrangeiras, as orientações curriculares trazem reflexões que objetivam

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87)

Dentro dessa perspectiva, conforme as OCN, é pensada a formação de indivíduos, incluindo desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, ou seja, uma reforma na maneira de ver e pensar o mundo. Portanto, as disciplinas de Línguas Estrangeiras visam ensinar não

apenas um idioma estrangeiro, mas extrapolar os fins comunicativos, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Nesse sentido, por meio de diferentes abordagens, as Orientações Curriculares continuam problematizando o ensino da diversidade cultural. Fomentam a reflexão sobre o caráter heterogêneo da linguagem e da cultura, pois enfatizam que da mesma maneira que cada língua se constitui por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos, sejam eles regionais, socioeconômicos, de gêneros, religiosos, urbanos, rurais, etc. Logo, cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. Tanto a linguagem quanto a cultura se manifestam como variantes locais particularizadas em contextos específicos, e não como totalidades globais homogêneas.

Ainda, ao propor a valorização do ensino de LE mais heterogêneo, as OCN enfatizam que “na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social.” (BRASIL, 2006, p. 108). Isso significa que a homogeneidade de ambas, ao impor um modelo único, acaba marginalizando e eliminando as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem línguas e culturas.

Na tentativa de promover um ensino de LE que não esteja pautado na homogeneidade, há sugestão nas orientações quanto ao planejamento do curso para as aulas de Línguas Estrangeiras, considerando como ponto de partida alguns temas. São eles: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores e diferenças regionais/ nacionais.

Quanto ao papel crucial que as Línguas Estrangeiras devem ter no Ensino Médio, os documentos apontam que é indispensável levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito, a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. Ainda, sem intenção de estabelecer objetivos estanques no contexto do Ensino Médio, as OCN (2006) sugerem reflexões a partir de temáticas educacionais (sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão-social e étnica-, etc.), sociais (habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes, etc.), entre outras. Desse modo a língua já não pode mais ter um fim em si mesma, ou tornar-se meramente instrumental, pois todos os elementos que a compõe devem permitir o conhecimento sobre os outros, bem como a reflexão sobre a maneira de como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural.

Dentre as habilidades e competências sugeridas para o desenvolvimento nas aulas de Línguas Estrangeiras, figuram conteúdos que desenvolvam a competência (inter) pluricultural, já que a língua não é somente um aspecto importante da cultura, mas também é um meio de acesso às diferentes manifestações culturais, conforme as OCN (2006).

No sentido de desenvolver a competência pluricultural e problematizar a importância da valorização da diversidade cultural na escola, no que se refere às Línguas Estrangeiras que compõe o currículo do Ensino Médio, no ano de 2008 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE-PR (2008). Elenco esse documento por ser uma política pública educacional do estado onde acontece essa pesquisa, além disso, as DCE- PR também foram guia na elaboração de uma das coleções de livros didáticos analisados nessa pesquisa, a coleção de produção local, resultante de um projeto Pibid.

As DCE- PR consideram primeiramente que tanto as opções teórico-metodológicas quanto ao idioma a ser ensinados não são neutros, “mas profundamente marcados por questões político- econômicas e ideológicas que resultam do imperialismo de uma língua” (PARANÁ, 2008, p. 51).

Logo, fica evidente que comprometer-se com o plurilinguismo como uma política educacional é uma possibilidade de valorizar e respeitar a diversidade cultural, portanto o monolinguismo não cabe para um sistema de ensino que pensa na formação social dos estudantes.

Vale lembrar que existe uma especificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n 9.394/1996, sobre a diversidade no ensino de línguas estrangeiras, explicitando que as comunidades escolares ficarão com o cargo de definir¹¹ qual língua estrangeira vai ser ensinada. De acordo com Couto et. al (2016, p. 47)

¹¹ Anterior a promulgação da lei n. 11.161/2005 (referente a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no Ensino Médio), a Lei n. 9.394/96 determina que, no Ensino Médio, uma língua estrangeira moderna será incluída como disciplina obrigatória e escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. No entanto, nem sempre a comunidade escolar foi consultada, resultando em pouca diversidade na matriz curricular. Ver, por exemplo, Maciel (2011), ao pesquisar a implantação do espanhol no nível médio na cidade de Ponta Grossa, PR, comprova que a participação da sociedade civil é quase nula, já que as decisões da maneira que a língua espanhola seria ofertada e ministrada, vieram das instancias superiores. Ver também, por exemplo, GONZÁLES, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação: Coleção Explorando o Ensino, v. 16, Espanhol: Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica, 2010.

o fato de ter de considerar “as possibilidades da instituição” acabou restringindo a escolha da comunidade à LE predominante naquele momento, isto é, o idioma inglês. Assim, prever a diversidade em forma de lei, sem tomar medidas para que essa diversidade se concretize, provou não garantir a efetivação de um currículo plurilíngue na área das LEs.

Ressalto aqui a importância de as políticas educacionais se articularem de forma viável para se concretizarem na prática, para a efetivação de um ensino pluricultural, ao contrário, as propostas em prol da diversidade cultural no ensino de línguas não se não cumprem.

Seguindo com as propostas das DCE- PR, em segundo lugar as opções teórico-metodológicas propostas para o ensino de Línguas Estrangeiras fundamentam-se em um ensino que não contemple a hegemonia cultural, partindo dos princípios da pedagogia crítica. Esse embasamento se justifica por ser essa a base de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social, democrático, que tem a responsabilidade pela apropriação crítica e histórica do conhecimento, o qual por sua vez pode ser uma maneira de compreender as relações sociais e o elemento transformador da realidade.

Nessa concepção, as DCE- PR (2008) trazem uma proposta de ensino de línguas que extrapola os fins comunicativos, os quais, ao postular os significados como externos aos sujeitos, acabam restringindo as possibilidades de aprendizagem da língua como experiência de identificação social e cultural.

Sendo assim, a proposta apresentada pelas Diretrizes converge com a visão de língua que se embasa esta pesquisa, a qual não se concentra apenas no sistema estrutural do código linguístico. Considera a língua como uma construção social, histórica e cultural, heterogênea, ideológica e opaca, se concebe a língua como discurso.

A concepção de língua como discurso adotada pelo referido documento fundamenta-se nas propostas teóricas bakhtiniana. Para Bakhtin (1988), conforme menciona a DCE- PR (2008), não há discurso individual, mas todo discurso se constrói no processo de interação e em função de outro. Dessa maneira, o autor defende que é nesse espaço do discurso, constituído na relação entre o eu e o outro, que os sujeitos se constituem socialmente, que damos forma ao que dizemos e ao que somos.

É partindo dessa premissa que a Língua Estrangeira é considerada um espaço para “ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos

interpretativos de construção da realidade.” (PARANÁ, 2008, p. 53). E é nessa ocasião que se constrói o respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural, que se desconstróem estereótipos e preconceitos sobre o “Outro”.

Ainda, há outro fator fundamental na perspectiva de ensino intercultural, me valho da consideração de Couto et al. (2016), pois a autora afirma que a aula intercultural possibilita a compreensão do outro ao passo que permite aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem voltarem a si mesmos e refletirem acerca de suas próprias culturas.

No próximo capítulo reflito acerca das políticas em torno do livro didático, o qual possibilita construções de identidades sociais, que desconstrói ou legitima desigualdades sociais de raça, classe, gênero e sexo.

CAPÍTULO 4 - LIVRO DIDÁTICO E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Neste capítulo primeiramente teço algumas considerações em torno do livro didático e do seu contexto atual no Brasil. Em seguida, ainda na primeira seção (4.1), discuto sobre algumas políticas que envolvem a seleção de coleções dos livros didáticos de línguas estrangeiras modernas, que são utilizados nas escolas públicas brasileiras, no Ensino Médio. Destaco o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de onde provêm coleções de um contexto nacional de circulação. Decorre do PNLD a primeira coleção de livros didáticos analisada nessa pesquisa. Nesta seção também justifico a escolha pela coleção *Síntesis* para a análise nessa pesquisa.

Na segunda seção (4.2) contextualizo as políticas educacionais envolvidas na segunda coleção eleita para a pesquisa. Esta coleção, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, resultante de pesquisas de um Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) letras espanhol. Portanto, provém de um contexto mais local de circulação, ao contrário da primeira coleção.

Na terceira seção (4.3) problematizo o conceito que defendo de representação e identidade nessa pesquisa, a partir das contribuições teóricas de Hall (2010) e Silva (2000). Na quarta seção (4.4) detalho a concepção de raça que utilizo nesta dissertação, a partir de contribuições de Guimarães (2002), Gomes (2012) e Munanga (2004). Na última seção deste capítulo (4.5) evidencio os conceitos que me valho quanto à identidade social de raça, classe e gênero, com embasamento em Moita Lopes (2003), Guimarães (2002), Louro (1999) e Ferreira (2011). Destaco que esses dois últimos conceitos não fazem parte dos objetivos desta pesquisa, no entanto, há intersecções nas relações entre raça, classe e gênero, logo, discutiremos essas intersecções no capítulo das análises de forma breve.

4.1. O PNLD E AS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

No cenário de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira como lugar de perceber o mundo e atribuir-lhe sentido há um grande aliado do saber: o livro didático. O LD é considerado nessa pesquisa como um suporte de gêneros textuais,

conforme Marcuschi (2008) assim o classifica, levando em conta a diversidade de gêneros textuais que compõem esse material de ensino.

Pesquisadores como Coracini (1999) e Silva (2005) revelam que o livro didático se destaca como o material didático mais utilizado pelos professores e muitas vezes é a única fonte de informação de alunos que vêm das classes populares. Portanto, aquilo que se sabe sobre identidades sociais negras, suas contribuições no mundo e até mesmo as possibilidades de identificação dos alunos negros podem estar restritas às curtas e limitadas fronteiras desse instrumento de ensino, que inúmeras vezes determina programas pedagógicos de ensino, tomando seus lugares, sobrepondo vozes na sala de aula, de professores e alunos, tornando-se dominante e conduzindo as aulas, como destaca Tilio (2006).

A questão problemática se instaura nesse sentido, pois Van Dijk, ao explanar sobre o discurso como análise social, atenta que

desde o Ministério da Educação ao estabelecer parâmetros curriculares até os autores e editores ao produzirem livros didáticos ou os comitês de professores que os aprovam e, finalmente os professores que os usam para ensinar, todos podem estar convencidos de que o que esses livros didáticos ensinam é bom para os alunos. (VAN DIJK, 2008, p. 22)

Em virtude do poder exercido pelo livro, levando em consideração que o discurso da educação é um dos mais influentes socialmente, conforme o mesmo autor afirma, os estereótipos, a discriminação e o apagamento de identidades de grupos sociais, de raças e etnias, podem ser repassados adiante sem percepção de alunos e professores, que seguem crentes nas histórias únicas que o LD oferece.

Diante dessa realidade é essencial ressaltar o reconhecimento da importância do LD no processo de ensino e aprendizagem, porém como instrumento facilitador nesse processo, e não como determinante ou como substituto de um programa pedagógico.

Conforme Silva revela, algumas vezes o LD não é apenas única fonte de informações apenas de alunos, mas infelizmente, por uma série de fatores, “também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as suas dificuldades pedagógicas” (SILVA, 2011, p. 23).

O problema de o livro didático ser visto como positivo e verdadeiro com bastante frequência consiste nas concepções de verdade e ideias que dele

decorrem. Ferreira (2014) em pesquisa recente observa que nos livros didáticos de LE os homens brancos, heterossexuais e da classe média são as pessoas que têm maior visibilidade e prestígio. Decorrente do que afirma a autora, é possível questionar que se essa forma de representação de humanidade é predominante nos LD, como os alunos e alunas do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras podem sentirem-se representados nas aulas de Línguas Estrangeiras? Responder esta pergunta cabe aos autores de livros didáticos, às editoras e aos avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da educação (MEC), objetiva principalmente dar subsídio ao trabalho dos professores das escolas públicas do ensino básico, através da aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio brasileiro. Esse programa é realizado através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se responsabiliza por captar recursos para adquirir e distribuir livros didáticos, prover as escolas públicas com acervo de obras literárias, obras complementares e dicionários.

O PNLD acontece em ciclos trienais alternados, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, e faz a reposição e complementação dos livros reutilizáveis para outras etapas. São considerados reutilizáveis, que devem ser devolvidos ao final do ano, os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. São classificados como consumíveis, ou seja, não há necessidade de devolver à escola os LD os seguintes: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

A seleção de obras sugeridas pelo PNLD ocorre a partir de um edital que especifica todos os critérios para a inscrição das obras. Logo, os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, especificamente por uma equipe pedagógica com formação específica, que elege as obras que melhor atendem aos critérios divulgados por esse edital, conforme Jorge (2014). A partir da seleção elencada, o MEC elabora o Guia do Livro Didático, que é composto por resenhas de cada obra aprovada e disponibilizado às escolas.

A partir desse Guia do Livro Didático as escolas são orientadas a escolher os livros, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Nesse ponto, é importante trazer a reflexão de Miriam Jorge (2014), que atuou como coordenadora

da área de Língua Estrangeira Moderna no PNLD do ano de 2011. A autora chama a atenção para a importância da escolha dos livros através do Guia,

Recomenda-se que a escolha dos livros seja feita a partir desse Guia e não do acesso e manuseio de exemplares dos livros. Essa é uma observação importante, uma vez que as editoras de grande porte e que são assistidas por distribuidoras que atingem boa parte do território nacional têm condições de enviar exemplares dos livros que publicam para um grande número de escolas em diversas regiões do Brasil consideradas “*um bom mercado*”. (JORGE, 2014, p. 74)

O problema nessa situação, conforme a autora destaca, é o fato de que o mesmo não acontece com as editoras de médio e pequeno porte, portanto o Guia elaborado pelo MEC é a maneira mais democrática de analisar e decidir sobre quais livros atenderão as necessidades do currículo escolar. Lembrando que esse Guia é disponibilizado para todas as escolas públicas e também está disponível na versão eletrônica.

Uma das coleções de livros didáticos para o Ensino Médio utilizadas para desenvolver essa pesquisa, Síntesis: curso de lengua española Vol. I, II, II (MARTIN, 2010), faz parte do Guia do PNLD do ano de 2012. Essa foi a primeira vez que o programa incluiu na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM), para o Ensino Médio. Essa inclusão é uma forma de atender a LDB 9394/96, na tentativa de garantir que as línguas estrangeiras compoñham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno, nessa etapa de educação básica.

Segundo o que está explicitado na apresentação do Guia, esse perfil é delineado pela maneira que cada disciplina participa da preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante.

Conforme o reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno foram direcionados os critérios de avaliação das coleções definidos como relevantes para a seleção das coleções que fazem parte do Guia Do PNLD de 2012. Os critérios organizadores avaliados foram: projeto gráfico-editorial; seleção de textos; compreensão escrita; produção escrita; compreensão oral; produção oral; elementos linguísticos; atividades; questões teórico- metodológicas; manual do professor.

De acordo com o guia do PNLD (2012), para esse ano foram submetidas 32 coleções de língua estrangeira, sendo 12 de espanhol e 20 de inglês. Dessas coleções que passaram pelos critérios avaliativos, 10 foram selecionadas e 20 foram excluídas, resultando num total de 3 coleções de espanhol (MARTIN, 2010; OSMAN, 2010; VILLALBA, 2010) aprovadas e 7 de inglês. O Guia previa que a aprovação de mais coleções pudesse ocorrer no próximo triênio, pelo fato de ser a primeira vez que editoras e autores de livros didáticos para o Ensino Médio se submeteram aos critérios definidos pelo edital do Programa.

No entanto, nota-se que não foi isso que ocorreu. Conforme o Guia do PNLD de 2015 (que contempla as coleções selecionadas para os anos de 2015 a 2017) foram inscritas 27 coleções de línguas estrangeiras, das quais 13 eram de espanhol e 14 de inglês, sendo aprovadas 2 coleções de espanhol (COIMBRA, 2013; OSMAN 2013) e 4 de inglês.

Esse fato é um convite para observar o Guia do PNLD de 2015, o qual apresenta critérios mais críticos e mais elaborados que o Guia PNLD de 2012. No critério organizador intitulado *seleção de textos*, por exemplo, há uma preocupação, nesse Guia mais recente, se os textos contribuem para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero), se a coleção reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira, e outra reflexão fundamental: se a coleção, quanto aos textos, expõe elementos de contextualização social e histórica, de modo que se possam compreender suas condições de produção e de circulação.

Embora o guia traga uma preocupação com a diversidade étnica, não há ênfase sobre raça ou diversidade étnico-racial. Destacamos que esses termos não são sinônimos, uma vez que raça tem um sentido político-ideológico, conforme discutimos detalhadamente na seção (3.4), enquanto etnia se refere a “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral em comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território” (MUNANGA, 2000, p. 28-29).

Contudo, essas características apresentadas no Guia do PNLD já denotam uma análise mais crítica das coleções, com preocupações extremamente relevantes para a formação social, cultural e étnica dos estudantes que usam os livros didáticos. Dentre essas, há outras preocupações no Guia do PNLD de 2015 que levam a análises mais específicas dos livros didáticos no que se refere aos critérios

avaliativos, tornando de fato mais rigoroso o processo seletivo dos livros que compõe o Programa, o que consideramos uma evolução no processo de seleção. Nesse sentido pesquisas recentes como as de Jovino (2013, 2014); Santana (2015) já avaliam positivamente livros de espanhol do PNLD de 2015, no que se refere às temáticas étnicorraciais e abordagem intercultural.

Logo, a segunda coleção de livros didáticos analisada nessa pesquisa não faz parte do contexto do Programa Nacional do Livro Didático, pois é uma produção resultante de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da área de Letras/espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Na próxima seção será apresentado o contexto da produção dessa coleção.

4.2 O PIBID E A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Atualmente, dentre as políticas educacionais em prol da qualidade da formação profissional encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica brasileira, através de projetos que vinculam Instituições de Ensino Superior - IES às escolas públicas. Esses projetos devem promover a inserção dos estudantes de licenciaturas nesse contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas a partir de orientações de um docente da licenciatura e de um docente da escola pública. Os objetivos do programa PIBID, conforme a Fundação CAPES¹² (2016), são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Fundada pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolve papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Levando em conta esses objetivos do programa, enfatizamos que a segunda coleção de livros didáticos analisados nessa pesquisa, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, Chitiá, Kribí i Kankaniá andi lengua española* (COUTO; JOVINO orgs. 2012, 2014), foi criada no contexto dessas proposições, na tentativa de atendê-las.

Considerando o processo de formação dos futuros docentes envolvidos no programa, bem como o intuito de construir um ensino de melhor qualidade para a Educação Básica, e a pouca variedade de livros didáticos de espanhol¹³, o PIBID Letras da subárea de espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desenvolveu uma das coleções de livros didáticos que utilizei para essa pesquisa.

Amparo-me nas contribuições das professoras pesquisadoras coordenadoras e supervisora integrantes¹⁴ do projeto PIBID espanhol UEPG, Couto, Jovino, Maciel (2013), em publicação sobre os livros didáticos de espanhol elaborados pelos membros do mencionado projeto, para explicar o contexto da produção dessa coleção de livros didáticos.

O Projeto PIBID espanhol da UEPG, intitulado *¡Arriba PIBID!*¹⁵ teve início no segundo semestre de 2011, com o objetivo de abordar o ensino de espanhol na perspectiva dos gêneros textuais nas escolas públicas, levando em conta a diversidade cultural que compõe essa língua falada oficialmente em mais de 20

¹³ Conforme seção 2.2, temos poucas variedades de livros didáticos de espanhol no contexto da educação pública para acesso dos professores, assim como outros materiais didáticos nessa língua. Nesse ponto cabe considerar o contexto de valorização recente do espanhol na rede pública, a partir da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005.

¹⁴ A CAPES concede cinco modalidades de bolsas aos participantes do projeto institucional: Iniciação à docência (para estudantes de licenciaturas da área do subprojeto), supervisão (para professores de escolas públicas da educação básica, que supervisionam entre 5 e 10 bolsistas da licenciatura), coordenação de área (para professores da licenciatura que coordenam os subprojetos), coordenação de área de gestão de processos educacionais (para professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES) e coordenação institucional (para professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES). Em 2011, no PIBID letras espanhol da UEPG, o projeto era composto por duas professoras coordenadoras, duas professoras supervisoras, 12 alunos bolsistas e 2 voluntários.

¹⁵ O *¡Arriba PIBID!* Criou um blog onde são postadas suas ações e atividades realizadas nas escolas parceiras. O endereço é: <http://arribapibid.blogspot.com.br/>

países, ademais das contribuições das culturas de origem africana nos países hispano falantes.

Segundo as autoras, a teoria dos gêneros textuais e a temática da diversidade cultural foram escolhidas para embasar a criação das unidades didáticas, logo, lembram as autoras, que tais aspectos são contemplados nas Diretrizes Curriculares para Línguas Estrangeiras Modernas (DCE - PR) (2008).

Por sua vez, as contribuições das culturas africanas para os países que falam espanhol foram eixos centrais das ações do projeto, principalmente em respeito à Lei 10.639/2003. Para tanto, recorreram ao conceito de Africanidades, proposto por Silva (2005).

Couto, Jovino, Maciel (2013) explicitam no artigo os motivos que as levaram à organização dos livros no projeto PIBID, como a recente valorização da língua espanhola na educação brasileira, tornando-a obrigatória no Ensino Médio, e em consequência disso as poucas opções de livros e materiais didáticos que estão disponíveis para os professores. Prova dessa afirmação é a quantidade de coleções disponíveis pelo PNLD (2012/2015), conforme discutimos anteriormente. Ainda, as autoras atentam para o fato de que apenas a existência de livros didáticos não significa aproximação às metas de ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros, pois alguns livros são produzidos na Espanha e adaptados à realidade brasileira.

Quanto ao processo de elaboração e organização da coleção de livros didáticos *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, Chitiá, Kribí i Kankaniá andi lengua española* (COUTO; JOVINO orgs. 2012, 2014) pelo PIBID letras espanhol UEPG, composta por dois volumes, as autoras destacam que foi possível através de um período extenso de estudos, pesquisas, elaborações, e correções por bolsistas, professora supervisora e coordenadoras do projeto. Foram quatro meses dedicados aos estudos teóricos e de discussões da estrutura da unidade didática (UD), três meses dedicados à elaboração e revisão de UD, e dois meses de construção do design gráfico do material, totalizando a criação de quatorze unidades didáticas. Essas unidades foram divididas em dois volumes, com sete unidades cada um.

Esses livros foram aplicados nas escolas estaduais que mantinham o vínculo com a universidade, através do projeto PIBID Letras/espanhol. Cada integrante do projeto aplicou a unidade didática que elaborou sob a supervisão das professoras coordenadoras e supervisora do projeto.

Portanto, as duas coleções são levadas em conta nessa pesquisa visando um olhar crítico para as representações das identidades sociais de raça que apresentam. Sendo assim, é fundamental explicitar o que quero dizer que analiso ao mencionar representação e identidade social. Na próxima seção explano estes conceitos.

4.3 REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (Woodward, 2000. p. 17)

Com intuito de explicitar o que quero dizer quando menciono o termo representação nessa pesquisa, trago algumas contribuições nas quais tenho como respaldo. A citação de abertura dessa seção se remete a uma das preocupações nesta pesquisa, já que damos sentido as nossas experiências e àquilo que somos a partir dos significados produzidos pelas representações, precisamos nos preocupar com os significados que têm sido produzidos sobre nós, sobre as outras pessoas.

Nesta investigação o foco centra-se nas representações das identidades sociais de raça no livro didático, o qual está no contexto do discurso educacional que, segundo Van Dijk (2010), é o mais influente em nossa sociedade, depois somente da mídia. Sendo assim, o que são essas *representações* (in) justas sobre nós nos discursos do livro didático?

O conceito de representação tem ganhado um lugar novo e importante nos estudos culturais, Hall (2010) a descreve como um componente essencial do processo de produção de sentido e de seu intercambio entre os membros de uma cultura. A representação implica o uso da linguagem, assim como dos signos e imagens que estão no lugar das coisas, Hall (2010, p. 448) a define como “produção de sentidos dos conceitos em nossa mente mediante a linguagem”. Logo, conforme problematiza o autor, os signos visuais e imagens, ainda que apresentem grande semelhança com o que estão representando, são signos, têm sentido e precisam ser interpretados.

Portanto, o sentido não está estabelecido nas coisas, não faz parte delas no mundo, mas é construído, é produzido. Teorizando sobre o conceito de representação, Hall apresenta três enfoques, que nos apoiamos, para explicar como

a representação do sentido funciona através da linguagem,

Será que a linguagem simplesmente reflete um sentido que já existe no exterior, no mundo dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos (reflexivo)? Ou a linguagem expressa somente o que o falante, escritor ou pintor quer dizer, seu sentido intencional pessoal (intencional)? Ou, o sentido é construído na linguagem e mediante ela (construcionista)? (HALL, 2010, p. 447)

Para Hall, no primeiro enfoque, o reflexivo, o sentido é visto como pertencente ao objeto, a pessoa, a ideia, ou ao evento do mundo real, nesse enfoque a linguagem funciona como um espelho que reflete o único e verdadeiro sentido, tal como existe no mundo. A teoria que afirma que a linguagem atua por reflexo ou imitação da verdade, que está previamente fixada e definida no mundo, algumas vezes é conhecida como mimética. Isso devido ao sentido atribuído ao termo *mimesis*, o qual foi usado pelos gregos no século IV antes de Cristo, segundo Hall (2010), para explicar como a linguagem, desenho ou pintura, copiava ou imitava a natureza.

Nesse sentido do enfoque reflexivo, pensando no contexto em que essa pesquisa acontece ao lidar com questões de representação de identidades sociais a partir de imagens no livro didático, trago uma reflexão de Bhabha (2005), na ocasião em que o autor estava problematizando a questão da identidade a partir de Frantz Fanon¹⁶ e a prerrogativa pós-colonial.

Bhabha destaca que para a identificação a identidade nunca é um produto acabado, mas é sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. Por sua vez, a imagem é apenas um acessório de autoridade e da identidade, “ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na *negação* de qualquer ideia de originalidade ou plenitude” (BHABHA, 2005, p. 85-86). Portanto, de acordo com as explicitações de Hall e de Bhabha, compreende-se que o enfoque reflexivo não é o mais adequado para estudar a representação na contemporaneidade.

Já o segundo enfoque do sentido na representação, o intencional, é o oposto do anterior. Nessa perspectiva, sustenta-se que o falante, o enunciador, o autor é quem impõe seu sentido único através da linguagem, ou seja, as palavras

¹⁶ Nesse capítulo Bhabha dialoga com a obra de Fanon *Black Skin, White Masks* (Pele Negra, Máscaras Brancas).

significarão o que o autor quer que elas signifiquem. Hall destaca que esse enfoque também tem um lado verdadeiro, já que todos nós como indivíduos usamos a linguagem para expressar coisas que são peculiares para nós e para nossa compreensão. No entanto, como teoria geral da representação através da linguagem, esse enfoque também tem suas falhas, pois, conforme Hall enfatiza, não podemos ser a única fonte de sentidos na língua, ou poderíamos nos expressar em linguagens completamente privadas. Portanto, o autor alerta que não podemos esquecer que a essência da linguagem é a comunicação, e essa depende de convenções linguísticas e dos códigos compartilhados numa cultura.

O terceiro enfoque, construcionista, reconhece um caráter público e social da linguagem, reconhece que tanto as coisas quanto os usuários individuais da linguagem são capazes de fixar o sentido da língua. “As coisas não significam, nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais- conceitos e signos-” (HALL, 2010, p. 454). Nesse contexto, o autor destaca que não devemos confundir o mundo material- no qual as pessoas e coisas existem- e as práticas *simbólicas* e os processos pelos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Na visão construcionista é reconhecida a existência do mundo material, no entanto, nesse enfoque não se considera que o mundo material é o portador de sentidos, mas sim o sistema de linguagem, ou qualquer sistema que usamos para representar nossos conceitos.

Hall (2010) ao atentar para esse terceiro enfoque retoma a percepção dos atores sociais como os que usam sistemas conceituais da sua cultura, os sistemas linguísticos e os demais sistemas representacionais para construir sentido, para tornar o mundo significativo, bem como para comunicar-se com outros, com sentido, sobre esse mundo.

Nesse percurso de explicitar a natureza da representação com base em Hall, destacando o enfoque construcionista da representação através da linguagem como o mais adequado, nesse primeiro momento, considera-se que na representação não há uma relação simples de reflexo, imitação ou correspondência absoluta entre linguagem e o mundo real. O mundo não está refletido de maneira adequada, tampouco inadequada, na linguagem, pois essa por sua vez não funciona como um espelho. Compreendemos que o sentido é construído dentro da linguagem, através da prática, através do trabalho da representação, mediante a significação (HALL, 2010).

Essas propostas do enfoque construcionista da linguagem e representação abordadas por Hall são influenciadas pelo legado teórico de Saussure¹⁷, Hall retoma Jonathan Culler (1976) ao afirmar que para Saussure a produção de sentido depende da linguagem, que sons, imagens, palavras escritas, pinturas, fotografias, etc., funcionam como signos dentro da linguagem apenas quando servem para comunicar ou expressar ideias.

Saussure insistiu na visão da natureza arbitrária do signo, isso quer dizer que os signos não possuem sentido fixo ou essencial, pois conforme Hall denota, ao passo que alguém vê, ouve ou lê o *significante* (imagem, palavra, som) há uma correlação com o *significado* (conceito mental atribuído ao significante). Logo, os dois são necessários para que haja produção de sentidos, mas é a relação entre significante e significado, fixado por nossos códigos culturais e linguísticos que sustenta a representação.

Essa relação ente *significante* e *significado*, fixada por nossos códigos culturais, numa perspectiva saussuriana, não está fixada permanentemente, pois as palavras mudam seus sentidos, assim como os conceitos (significados) a que se referem os significantes mudam historicamente.

Dessa forma, cada mudança altera o mapa conceitual da cultura, “levando a diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, a classificar e pensar o mundo de maneira diferente” (HALL, 2010, p. 459). A título de ilustração, trazemos o exemplo mencionado por Hall, ao recordar o sentido da palavra *negro*, que por muitos séculos as sociedades ocidentais têm associado com tudo que é escuro, mal, proibido, diabólico, perigoso e pecaminoso. No entanto, a percepção das pessoas negras nos Estados Unidos na década de 1960 mudou após a frase *Black is beautiful* (negro é belo) se tornar recorrente, slogan popular, no qual o significante *negro* se tornou contrário das associações anteriores.

Reconhecendo as contribuições teóricas de Saussure para as teorias da representação, e seu êxito ao nos fazer focar a linguagem como um fato social, de perceber como a linguagem se articula e seu papel na produção de sentidos, Hall também chama a atenção para os problemas do modelo saussuriano. Dentre eles: a pouca atenção dada à relação entre *significante* e *significado* fora da linguagem,

¹⁷ Linguista suíço que nasceu na Alemanha em 1857, fez grande parte da sua obra em Paris e morreu em 1913. É conhecido como o “pai da linguística moderna”. Nesse contexto da pesquisa, Saussure interessa a Hall não no sentido do seu trabalho detalhado em linguística, mas sim pela sua visão geral da representação. (HALL, 2010, p. 458).

mas na representação das coisas, pessoas, dos eventos; a tendência em focar os aspectos formais da linguagem, com menos ênfase nos aspectos mais interativos e dialógicos: como é usada realmente a linguagem, como funciona em situações atuais e no diálogo entre diferentes tipos de falantes.

Portanto, não é surpreendente que na perspectiva saussuriana questões como *poder* através da linguagem não sejam levantadas, na relação de falantes de distintas classes sociais e status (HALL, 2010).

Teóricos posteriores a Saussure aproveitaram o estruturalismo, mas rejeitaram suas premissas científicas. A linguagem permanece submetida a regras, mas não é um “sistema *fechado* que possa ser reduzido a seus elementos formais. Como muda constantemente, é por definição aberto. O sentido continua produzindo-se por meio da linguagem em formas que nunca podem ser pré-ditas de antemão...” (HALL, 2010, p. 463).

Nessa concepção, muitos teóricos influenciados pela ruptura feita por Saussure nos modelos reflexivos e intencionais da representação, têm construído a partir de sua obra sem imitar seu estruturalista e científico, mas aplicando seu modelo de modo mais fluído, mais aberto, de um modo pós-estruturalista.

Ainda, dialogando com outras fontes teóricas, o pós-estruturalismo reaciona e questiona a ideia clássica de representação, por conceber a linguagem como estrutura instável e indeterminada. Silva (2000) explicita o conceito de representação no contexto pós-estruturalista em dois momentos. Primeiramente defende que representação no pós-estruturalismo significa que são rejeitadas quaisquer conotações mentalistas, ou ainda, qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. Portanto, aqui a representação é concebida unicamente na sua dimensão de significante, como sistema de signos, como marca material. “A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral.” (SILVA 2000, p. 90). Aqui representação é sempre marca visível, exterior, nunca representação mental ou interior.

Em segundo lugar, o conceito de representação na perspectiva pós-estruturalista incorpora todas as características de indeterminação, de instabilidades e ambiguidades atribuídas à linguagem. Isso quer dizer que há que interrogar quaisquer das pretensões miméticas, especulares ou reflexivas atribuídas à representação pela perspectiva clássica (SILVA, 2000).

Dessa forma, a representação não é considerada simplesmente um meio

transparente de expressão de algum referente, mas sim como uma forma passível de atribuição de sentido, como qualquer sistema de significação. Logo, representação não é apenas um sistema linguístico, mas também cultural, que é arbitrário, indeterminado, e que está ligado a relações de poder.

Conforme Silva (2000) é nesse ponto que a representação está relacionada com identidade e diferença, pois ambas dependem extremamente da representação. É através da representação que a identidade e a diferença ganham sentido, que passam a existir. Representar, nessa perspectiva, significa dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. É por meio da representação que identidade e diferença se ligam a sistemas de poder. Pois, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (SILVA, 2000). Portanto, interrogar a identidade e a diferença, dentro dessa perspectiva, significa questionar os sistemas de representação que as sustentam.

Destarte, quando reflito sobre a proposição de Silva (2000) “quem tem o poder de representar tem o poder de definir a identidade”, e a proposição de Woodward (2000), citada no início dessa seção, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”, retomo uma das preocupações dessa pesquisa.

A preocupação é com a forma que estão sendo representadas as identidades sociais de raça, especificamente, no livro didático, por entender que é necessário um olhar crítico para esse instrumento de ensino, repleto de ideologias, que muitas vezes proporcionam experiências negativas e estereotipadas de representação de raça, resultando em auto rejeição dos alunos e atitudes discriminatórias com o semelhante.

Refletir sobre representação requer refletir sobre identidade, já que a ideia de que a identidade está por fora da representação é insustentável, segundo Hall (2010). A identidade está dentro do discurso, dentro da representação, é constituída parcialmente pela representação. Tantas são as definições percepções de identidade, não se trata de um conceito transparente, pouco problemático, para Hall (2010, p. 349), deveríamos pensar a identidade “como uma ‘produção’ que nunca está completa”, que se encontra em processo constantemente. Ainda, longe de estar fixadas em um passado essencial, encontram-se sujeitas “ao jogo contínuo da história, da cultura e do poder.” (HALL, 2010, p. 351).

Em síntese, sustentada pela concepção pós-estruturalista de *representação*,

apresentada nesse seção, construí a análise significando, interpretando as representações de identidades negras que os discursos dos textos e imagens trazem, fugindo de uma concepção mimética da representação. Dessa forma, construí sentidos a partir das imagens e textos com base nas ferramentas de análise apresentadas no capítulo 1. Isso na tentativa de desvelar lugares sócio-historicamente atribuídos às pessoas negras, enfatizando as relações de poder que subjazem desses lugares.

4.4 RAÇA

As questões que me preocupam nessa pesquisa condizem com as representações de identidades sociais de raça no livro didático de espanhol, logo, é fundamental esclarecer as significações dos conceitos que trabalho, como raça e identidade social de raça. A princípio evidencio a concepção que me valho do termo raça, que tem sentido seu constituído sócio-historicamente.

Segundo Munanga (2004), o termo veio do latim *ratio* que significa sorte, categoria ou espécie. Conforme o autor, “*raça* tem seu campo semântico espacial e temporal. No latim passou a designar a descendência, a linhagem. Grupo de pessoas que têm ancestrais e características físicas em comum.” (MUNANGA, 2004, p. 17).

O grande problema da classificação da humanidade em raças consiste na hierarquização que se fez nesse sistema, pois os conceitos e classificações são importantes para operacionalizar o pensamento humano. É nessa perspectiva que a ideia de raças teria servido, no entanto, esses conceitos caminharam para um sistema de hierarquização que fortaleceu o racismo, (Munanga, 2004). Pois

Se os naturalistas do século XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), as formas dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que, segundo pensavam, os tornavam mais

bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, a mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004, p. 21-22).

Tal classificação da humanidade em raças hierarquizadas resultou no desenvolvimento da teoria pseudocientífica denominada *raciologia*. Essa de cunho mais doutrinário que científico, já que “seu discurso serviu mais para justificar e legitimar sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana.” (MUNANGA, 2004, p.22), segundo o mesmo autor, se desenvolveu ao longo do século XX, passou das esferas intelectuais atingindo a sociedade em geral, com foco nas populações ocidentais dominantes. Essa teoria foi retomada nas frentes nacionalistas, como o nazismo, justificando as barbáries contra a humanidade na Segunda Guerra Mundial.

Portanto, atualmente, usamos o conceito de *raça* a partir do seu sentido social, que conforme Guimarães (2002) esclarece, podemos perceber a validade desse termo hoje,

Primeiro, não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de raça tem existência real; segundo, o que chamamos de “raça” tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena” (GUIMARÃES, 2002, p. 50)

O que se entende por raça atualmente é a construção social “forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII”. (BRASIL, 2004, p. 5). O termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que frequentemente utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos, conforme o Parecer CNE 03/2004, p 5.

O Movimento Negro por sua vez se refere à

luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social, e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não somente como

elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. (DOMINGUES, p.101, 2007)

As lutas do Movimento Negro por direitos iguais são historicamente intensas, pois após a abolição da escravidão, no Brasil República, o sistema político não assegurou os direitos da população negra, mas marginalizou-a, conforme Domingues (2007). O autor ainda destaca que é comum a ideia de que o movimento negro organizado começa apenas em 1930, através da Frente Negra Brasileira, e é retomado décadas seguintes com o Movimento Negro Unificado, porém haviam articulações de grupos negros em outros momentos. Por meio de diversas modalidades de protestos e mobilizações o movimento dialoga com a sociedade e com o Estado, dentro de sua pauta consta principalmente a igualdade social e a eliminação do racismo.

Dado o exposto acima, denota-se que a significação de *raça* pelo Movimento Negro e por sociólogos nada tem a ver com o sentido utilizado em séculos passados, não o utilizam com base em raças superiores e inferiores, conforme Gomes (2012) destaca, e muito pelo contrário, usam-no a partir de uma nova interpretação do termo, baseada na dimensão social e política do mesmo. Além disso, a utilização do termo *raça* acontece porque a discriminação racial e o racismo que existem na sociedade brasileira não derivam apenas de aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, no entanto, também por causa da relação que se faz entre esses aspectos e os aspectos físicos dos pertencentes à mesma (GOMES, 2012).

Concordo com Gomes (2012) que quanto mais a sociedade, escola e poder público negar a existência do racismo, mais ele se propaga, invade as mentalidades, subjetividades e condições sociais dos negros. O mito da democracia racial no Brasil trava e impede o processo de mudanças necessárias para percorrermos o caminho da igualdade racial.

Dado o exposto deixo claro o uso que faço do termo *raça* para desenvolver esta pesquisa, para falar sobre negros e negras e suas representações nas páginas dos livros didático, num sentido político, social, cultural.

A preocupação nesta pesquisa consiste em perceber a forma que são representadas as identidades sociais de *raça* em livros didáticos, de espanhol especificamente. Isso porque considero que as identidades sociais não são inatas

(VAN DIJK, 2003), elas são constituídas desde muito cedo, se transformam ao longo da vida através do discurso e de outras formas de interação.

Portanto, perceber quais são as possibilidades de representação de negros e negras que o livro didático constrói em seus discursos, é uma maneira de atentar para as ideologias que estão constituídas e naturalizadas em nossa sociedade. É uma maneira de refletir criticamente sobre essas construções sociais do *outro* a fim de desmistificá-las e torná-las mais justas, mais condizentes com as realidades das diversas identidades sociais possíveis.

4.5 IDENTIDADE SOCIAL DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Moita Lopes (2003) problematiza o conceito de identidade social e o diferencia de identidade pessoal, define identidade social como um construto de natureza social, construída em práticas discursivas específicas, e que não se relaciona com a visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou sua identidade pessoal, menos ainda com sua essência. As identidades sociais são vistas, por Moita Lopes, como construções sociais, logo discursivas, ao passo que aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais diários, essa concepção de identidade social se remete a uma perspectiva socioconstrucionista do discurso.

Assumo uma visão socioconstrutivista (MOITA LOPES, 2003; HALL, 1996) ao falar de identidade social, a qual não considera que as identidades culturais tenham uma base fixa, congelada e imutável ao longo da história, muito ao contrário, nessa visão as identidades sociais são passíveis de transformação e mudança constante, são fragmentadas, contraditórias.

Ao compreender as identidades sociais desde a ótica socioconstrucionista rechaço uma perspectiva essencialista, isto é, não se acredita na existência de uma “essência do que, por exemplo, possa definir uma pessoa...” (MOITA LOPES, p. 27, 2003). Ainda, segundo Moita Lopes, na visão anti-essencialista não se leva em consideração que uma categoria social possa ser imutável, comum a todos os seus membros, pois isso seria reducionista demais. Logo, não existe uma essência que defina uma pessoa conforme sua identidade social e se aplique sempre para todos que compartilham dessa identidade social, como por exemplo, homossexual, heterossexual, negro, branco, etc.

Logo, as representações de identidades sociais presentes nos livros didáticos, essencialistas ou não, afetam o modo que os alunos que usam esses livros se veem e veem as outras pessoas. Ferreira (2011), ao mencionar a pesquisa de Silva (2003) sobre as representações sociais de negros em livros didáticos, reitera que a visão estereotipada, negativa do sujeito no livro didático acaba dificultando sua auto identificação, seu papel exercido socialmente.

É nesse sentido que pensar as identidades sociais nas salas de aulas se faz necessário e urgente, pois como espaço dessas interações diárias situa-se a aula de língua estrangeira, que também é espaço de construção de identidade social de raça/etnia (FERREIRA, 2012). Diante disso, as identidades sociais de classe e gênero também se entrecruzam com as identidades de raça, são relações que estão imbricadas, por isso é necessário esclarecer o sentido desses termos nessa pesquisa. Observando que, não é o foco analisar nas coleções de livros didáticos de maneira pormenorizada essas categorias, mas também não é possível analisar a categoria raça sem considerar classe e gênero.

Quando me refiro a identidades sociais de classe, adoto a perspectiva teórica da sociologia, a partir de Guimarães (2002). A partir dessas considerações, o termo 'estudo de classe', na atualidade, tem a ver com um universo mais amplo de estudos que utiliza o conceito de "classe", como pontua o autor (2002, p.35), "às vezes de um modo mais descritivo, mas sempre com um sentido nativo". Quanto a sentido nativo, isso quer dizer que classe pode ser referida no sentido de carisma ou estigma, no que se refere a prestígio social relacionado a uma pertença grupal, conforme o autor.

Segundo Guimarães (2002), a teoria das classes surgiu a partir de Marx, como teoria das lutas de classe e mudança histórica. Logo, o êxito de tal teoria foi devido à articulação que ela propunha entre esferas sociais (economia, sociedade, política e cultura).

Ainda, o autor traz algumas considerações de classe social enquanto grupo hierárquico, de distinção e de honras sociais, que só se diferencia de ordens do Antigo Regime¹⁸ por ter uma maior abertura e por sua ideologia. Guimarães bem enfatiza que esse gosto por hierarquia social e pelo monopólio de poder é algo que

¹⁸ Antigo Regime se refere a um sistema social e político, surgido na França, no qual o poder era centralizado na figura do rei.

ainda faz parte da atualidade. Nas palavras de Castel (1999: 591), citado por Guimarães (2002), as classes continuam a existir na atualidade, pois

Esse espaço social é cortado pelo conflito e pela busca da diferenciação. Um princípio de distribuição opõe e reúne os grupos sociais. Opõe e reúne, pois a distinção funciona sobre a dialética sutil do mesmo e do outro, da proximidade e da distinção, da fascinação e da rejeição. Ela supõe uma dimensão transversal aos diferentes agrupamentos que reúne os que se opõe, permitindo os comparar e classificar.

Decorrente dessa proposição, Guimarães enfatiza que esse gosto pela hierarquia social e pelos pequenos saberes é ainda atual. Ressalta que no Brasil, onde as discriminações raciais são amplamente consideradas como discriminações de classe, o sentido pré-sociológico do termo nunca deixou de ter vigência. Sendo assim, falar em classe aqui tem a ver com a noção de desigualdades de direitos, distribuição da honra e prestígios sociais, “[...] em sociedades capitalistas e modernas, onde prevaleceu intacta uma ordem hierárquica de privilégios, e onde as classes médias não foram capazes de desfazer os privilégios sociais, e de estabelecer os ideais da igualdade e da cidadania.” (GUIMARÃES, 2002, p. 43). Nesse sentido, procuramos observar em um momento das análises ditas hierarquias sociais e raciais, através das profissões e atividades de pessoas brancas e negras.

Quanto à reflexão sobre identidade social de gênero no livro didático, ainda que essa não seja a principal categoria de análise, considero relevante porque esse material de ensino pode acabar perpetuando identidades hegemônicas ou ser um espaço para o surgimento de novos projetos identitários, segundo Tílio (2012) recordando Castells (1999).

Logo, é imprescindível refletir, ao analisar livros didáticos, sobre o que Ferreira (2011, p. 121) chama de supremacia masculina naturalizada, e o fato de se ter como absoluta e inquestionável o binômio masculino/ feminino, o que a autora chama de discriminação naturalizada.

Conforme Louro (1999), os significados construídos em torno do conceito de gênero surgem durante a “primeira onda do feminismo”, que era um movimento que surgiu com as manifestações contra a discriminação feminina no que se referia ao direito de votar, no final do século XIX. A autora enfatiza que no final dos anos 1960 a “segunda onda do feminismo” teve início. Foi a partir desse período que, com a

expansão do movimento, as construções teóricas passaram a ser objetos de preocupação.

Diante disso, nessa perspectiva teórica que, entendemos gênero como um construto sócio-cultural do que significa ser homem e ser mulher.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL.

Este capítulo foi organizado em seções e subseções que possibilitaram o levantamento de dados e interpretação das representações de identidades sociais de raça nas duas coleções de livros didáticos analisadas. Devido às intersecções entre raça, classe e gênero, também foram abordadas as representações de classe e gênero nas coleções, porém de maneira breve, devido aos objetivos e limitações de espaço desta pesquisa.

Na primeira seção deste capítulo, (5.1), foram levantados dados referentes às categorias: profissões e atividades realizadas por pessoas brancas e negras, que aparecem em todas as imagens dos livros didáticos analisados.

Para categorizar estes dados foi essencial o modelo de quadro elaborado por Camargo e Ferreira (2014) ¹⁹, através do qual é possível descrever profissões e atividades realizadas por pessoas negras e brancas, homens, mulheres, adolescentes, crianças e celebridades. Foram desconsideradas nas análises as imagens que não possibilitaram a identificação e quantificação das pessoas: multidões, grupos com imagens indefinidas e imagens com cor de pele e traços fenotípicos indefinidos, por não contribuírem na exatidão das amostras. Pois, a classificação das representações de identidades sociais de raça, nessa primeira etapa de análise de imagens apenas, se deu com base no sistema de classificação de cor e raça do IBGE, o qual inclui pretos e pardos na categoria negros. Essa parte teve um caráter analítico descritivo dos dados encontrados nas duas coleções de livros didáticos e transcritos nos quadros.

Na subseção seguinte deste capítulo, (5.1.1), refleti sobre os dados obtidos até esse momento da análise, quanto às representações de identidades sociais de raça e suas relações com as identidades de classe e gênero encontradas nas atividades e profissões das pessoas negras.

Na segunda seção, (5.2), o foco recaiu sobre os tipos de imagens que as coleções veiculam representações de identidades sociais de raça, com ênfase na

¹⁹ Esse modelo de quadro elaborado pelas autoras foi em um contexto de pesquisa sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos de língua estrangeira em Linguística Aplicada.

análise de fotos. Para tanto, me embasei nas contribuições dos estudos da Cultura Visual e sua relação com a educação, dada a importância das visualidades no contexto educacional, como aspecto formativo ideológico.

Na terceira seção, (5.3), a análise avançou para a etapa de investigação dos discursos dos textos e exercícios relacionados com imagens de pessoas negras nas coleções, com base na ACD. Portanto, foram analisadas as seguintes macroestruturas semânticas do discurso: tópicos/temas. Considerando que foram encontradas muitas imagens meramente ilustrativas nos LD, não vinculadas aos conteúdos dos textos e exercícios, foram analisadas as representações das identidades sociais negras nas coleções a partir dos temas dos textos e exercícios relacionados às imagens de pessoas negras. Os temas ou tópicos são estruturas macrossemânticas que, conforme Van Dijk (2003) portam a informação de maior relevância do discurso além de refletirem ideologias socialmente compartilhadas. Nesta seção foi feita a extração dos temas através da sumarização tópica e posterior classificação em tópicos/temas: construtores de identidades positivas, que valorizam as representações de identidades sociais negras; tópicos estereotipados, que contribuem com visões estereotipadas e marginalizadas das identidades negras.

Na subseção 5.3.1 foram analisadas as representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção *Síntesis*. Na subseção seguinte, (5.3.2), foram analisadas as representações estereotipadas de identidades sociais de raça nos textos e exercícios da coleção *Síntesis*. Na próxima subseção deste capítulo, (5.3.3), foram analisadas as representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios da coleção *Yo hablo, escribo y Leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*.

5.1 AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DAS PROFISSÕES E ATIVIDADES

Para estabelecer um primeiro momento de análise acerca das representações de identidades negras nas coleções de livros didáticos de espanhol, foram levantados dados referentes às profissões e atividades de pessoas brancas e negras que aparecem nas imagens dos livros. Para categorizar estes dados foi

essencial o quadro elaborado por Camargo e Ferreira (2014) ²⁰, no qual é possível categorizar profissões e atividades realizadas por pessoas negras e brancas: homens, mulheres, adolescentes, crianças e celebridades.

Este quadro permite observarmos a intersecção entre raça, classe e gênero, pois analisando profissões/atividades que são atribuídas nos livros didáticos às pessoas brancas e negras, a homens e mulheres, temos noção dos lugares sociais que essas pessoas ocupam, bem como os lugares ocupados pelas mulheres. Analisando quantitativamente as ocupações de homens e mulheres é possível reconhecer os lugares atribuídos aos gêneros e a frequência com que são representados, desvelando se há igualdade nessa esfera ou não.

QUADRO 2 – PROFISSÕES E ATIVIDADES DO VOLUME I *SÍNTESES*

Profissões/ Atividades	Pessoas Representadas: brancas/os	Pessoas Representadas: Negras/os	Total
No aeroporto, músico, na entrevista de emprego, na reunião, no escritório, estudando, caminhando, vendedor, no supermercado, no restaurante, chefe de cozinha, na loja, estudante, com a família, casando, alimentando animal de estimação, no trânsito, morto, comendo, no computador.	Homens brancos:		88
Encanador, dançando, na entrevista de emprego, com fome, tocando violão, advogado, com a família,		Homens negros:	14
Professora, camareira, na entrevista de emprego, chefe,			

²⁰ Esse modelo de quadro elaborado pelas autoras foi em um contexto de pesquisa sobre as representações de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livro didático de inglês do 6º ano do ensino fundamental da série LINKS, situando-se no campo da Linguística Aplicada. Todos os quadros desta primeira seção foram baseados nessa proposta de quadro elaborado pelas autoras.

repcionista, conversando, fazendo planos, cuidando do filho, fazendo compras no supermercado, no restaurante, avaliando alimentos na geladeira, modelo, fazendo compras, cabeleireira, casando, mãe, dormindo.	Mulheres brancas:		72
Professora, caminhando, ócio, mãe.		Mulheres negras: 18	18
No aeroporto, estudante, conversando, dormindo, jogando golfe.	Adolescentes brancos: 20		20
Sorrindo, estudante, com a família.		Adolescentes negros: 8	8
Na praia, na praça, em casa, dormindo, chorando, escrevendo, lendo, com a família,	Crianças brancas:		13
Com a família, pensando, brincando no computador		Crianças negras: 14	14
Ator, cantor, cantora,	Celebridades brancas:		4
		Celebridades negras 0	
TOTAL	Brancas/os: 197	Negras/os: 46	243

Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010.

Observa-se nesse primeiro quadro números bastante desiguais na representação de pessoas negras nos discursos das imagens do primeiro volume da coleção de livros didáticos *Síntesis*. No primeiro volume são 197 pessoas brancas que aparecem e somente 46 pessoas negras, gerando uma média de 4,2 pessoas

brancas a cada 1 pessoa negra. Brancos estão sendo quatro vezes mais representados do que negros em um país onde 50,7 % da população é negra, conforme dados do último censo, 2010.

O quadro revela um número desigual de representação entre homens brancos e negros, sendo 88 homens brancos e apenas 14 homens negros, onde os homens brancos aparecem exercendo profissões e atividades de maior status social, demonstrando mais poder que os homens negros. Dentre as poucas representações de homens negros, um número pequeno aparece positivamente. Outros aparecem em algumas profissões que reforçam estereótipos, como o encanador (p. 16), relacionando a identidade negra com uma profissão que envolve menos status social.

Nesse volume as mulheres negras também aparecem numa escala de proporção bem desigual. São 72 mulheres brancas e apenas 18 mulheres negras. As mulheres brancas aparecem realizando atividades e exercendo profissões diversas, inclusive que indicam porte de conhecimentos diversos, estudos e poder aquisitivo, revelados na função de chefe (p. 29), fazendo compras (p. 68, 106), noiva (p. 127). Logo, as mulheres negras aparecem representadas em contextos de menos complexidade e status, relacionadas ao contexto doméstico, enquanto mãe (p.121), professora (p.16,35).

Nas categorias adolescentes as pessoas brancas novamente são maioria representada, sendo 20 adolescentes brancos e apenas 8 adolescentes negros. Desses 8, 1 é representado como estudante, mas aparece isolado, afastado dos adolescentes brancos na imagem, claramente não pertencendo ao grupo (p. 20). Outros 5 adolescentes negros são representados em família numerosa e desfavorecida economicamente (p. 126). Logo, 3 adolescentes negros são representados em família que aparenta poder aquisitivo, união e felicidade (p.121).

Na categoria criança o livro apresenta um número quase igual de crianças brancas e negras. São 13 brancas e 14 negras. No entanto, a maioria das crianças negras está na mesma imagem, integrando famílias numerosas. Enquanto as crianças brancas aparecem brincando, se divertindo na praia, na praça, escrevendo e lendo, com mais acessos ao lazer, educação, e possibilidades, em relação às crianças negras.

Na categoria celebridades, é predominante a presença de pessoas brancas, pois aparecem representadas 4 celebridades brancas e nenhuma negra.

QUADRO 3 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME II *SÍNTESES*

Profissões / atividades	Pessoas representadas brancas/ os	Pessoas representadas negras/os	Total
No trem, conversando com a filha, namorando, pai, no cinema, conversando com esposa, fotografando, conversando, chefe de cozinha, no cinema, no avião, consultando com médico, esportista (jogador de futebol, motociclista), cozinhando, lendo, treinador de futebol, jogando futebol, caminhando, na hidroginástica, no telefone, humorista, locutor de rádio, pai.	Homens brancos		34
Professor, soltando pipa, turista, imigrante, jogando futebol, fazendo caminhada,		Homens negros:	5
No trem, namorando, no cinema, conversando, professora, conversando, turista, no avião, no consultório médico, escrevendo um artigo, dormindo, atleta, conversando, no escritório, na hidroginástica, mãe, internauta.	Mulheres brancas:		31
Pintando rosto, fazendo cesto, com a família, atletas, rindo, fazendo caminhada, impaciente, celebrando festa de Iemanjá, celebrando festa de Pachamama, senhora olhando.		Mulheres negras:	16
Pensando no futuro, sorrindo, escovando os dentes, conversando com a irmã, intelectual, feliz, ouvindo música, internauta.	Adolescentes brancos:		12
Trabalho infantil, comendo, internauta,		Adolescentes negros:	5
Conversando com pai, brincando com bicicleta, com skate, aluno, aluna, sorrindo, brincando de corrida de saco, cabra-cega, na festa de reis, estudante, conversando com amiga, estudando, filho.	Crianças brancas:		36
No trabalho infantil, brincando com animal de estimação, brincando, trabalho infantil, atleta, sorrindo, brincando de		Crianças negras:	20

corrida de saco/ cabra-cega/ telefone sem fio/pau de sebo, conversando com pai, aluna.			
Jogador de futebol, Cantor,	Celebridades brancas:		12
Jogador de futebol, cantor.		Celebridades negras:	2
TOTAL	125	49	174

Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010.

No segundo volume dessa coleção a proporção é de 125 pessoas brancas para 49 pessoas negras, resultando em média de 2,5 pessoas brancas a cada 1 pessoa negra. Revelando mais uma vez a representação desigual das pessoas negras.

Na categoria homens foram encontradas imagens de 34 homens brancos e apenas 5 homens negros. Dentre as diversas atividades e profissões listadas no quadro, homens brancos estão em contextos que denotam mais poder aquisitivo e intelectual que o homem negro.

A proporção de imagens de mulheres negras segue desigual no II volume da coleção *Síntesis*. Pois elas aparecem em menor escala que os homens, são 31 mulheres brancas representadas para 16 mulheres negras. As mulheres brancas estão em contextos diversos que denotam acesso ao lazer (p. 41, 47, 52), saúde (p. 59), profissão (p. 27, p. 152). Enquanto dentre as poucas mulheres negras que são representadas nas imagens, algumas aparecem relacionadas a situações específicas que reforçam estereótipos. No entanto, nesse volume há representação justa da mulher negra, por exemplo, quando é representada fazendo ginástica, na mesma condição que a mulher branca, em uma situação que demonstra igualdade, pois estão ocupando os mesmos espaços e realizando as mesmas atividades (p.115).

As imagens de adolescentes brancos e negros nesse segundo volume segue o ritmo desigual do II volume. São 12 adolescentes brancos e somente 5 adolescentes negros. Das poucas adolescentes negras que aparecem no livro, 3 estão em uma única imagem relacionadas ao trabalho infantil, em situação de exploração, relacionadas a problemas sociais e não em condições de igualdade às representações de adolescentes brancas (p. 23). Apenas 1 adolescente é representada acessando tecnologias, tem nome e voz (p.157).

A representação das crianças negras nesse volume, assim como homens, mulheres e adolescentes negros, também está em menor escala que a de crianças

brancas. São 36 crianças brancas ilustradas e 20 crianças negras. As crianças negras aparecem em situações de exploração como o trabalho infantil (p. 23, 38). Logo, 1 criança branca aparece numa situação claramente ilustrativa de trabalho infantil (p. 32), em uma foto cenográfica, desarticulada de contexto real de trabalho infantil. Nessa categoria verifica-se também que as crianças brancas têm mais acesso a brinquedos (p. 14), aparecem em contextos onde têm voz (p.11).

Na categoria celebridades, são representadas 12 pessoas brancas e apenas 2 pessoas negras. Logo as duas pessoas negras representadas estão na condição de estereotipadas, sendo jogador de futebol (p. 57) e cantor (p.83).

QUADRO 4 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME III SÍNTESES

Profissões / atividades	Pessoas representadas brancas/ os	Pessoas representadas negras/os	Total
Fotógrafo, lendo jornal, escrevendo, jornalista, usando tecnologias diversas, na internet, discutindo relacionamento, conversando, brincando com cachorro, dormindo, olhando para frente, promovendo marca de camisa, no cinema, personagem de cinema, tocando violino, tocando violão- celo, tocando flauta, tocando bateria, lendo jornal, conversando com a namorada, cabeleireiro, professor, esperando namorada, médico, com cachorro.	Homens brancos:		26
Conversando, pai, debatendo em fórum na internet, no cinema, tocando saxofone, lavrador de café, carregador de flores,		Homens negros:	6
Posando para foto, na chuva com guarda-chuva,	Mulheres brancas:		24

conversando, empregada doméstica, ordenando, motorista, guarda de trânsito, modelo, no cinema, fórum na internet, protagonista, mãe, tocando piano, tocando violino, ouvindo pássaro cantar, professora, conversando com namorado, no salão de beleza, acordando, lendo jornal,			
Com livros, sendo atendida pelo programa Médicos Sem Fronteiras, em chat, conversando, posando para foto, no cinema,		Mulheres negras	6
No computador, escrevendo, lendo, comentando num fórum na internet, lendo,	Adolescentes brancos:		5
Comentando num fórum na internet, lendo.		Adolescentes negros	3
Menor abandonado, Manipulada pela internet, conversando com a mãe, lendo, caminhando, na escola, levando advertência do professor, vendo notas na escola.	Crianças brancas:		12
Carente social, protestando, caminhando, na escola, beijando sapo (analogia de princesa), conversando,		Crianças negras:	5
Ex- presidente, humorista, cantor, ator, diretor de cinema, personagem literário, cantora.	Celebridades brancas:		18
Cantor		Celebridades negras:	2
TOTAL	83	25	108

Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol. III. São Paulo: Ática, 2010.

No terceiro volume aparecem 83 imagens de pessoas brancas enquanto apenas 25 de pessoas negras, 3,3 brancos a cada 1 pessoa negra, registrando mais uma vez a predominância branca na coleção.

Nesse volume há 26 homens brancos representados e 6 homens negros. Os homens brancos estão em diversas situações que indicam superioridade em relação

aos homens negros, pois exercem profissões (p.8, p. 26, p. 119, p. 143, p. 146), usam a tecnologia (p. 32, p. 33, p. 37), dentre outras atividades elencadas no quadro. Já os homens negros, dos poucos que são representados, 3 aparecem no papel de trabalhador braçal (p. 153, p.154, p. 155), reforçando um estereótipo do homem negro útil apenas pela força física.

Na categoria mulheres brancas e mulheres negras, há novamente disparidade entre ambas. São 24 mulheres brancas e apenas 6 mulheres negras nesse volume. O número de imagens que trazem mulheres negras representadas nesse volume é baixíssimo, e em uma dessas representações a mulher está em condição de carente social, sendo atendida pelo programa Médicos Sem Fronteiras (p. 19). Nesse volume do LD há uma representação positiva da mulher negra, há uma foto situada no meio da página onde essa mulher está sorrindo perto de livros (p. 9), o que simboliza sua relação com eles, indicando porte de conhecimento, intelectualidade.

Na categoria adolescentes a representação de pessoas brancas e negras também é desigual, são 5 adolescentes brancos e somente 3 adolescentes negros. No entanto, 2 adolescentes negros aparecem de forma mais igualitária nas imagens (p. 9, p. 121), enquanto 1 é minoria onde aparece, em um fórum na internet (p. 104).

O número de crianças brancas e negras também não apresenta a mesma proporção, sendo 12 crianças brancas representadas e apenas 5 crianças negras. Dentre as poucas representações de crianças negras, uma aparece na condição de carente social, sendo atendida pelo programa Médicos Sem Fronteiras (p. 19).

Por fim nesse volume foram observadas as celebridades brancas e negras. São 18 celebridades brancas representadas e apenas 2 celebridades negras, que são integrantes de uma banda.

No total foram analisadas 525 personagens na coleção *Síntesis*, das quais 405 representam identidades sociais de pessoas brancas e 120 representam identidades sociais de pessoas negras. Foi constatado, portanto, nessa coleção a predominância branca, a branquitude como norma.

QUADRO 5 – PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME I YO HABLO, ESCRIBO Y LEO EN LENGUA ESPAÑOLA – I ASÉ CHITIÁ, KRIBÍ I KANKANIÁ ANDI LENGUA ESPAÑOLA

Profissões / atividades	Pessoas representadas brancas/ os	Pessoas representadas negras/os	Total
Dançando tango, modelo.	Homens brancos:		3
Modelo, representando juventude negra em encontro da juventude negra espanhola.		Homens negros:	3
Dançarinas de tango, dançarina de flamenco, modelo.	Mulheres brancas:		3
Vendedora de vassouras, dançarina de flamenco, modelo.		Mulheres negras:	5
	Adolescentes brancos:		0
		Adolescentes negros:	0
	Crianças brancas:		0
		Crianças negras:	0
Pintor, compositor/cantor, cantora.	Celebridades brancas:		3
Pintora, cantora, cantor,		Celebridades negras:	4
TOTAL	8	13	21

Fonte: COUTO L. P; JOVINO, I. S. (orgs.) Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

No primeiro volume da segunda coleção foram analisadas 21 imagens, das quais 8 pessoas brancas foram representadas e 13 pessoas negras. Gerando uma média de 1,6 pessoas negras para cada 1 pessoa branca representada, resultando em proporção distinta das anteriores encontradas na primeira coleção.

Nesse volume na categoria homens aparecem 3 homens brancos e 3 homens negros representados. Os homens negros são representados em contextos de igualdade profissional em relação ao contexto dos homens brancos, pois os homens brancos aparecem enquanto dançarinos de tango (p. 101) e modelo (p.120). Homens negros também aparecem exercendo profissão de modelo (p. 119, 131), bem como exercendo papel de liderança, de protagonista, ao representar juventude negra espanhola (p. 144).

Na categoria mulheres são representadas 3 mulheres brancas e 5 mulheres negras. As mulheres negras exercem profissões do mesmo nível das profissões das mulheres brancas, são representadas em contextos de igualdade, pois são representadas como modelos (p. 119, 131), dançarina de flamenco (p. 105), assim como as mulheres brancas (p. 120, 101). Há uma representação de mulher negra carregando vassouras (p. 51), o que aparentemente parece uma representação negativa de identidade negra, no entanto, a imagem faz parte de uma reportagem sobre o racismo e machismo do governo cubano. Além disso, destaco que nesse volume essa imagem não é a única referência de identidade negra feminina, conforme os resultados apresentados.

Nas categorias adolescentes e crianças esse volume não traz imagens que representam pessoas brancas e negras, o que é considerado um ponto negativo, visto que o livro é voltado para o público adolescente. Contudo, há conteúdos direcionados à juventude e de temáticas pertinentes aos adolescentes, bem como há imagens de pessoas negras jovens, mas não é possível afirmar com exatidão se pertencem à faixa etária de adolescentes.

Na categoria celebridades o livro traz 3 pessoas brancas representadas e 3 pessoas negras, exercendo profissões e atividades equivalentes. São representados o compositor e cantor Paco de Lucia (p. 102) e a cantora Shakira (p. 112). As celebridades negras são Frida Khalo em pinturas de autorretrato (p. 19, 22), a cantora Omara Portuondo (p. 23), e um dos integrantes da banda Buena Vista Social Club (p. 112).

QUADRO 6 PROFISSÕES E ATIVIDADES VOLUME II YO HABLO, ESCRIBO Y LEO EN LENGUA ESPAÑOLA – I ASÉ CHITIÁ, KRIBÍ I KANKANIÁ ANDI LENGUA ESPAÑOLA

Profissões / atividades	Pessoas representadas brancas/ os	Pessoas representadas negras/os	Total
	Homens brancos:		0
Despertando, atleta, lutando.		Homens negros:	8
Atleta, dormindo, conversando.	Mulheres brancas:		4
Atleta, trabalhando.		Mulheres negras:	4
	Adolescentes brancos:		0
		Adolescentes negros:	0
	Crianças brancas:		0
Ajudando a mãe, brincando, no colo.		Crianças negras:	3
Cantora, pintor, Modelo	Celebridades brancas:		2
Cantora, pintora, poeta, modelo, cientista político.		Celebridades negras:	5
TOTAL	6	20	36

Fonte: COUTO L. P; JOVINO, I. S. (org.) Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

No segundo volume do LD foram analisadas 36 imagens, das quais 6 são de pessoas brancas e 20 são de pessoas negras. Gerando uma média de 3,1 pessoas negras para cada pessoa branca.

Na categoria homens, dentre as representações que foram possíveis classificar quanto à raça, foram representados 8 homens negros e nenhum homem branco, o que é considerado um aspecto negativo do livro, por não apresentar igualdade de representação nessa categoria. Dos homens representados 2

aparecem em contextos em que se propõe a discussão sobre estereótipos de gêneros (p. 19), o que é bastante construtivo, por trazer à tona esse tipo de tema que geralmente não é debatido nos livros didáticos. Os outros 6 homens negros representados aparecem lutando, no contexto de uma história em quadrinhos ilustrada pelo artista equatoriano Ramón Esono Ebalé.

Na categoria mulheres esse volume traz um número igual de representações de mulheres brancas e negras, sendo 4 mulheres de cada categoria representadas. Dentre as representações há uma atleta negra e uma atleta branca que aparecem jogando basquete (p.19), imagem que está no contexto de exercício que trata do tema estereótipos no livro.

Na categoria adolescente não foram identificadas representações a partir de imagens na coleção, assim como no volume anterior, esse é um fator negativo dessa coleção. No entanto, destaco que o livro é composto por conteúdos que abordam temas que em geral pertencem à esfera adolescente e jovem, como no capítulo 1 (p. 16) intitulado: *¿Cómo los jóvenes se ven?* e no capítulo 4 (p.86): *¿La belleza es fundamental?* , por exemplo.

Na categoria crianças não foram encontradas crianças brancas representadas em fotos ou ilustrações no livro didático. Na categoria crianças negras foram representadas 3 crianças negras, no mesmo quadrinho do ilustrador equatoriano Ramón Esono Ebalé mencionado acima, das quais aparecem ajudando a mãe, outra está no colo e a outra está brincando (p. 129). Essas crianças aparecem em contextos de relações afetivas, aparentemente familiares, sendo cuidadas, participando naturalmente da rotina familiar apresentada.

Na categoria celebridades foram encontradas 2 pessoas brancas e 5 pessoas negras. Dentre as representações dessa categoria, há representação que indica igualdade e protagonismo da mulher negra, através de uma imagem da modelo negra angolana Leila Lopes sendo coroada Miss Universo 2011 pela modelo Miss Universo 2010, Ximena Navarrete. Nessa representação a identidade feminina negra é apresentada sendo exaltada e valorizada pela beleza física, o que em geral não acontece nos LD.

Na segunda coleção foram analisadas 47 personagens, das quais 14 são representadas por identidades sociais brancas e 33 são negras. Denota-se um número inferior de imagens de pessoas nessa coleção em relação à coleção *Síntesis*, no entanto, as imagens que trazem identidades sociais negras estão

relacionadas aos conteúdos, não são utilizadas como mera forma de ilustração nas coleções, conforme está explicitado nas próximas seções da análise.

5.1.1 Identidades sociais de raça, classe e gênero nas coleções.

A partir dos dados elencados nos quadros anteriores, quanto à coleção *Síntesis*, foi verificado que o número de pessoas brancas é maior que o número de pessoas negras nas imagens, em absolutamente todas as categorias. São mais recorrentes homens brancos do que homens negros, mulheres brancas do que mulheres negras, adolescentes brancos do que adolescentes negros, crianças brancas do que crianças negras e celebridades brancas do que celebridades negras.

Estes dados revelam que as pessoas brancas são postas como a norma, no centro das representações na primeira coleção. Foi constatado que as relações de poder são desiguais, através das atividades e profissões de pessoas brancas e negras. Em quase todas as categorias as pessoas brancas aparecem com muito mais frequência do que as pessoas negras. E observando as profissões e atividades relacionadas às pessoas negras, denota-se que seus cargos e ocupações estão em nível de inferioridade em relação aos cargos e ocupações das pessoas brancas representadas.

Isto mostra nitidamente as imbricações entre classe e raça, pois os lugares sociais atribuídos às pessoas negras, nessa coleção, refletem ideias socialmente compartilhadas sobre as possibilidades de vida e trabalho dessas pessoas, congelando, dessa forma, as representações de identidades sociais negras em contextos estereotipados, que demonstram menos poder e acesso.

Quanto à questão de gênero, a presença de mulheres brancas e negras é menor que a de homens, além delas aparecerem mais relacionadas às atividades domésticas e cuidando dos filhos, ao invés de aparecerem exercendo profissões de liderança e/ou intelectualizadas. A supremacia masculina é confirmada na coleção através desses resultados. Nota-se também, ainda, que as mulheres negras aparecem com mais frequência exercendo atividades domésticas do que as mulheres brancas.

Na segunda coleção analisada, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, as pessoas negras aparecem com mais frequência do que as pessoas brancas. As pessoas negras são representadas

em contextos de profissões e atividades valorizadas e de igual função que pessoas brancas. Nesse contexto exercem profissões que as conferem prestígio social e poder, como a profissão de modelo, pintora e cantor, também desenvolvem atividades intelectualizadas como a profissão de poeta e de cientista político. Não há estereótipos na representação de pessoas negras nessa coleção.

Os homens aparecem quase na mesma proporção que as mulheres nessa coleção, no primeiro volume as mulheres são maioria e no segundo volume aparecem com a mesma frequência que os homens. As mulheres negras aparecem exercendo atividades diversas como pintora, modelo, cantora, o que as caracteriza como detentoras de poder, beleza e independência.

As construções de identidade de gênero nessa coleção são positivas porque não permitem que a representação masculina tenha privilégio em relação à representação feminina, o que é bastante frequente em diversos espaços sociais. Ainda, nessa coleção é posto em debate o estereótipo de gênero a partir de exercício de análise de imagens, são problematizados os lugares que as mulheres e homens ocupam sócio-historicamente.

5. 2 – CULTURA VISUAL: AS FOTOS NA ANÁLISE DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA

Na etapa anterior da análise foram levantados dados que revelam de maneira geral alguns lugares sociais em que pessoas negras e brancas foram colocadas, desvelando ideias socialmente compartilhadas sobre identidades negras. Foi descrito o número de pessoas representadas em todas as imagens dos LD das coleções: fotos, ilustrações, pinturas, entre outras.

Nesta segunda etapa me ative às fotografias nas coleções, pois olhar pedagogicamente para imagens pressupõe que nem todos veem o mesmo significado ao olhar algo, portanto, a escola precisa discutir sobre o que vemos e o motivo pelo qual vemos de determinadas formas, conforme Martins (2011).

Nesse sentido, foi feito o exercício de analisar as fotografias nos LD sem qualquer olhar mimético, ou reflexivo da representação (conforme tratado no capítulo 4). Pois, levando em conta a credibilidade atribuída à fotografia, e que, nas palavras de Kossoy (2001, p. 102), “A informação visual do fato representado na imagem

fotográfica nunca é posta em dúvida. Sua fidedignidade é em geral aceita *a priori*...”, é essencial interpretar no contexto educacional e social esse tipo de representação que atribui sentidos às identidades negras, também. Considero ainda, assim como Kossoy, que apesar dessa concepção em torno da imagem fotográfica, a fotografia é sem dúvidas um meio de conhecimento, mas não porta em seu conteúdo o conhecimento definitivo.

Portanto, conforme as demandas de importância atribuída às visualidades no contexto da cultura visual, conforme discuti no capítulo 1, é indispensável discutir nesta pesquisa as imagens nos LD, fotos especificamente, que representam pessoas negras nas coleções e problematizar essas visualidades no contexto educacional, levando em consideração as implicações dessas representações, que constroem e refletem identidades.

Nas duas coleções de livros didáticos analisados, dentre as imagens analisadas, foram encontradas um total de 53 fotos que representam identidades negras. É um número baixo, levando em consideração o total de 255 imagens contabilizadas nos LD. Enfatizamos que entre essas 53 fotos, nem todas as representações de identidades negras são positivas, e nem todas estão relacionadas a conteúdos ou exercícios, conforme ilustro abaixo:

TABELA 1 – REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS NEGRAS EM FOTOS NAS COLEÇÕES

Representações em nº de fotos	Síntesis I	Síntesis II	Síntesis III	YHELE I	YHELE II
Positivas	7	9	4	9	6
Negativas	5	11	1	1	0
Total	12	20	5	10	6

Fonte: Organizado pela autora

Além dos números apontados na tabela acima, dentre as fotos encontradas nas coleções nem todas fazem parte de conteúdos e temas de exercícios, algumas apenas compõem um falso quadro de representação positiva, já que não são problematizadas nem pertencem aos exercícios e textos.

No livro *Síntesis* Volume I, das 12 fotos encontradas, 8 estão relacionadas a conteúdos do LD, enquanto 4 fotos apenas ilustram as páginas.

No Livro *Síntesis* Volume II, das 20 fotos encontradas, 12 estão relacionadas a conteúdos e 6 fotos são meramente ilustrativas.

No livro *Síntesis* Volume III, das 5 fotos encontradas, 1 está relacionada ao conteúdo e 4 fotos são ilustrativas.

No primeiro volume *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* das 10 fotos encontradas, todas estão relacionadas aos conteúdos do LD.

No segundo volume *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* todas as 6 fotos encontradas estão relacionadas aos conteúdos.

Dentre essas fotos, nesta segunda fase da pesquisa, analiso algumas fotos relacionadas aos conteúdos nos LD, refletindo sobre as representações de identidades sociais de raça nas fotos que apareceram nas seções de abertura de capítulos dos livros das coleções. Restringi-me a este recorte por três motivos. Primeiramente pela importância que a abertura de capítulo tem, delimitando assuntos que serão tratados no capítulo todo, impactando quanto às temáticas, com poder de reforçar preconceitos ou desconstruí-los; em segundo lugar, devido ao espaço desta pesquisa, que não comporta uma análise detalhada de todas as 53 fotos; em terceiro lugar porque as discussões e resultados de análise se repetiriam com bastante frequência, não sendo necessário analisar todas as fotos para alcançar um resultado significativo parcialmente.

Pessoas negras em contexto familiar

FIGURA 1 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 7: ¿CÓMO ES TU FAMILIA?



Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p. 121.

No primeiro livro da coleção *Síntesis* destaco a foto acima (figura 1), localizada na abertura do capítulo 7 (p. 121). Esta foto proporciona uma experiência enriquecedora do ver e do ser visto, já que estamos submetidos, no contexto educacional, ao que Tourinho apoiada em Bouriaud (2009) chama de escassez de certas imagens. A tais imagens que Tourinho se refere, cabe perfeitamente a reflexão sobre as representações negras, que são escassas no LD, e quando aparecem costumam estar carregadas de estereótipos.

Esta foto de abertura de capítulo é considerada uma experiência enriquecedora no âmbito educacional por trazer famílias negras, que aparentemente estão felizes e unidas. Embora não seja possível detectar na foto quais casais têm filhos ou não, para atestarmos diversidade na composição familiar e quais as relações de parentesco entre as pessoas, denota-se a afetividade entre as pessoas. Este elo afetivo posiciona estas identidades negras em uma esfera de fortalecimento étnico racial pela noção de pertencimento racial em comum.

Conforme Sardelich (2006) reflete Richter (2003), as práticas visuais na escola costumam estar, em geral, carregadas de códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, masculinos, que acabam por excluir visualidades que não condizem com esse padrão. Nesse sentido, esta foto foge dos padrões hegemônicos de representação branca, comum em livros didáticos.

Sendo assim, o conteúdo desta foto é visto como um avanço na cultura visual do contexto educacional, pois permite identificação positiva de identidade negra, através da visão de família negra empoderada, feliz. A imagem traz representação de grupos de pessoas negras, tipo de representação que, conforme Jovino (2015) comprova em suas pesquisas sobre identidades negras representadas em livros didáticos, quase inexistente.

Trabalho infantil

FIGURA 2 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 2 ¿CUÁLES SON TUS DERECHOS Y DEBERES?



Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol.II. São Paulo: Ática, 2010, p. 23.

No segundo volume da coleção *Síntesis* foram encontradas 3 fotos em aberturas de capítulos, que trazem identidades negras. A foto acima que destaco

desse volume (figura 2) está na abertura do capítulo 2 (p. 23), retrata crianças negras trabalhando, uma delas está em primeiro plano com olhar sério e triste direcionado para a câmera. Este tipo de representação de infância negra não é visto como algo positivo, por diversos motivos. Primeiramente, porque a imagem não contribui no processo de identificação de pessoas negras com a identidade negra apresentada, na qual o sofrimento e a exploração tomam o lugar dos direitos à infância justa, lembrando um passado escravocrata.

A foto está em preto e branco, fato que Burke (2004, p. 27) amparado em Sarah Graham- Brown alega “transmitir um sentido de dura realidade”. Ainda, conforme Burke (2004) o foco de fotografias do trabalho infantil, por exemplo, geralmente desenvolvem solidariedade dos espectadores. Em segundo lugar, não há muitas representações de crianças negras nos LD da coleção *Síntesis*, e quando aparecem são representadas em um contexto de trabalho infantil, de exploração, carentes, necessitadas de olhares solidários. Nessa representação há um recorte de realidade, que estigmatiza a infância negra e congela a criança negra em um contexto de injustiça e desigualdade social. Essa forma de representação negra não é construtiva, tampouco na cultura visual dos livros didáticos, pois a criança negra está fixada no estereótipo de carente social.

Atleta

FIGURA 3 - FOTO NA ABERTURA CAPÍTULO 4 ¿PRACTICAS ALGÚN DEPORTE?



Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol.II. São Paulo: Ática, 2010, p. 57.

A foto acima (figura 3) está na abertura do capítulo 4 *¿Prácticas algún deporte?* Também no segundo volume. Ainda que a foto traga o jogador de futebol Garrincha, importante personalidade para a história do futebol brasileiro, é necessário considerar as implicações envolvidas nessa representação. Uma identidade negra representada enquanto atleta não pode ser considerada tão positiva, digna de representatividade negra, pois figura-se no rol das representações estereotipadas. O estereótipo, conforme Burke (2004, p. 155), é um sinal evidente entre imagens visuais e imagens mentais, ele pode não ser completamente falso, mas com bastante frequência exagera traços da realidade e omite outros. Logo, é fundamental olhar criticamente para a foto e questionar as possibilidades atribuídas à identidade negra.

Encarar como positiva a representação de um negro esportista é uma maneira limitada de valorizar identidade negra, por fazer parte de um rol de profissões relacionadas ao dom (FERREIRA, 2014). Pois, como destaca Jovino (2015), representação de identidade negra ligada ao futebol é um estereótipo clássico da representação. É necessário ampliar possibilidades de identificação dos

alunos negros no contexto escolar através das visualidades, questionar as representações, pois conforme Jovino (2014), as imagens, particularmente a fotografia, pode ser entendida num quadro de mensagem visual fixa, a princípio. Esse apontamento vai ao encontro do que Kossoy (2001) enfatiza, que as fotografias costumam passar a ideia de fidelidade da realidade. No entanto, esses recortes de realidade não representam totalidades.

Expressão cultural

FIGURA 4 – FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO 7: ¿TE GUSTAN LAS FIESTAS?



Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis curso de lengua española, Ensino médio. Vol.II. São Paulo: Ática, 2010, p. 119.

A foto acima (figura 4) está na abertura do capítulo 7 *¿Te gustan las fiestas?* (p. 119). Esta foto poderia ser discutida no cenário dos estereótipos culturais, onde as diversas formas cotidianas de viver e se relacionar de negros e negras parecem estar ocultas ou reduzidas por uma ou outra expressão cultural tradicional. Porém, conforme Burke (2004) as imagens têm evidências para oferecer, acerca de acontecimentos grandes e pequenos, no entanto precisam ser contextualizadas. Logo, conforme o contexto da foto, não há menção ou referência de um povo específico que costuma pintar o rosto por tradição cultural. O que há é um convite para a reflexão crítica sobre as diferentes formas de expressão cultural e identidade

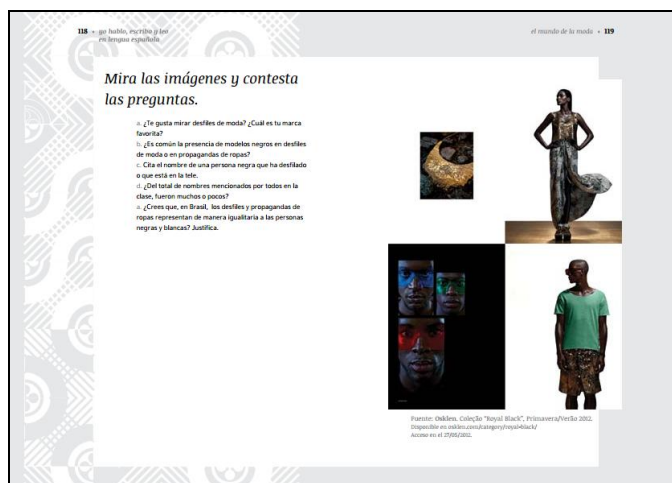
social negra, direcionando o olhar dos alunos que usam esse LD para a valorização das diferenças culturais, atendendo assim a perspectiva intercultural de ensino.

O processo de pintura no rosto da mulher a princípio parece indicar preparação para algum evento popular que, embora não especificado qual é, expressa a cultura de um povo. Essa falta de especificidade da finalidade da pintura no rosto também permite a interpretação de que ela pode ser uma expressão cultural a partir de práticas do cotidiano, e não para um evento específico. Dias (2011) propõe questionamento do termo *cotidiano*- tão enfatizado por diversos autores como critério para representar identidades culturais- e sugere um olhar mais crítico para o significado do termo em Cultura Visual. Para Dias (2011) é fundamental que os sujeitos aprendizes também tenham acesso, em cultura visual, ao patrimônio artístico histórico de outras culturas. O intitulado cotidiano espetacular também importa em educação da cultura visual, pois fomenta uma visão crítica como prática que desenvolve a consciência social, segundo Dias (2011).

No terceiro volume da coleção *Síntesis* não foram encontradas fotos com representações de identidades sociais negras em aberturas de capítulos.

Modelos negros

FIGURA 5 - FOTOS NA ABERTURA DO CAPÍTULO 6: EL MUNDO DE LA MODA



Fonte: COUTO L. P; JOVINO, I. S. (org.) *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012.

No primeiro volume da coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* há uma representação de

identidade social de raça em fotos em abertura de capítulo (p. 119), conforme a figura acima (5). As fotos estão no capítulo intitulado *El mundo de la moda*. As visualidades de identidades negras positivadas, como os modelos nesta imagem, são essenciais no contexto educacional, pois não são frequentes, conforme verifiquei na primeira etapa desta pesquisa. Logo, assim como Tourinho (2011, p. 12) defende, é fundamental que professores reflitam sobre a escassez de certas imagens a que estamos submetidos, pois elas podem “instalar invisibilidades e reforçar discriminações”. Frente ao número de pessoas que se autodeclaram negras no Brasil, mais de 50% da população, entendo como fundamental e urgente no contexto escolar a reflexão e problematização sobre a invisibilidade atribuída às pessoas negras no livro didático, seja por menor índice de aparição, ou por representação marginalizada. Nesse sentido, essa visibilidade de identidade negra ocupando espaço de poder, como na foto, exercendo a profissão de modelo, que sócio-historicamente é restrita às pessoas brancas, é um avanço na cultura visual da escola, é uma contribuição que desconstrói preconceitos sobre identidade social negra.

Personalidade feminina: Omara Portuondo

FIGURA 6 - FOTO NA ABERTURA DO CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: SUIGUIENDO POR EL CAMINO

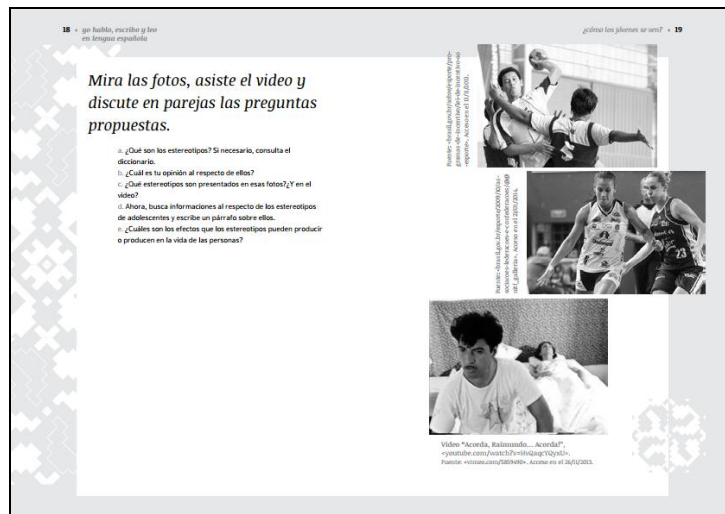


Fonte: COUTO L. P; JOVINO, I. S. (org.) Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012.

No segundo volume da coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, na abertura do capítulo introdutório (p. 11) do livro há uma foto (figura 6) da cantora afro cubana Omara Portuondo. Nesta página também há outras personalidades negras representando a cultura de países hispano falantes. Na foto a identidade negra feminina é representada de modo construtivo, pois a cantora ocupa o centro da imagem, uma capa de cd, na qual seu rosto é valorizado e focado. Conforme Martins (2009) confirma em análise de imagens, há uma tendência de o negro ser colocado em segundo plano, afastado do centro da imagem, bem como raras vezes aparece sozinho, protagonizando a cena, sem dividir o espaço com brancos. Além disso, essa foto também é uma representação positiva da identidade social negra feminina por quebrar recorrentes formas de representação da mulher negra, visto que as mulheres negras são inúmeras vezes representadas no estereótipo da mulata sensual, mulher hiper sexualizada. Segundo Martins (2009), a representação da mulher negra nesse estereótipo é bem comum na produção cultural brasileira, inclusive na literatura. Sendo assim, a foto da cantora Omara Portuondo é um exemplo de visualidade no ambiente escolar que contribui com a desconstrução de visões limitadas sobre lugares socialmente pré-estabelecidos para a identidade feminina negra.

Quebrando estereótipos de gênero

FIGURA 7 - FOTOS NA ABERTURA DO CAPÍTULO 1 ¿CÓMO LOS JOVENES SE VEN?



Fonte: COUTO L. P; JOVINO, I. S. (org.) Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014, p. 19.

No segundo volume da coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé, chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, na abertura do capítulo 1 (p. 19), há três fotos (figura 7) em que as identidades sociais negras estão representadas em contextos onde há quebra de estereótipos de gênero. As duas primeiras imagens levam às reflexões sobre estereótipos de raça e de gênero, trazem jovens negros praticando esportes, bem como mulheres praticando esportes e isso é problematizado. A quebra dos estereótipos detectada nas fotos tem a ver com o contexto das imagens, pois a atividade relacionada às fotos põe em discussão os tipos de estereótipos apresentados nas fotos. O contexto da terceira foto da página, decorrente do vídeo “Acorda, Raimundo... Acorda!”, conforme legenda da imagem, também se refere aos estereótipos de gênero, trata dos papéis socialmente e historicamente atribuídos à mulher e ao homem. Este tipo de problematização de representação social de raça e gênero é considerado essencial no contexto educacional, pois a interpretação de imagens no contexto escolar “mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos – professores e alunos – que interpretam.” (MARTINS, 2011, p. 18). Ainda, conforme Martins (2011, p. 19), as imagens visuais “podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando os alunos do conhecimento e dos

problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem.” Diante disso, fica evidente que tão fundamental quanto representar positivamente as identidades sociais de raça é questionar e interpretar as representações negativas e carregadas de estereótipos, dessa forma pode-se compreender as raízes e os efeitos dos problemas sociais como a discriminação racial e o racismo.

Na coleção *Síntesis* foi identificado um total de 4 fotos com pessoas negras nas aberturas de capítulos, dentre as quais 2 expressam identidades marcadas por estereótipos e 2 rompem com estereótipos.

Na coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española* foram encontradas 3 fotos de personalidades negras em aberturas de capítulos, em todas as fotos as representações de raça estão em sentido inclusivo, rompendo com estereótipos de identidade negra.

5.3 TÓPICOS/TEMAS: AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NOS DISCURSOS DOS TEXTOS E EXERCÍCIOS RELACIONADOS COM IMAGENS NO LD

No caminho trilhado até aqui denotei que muitas das imagens observadas na primeira fase da análise, que trazem pessoas negras sendo (sub) representadas, não estão relacionadas aos conteúdos, como os textos e exercícios dos LD.

Notei que na primeira coleção a maioria das imagens de pessoas negras é meramente ilustrativa, não fazem parte de um contexto significativo de conteúdo, aparecem descontextualizadas de qualquer texto ou exercício reflexivo, servindo apenas para compor um falso cenário de diversidade racial.

Na segunda coleção as imagens de pessoas negras representadas não aparecem descontextualizadas, ao contrário, estão sempre dentro de um conteúdo, e algumas vezes são exploradas enquanto conteúdo que baliza reflexões extremamente relevantes sobre raça no Brasil e no mundo.

Observando os espaços de representação de identidades negras limitados, como os que foram encontrados na primeira coleção analisada, concordo com Hall (2010) quando enfatiza que há uma luta para manter a hegemonia cultural e controlar os espaços conquistados para representar a diferença. Enfatizando a cultura popular negra, no mundo pós-moderno, o autor assegura que os espaços “cedidos” são poucos e extremamente regulados, que a invisibilidade é substituída

pela visibilidade segregada. Ainda, concordo com Hall que tratar essas duas formas de representar como se fossem iguais simplesmente não ajuda. Sendo assim, considerando os objetivos deste estudo, a fim de verificar se os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras, nesta terceira fase da pesquisa, analiso os discursos dos textos e exercícios que estão relacionados com imagens de pessoas negras, a partir da análise dos tópicos/temas dos mesmos.

Tendo em vista a representação das identidades sociais negras nos discursos, explicitarei se foram encontrados ou não conteúdos nos temas dos textos e exercícios (anexo B), relacionados às imagens, que promovem a reflexão e/ou a representação positiva de identidades negras, valorizando-as. Dessa forma foram criadas duas categorias de classificação, os tópicos/temas encontrados a partir das sumarizações dos textos e exercícios geraram tópicos gerais que delimitei em duas categorias: tópico *construtor de identidades positivas* e tópico *estereotipador*.

Os temas que apresentam tópico considerado *construtor de identidades positivas*, nesta pesquisa, são os quais as identidades sociais negras são representadas de formas justas, valorizadas, bem como os temas que promovem reflexões permitindo construção positiva e crítica do que é ser negro/a. Para classificar os temas nesta perspectiva levei em consideração as leis e documentos oficiais da educação em torno da valorização da cultura afro-brasileira e africana, e da valorização da diversidade étnico-racial, visto que perpassam pelo ensino intercultural, conforme abordei no capítulo 2.

Os temas que apresentam tópicos considerados *estereotipados* nessa etapa da análise são os que, ao contrário das proposições acima, não contribuem com representações justas das identidades sociais negras. Esses temas não valorizam as identidades negras e acabam por legitimar o racismo através de representação estereotipada de raça, usam a *diferença* para marginalizar e excluir, conforme discussão anterior sobre representação abordada no capítulo 3.

5.3.1 Representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção *Síntesis*

Quanto à primeira coleção de LD de espanhol, *Síntesis*, constatee no primeiro volume um total de seis tópicos que estão relacionados à representação de pessoas

negras, três construtores de identidades positivas e três estereotipados. No segundo volume *Síntesis* encontrei e analisei dez tópicos, dos quais quatro foram classificados como construtores de identidades positivas e seis foram classificados como estereotipados. No terceiro volume da mesma coleção foram encontrados cinco tópicos, dos quais dois foram considerados construtores de identidades positivas e três temas foram classificados como estereotipados.

A análise tópica revelou que a primeira coleção teve uma média de 42% de representação positiva das identidades negras nos discursos dos poucos textos e exercícios relacionados com imagens de pessoas negras. Ao passo que 58% das representações das identidades negras nessa coleção ocorreram de maneira estereotipada, não contribuindo para a valorização e construção positiva das identidades negras.

Frente às políticas linguísticas em torno de um contexto educacional mais inclusivo, que considere a pluralidade cultural e a valorização da cultura africana e afro-brasileira (conforme discussões no capítulo 2), o fato de 42% dos discursos dos livros da primeira coleção - que se referem à identidade negra- classificarem-se como *construtores de identidades positivas* é um sinal de avanço, rumo ao que seriam as representações justas e igualitárias de identidades negras.

No entanto, conforme evidenciei nas etapas anteriores desta pesquisa, o número total de pessoas negras representadas nessa coleção é muito baixo, e decorrente dessa estatística é menor ainda o número de pessoas negras contextualizadas com textos e exercícios. Desse baixo número a maioria, 58%, é mal representada. A seguir sumário os temas dos poucos textos e exercícios que valorizam as identidades sociais negras na coleção *Síntesis*.

Síntesis I

QUADRO 7 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE CRÔNICA

Capítulo 1	Seção: Texto complementar	Crônica/ Caminos de alta fiesta
	Método: Supressão Macroposições semânticas:	M1 Começou na África a viagem humana no mundo. M2 Todos os seres humanos descendem de africanos. M3 O racismo pode ser o motivo da negação da origem comum dos seres humanos. M4 Em tempos remotos o único passaporte exigido eram as pernas.
	Macroposição/tópico geral	Racismo impede a valorização da ascendência e descendência africana no mundo.

Fonte: A autora.

No primeiro volume da coleção Síntesis o primeiro tema includente resultou da sumarização tópica de uma crônica poética de Eduardo Galeano (p. 23). O tema - Racismo impede a valorização da ascendência e descendência africana no mundo - denotado na crônica poética é considerado includente por trazer o assunto racismo e alguns dos seus entraves, ao passo que trata reflexivamente da composição étnica racial diversa, heterogênea da humanidade, sem hierarquizar ou sobrepor povos e culturas. Não há exercícios analíticos explícitos da crônica no livro, mas há uma proposta de debate sobre o tema no manual do professor (p.21). Dentre as nove questões propostas para o debate, destacamos uma que atenta para a crítica no texto acerca da intolerância dos países que “recebem” imigrantes, denotada na macroposição 4. Ainda que seja limitada e breve essa abordagem, através de apenas uma questão, consideramos relevante essa questão em relação às maneiras que frequentemente são abordados esses temas nos livros didáticos, nos quais imigrantes são representados no nível raso de estereótipos (VAN DIJK, 2005), consideramos uma evolução na abordagem do tema da imigração o foco estar sobre os países e suas exigências, racistas, para resolver as questões das imigrações, ao invés do estereotipado enfoque na pobreza dos imigrantes, principalmente oriundos da África.

QUADRO 8 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO

6- ¿Somos lo que llevamos?	Seção: Aprende un poco más	Exercício de vocabulário/ caracterização de pessoas.
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1 Andrés é advogado. M2 Andrés é negro. M3 Andrés tem olhos castanhos e cabelos curtos.
	Macroposição/tópico geral:	Características físicas e profissão de um homem negro.

Fonte: A autora.

O segundo tema geral includente do primeiro volume resulta da sumarização de um exercício de vocabulário de descrição física de pessoas (p.115), em abertura de capítulo. O tema - Características físicas e profissão de um homem negro - é considerado construtor de identidade positiva por trazer uma identidade negra masculina exercendo a profissão de advogado, que é considerada uma profissão de status e prestígio social, da esfera intelectual. Distanciando, dessa forma, a identidade negra masculina das representações estereotipadas nas profissões ligadas ao uso da força, por exemplo. Esse exercício pode colaborar na construção da autoestima dos alunos negros, pois retrata uma realidade positiva, diversa do que é representado em livros didáticos, em geral, sobre profissões de negros e negras.

. QUADRO 9 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIOS DE REFLEXÃO

7- ¿Cómo es tu familia?	Seção: Abertura de capítulo	Exercício de reflexão a partir de imagem.
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1 Refletir sobre os modelos de famílias atuais. M2 Famílias compostas por pai, mãe e filhos. M3 Em algumas não há pai ou mãe. M4 Em outras não há filhos. M5 Em algumas há outras pessoas agregadas.
	Macroposição/tópico geral:	Distintos modelos de famílias

Fonte: A autora.

O terceiro tópico includente do primeiro volume decorre da sumarização de um exercício que promove a reflexão sobre os diversos modelos de famílias (p.121), ao qual está relacionada a imagem de famílias negras na abertura de capítulo. Esse tópico- Distintos modelos de família- é considerado includente porque promove a

reflexão e valorização dos diferentes tipos de famílias, conforme M1, M2, M3, M4, M5. Essas diversas composições familiares elencadas, que não fixam os estabelecidos modelos tradicionais de família, composto por pai, mãe e filhos, relacionam as identidades negras às concepções de mundo mais inclusivas. Ainda que o exercício não cite as famílias homoafetivas, já se considera um avanço o leque de composições familiares apresentado.

Síntesis II

QUADRO 10 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA

Apartado 1	Seção: Apartado 1	Biografia cantor cubano
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1 Pablo Milanés é um cantor cubano. M2 Nasceu em Bayamo. M3 Estudou música em La Habana. M4 Foi influenciado pela música tradicional cubana e pelo feeling. M5 Ao longo da vida tocou diversos estilos, como son cubano e canção de protesto no final dos anos 60.
	Macroposição/tópico geral:	Pablo Milanés cantor cubano

Fonte: A autora.

O primeiro tema includente do segundo volume resulta da sumarização tópica de uma curta biografia do cantor cubano Pablo Milanés (p. 83). O tópico - Pablo Milanés cantor cubano - é considerado construtor de identidade positiva por trazer um cantor afro cubano. Dentre os principais estilos tocados pelo cantor, está o *son cubano*, que é um ritmo afro-cubano. No entanto, a curta biografia está relacionada a uma música desse cantor, que é explorada apenas para fins gramaticais, o que não leva às reflexões sobre esse componente cultural.

QUADRO 11 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE RESUMO

¿Te gustan las fiestas?	Seção: Abertura de capítulo	Resumo
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: As festas expressam cultura de um povo. M2: As festas demonstram relações estabelecidas com divindades, meio social, valores, conhecimentos dos ancestrais.
	Macroposição/tópico geral:	Festas são expressões culturais

Fonte: A autora.

O segundo tópico incluído nesse volume resulta do tema - Festas são expressões culturais - de um breve resumo, em abertura de capítulo abaixo de uma foto de uma mulher negra (p. 119). Considero esse tópico incluído por tratar festas, de maneira geral, como expressões culturais dos povos, enfatizando cultura em um sentido amplo, popular, pois denotei na M2, por exemplo, o valor atribuído às relações com o meio social, divindades e conhecimentos dos ancestrais.

Essa valorização dos modos de viver e se relacionar de diferentes povos, vinculados à expressão cultural e à uma imagem de uma mulher negra em capa de capítulo, é um tipo de representação positiva, por tratar da diversidade e incluir identidade negra de maneira natural. No manual de professor (p. 39) há uma sugestão de bate-papo sobre as festas populares e sua importância para a preservação das manifestações culturais. Dentre as questões propostas para reflexão há uma pergunta que indaga as/os estudantes sobre a festa popular brasileira que eles creem que melhor expressa a cultura brasileira e por qual motivo. Portanto, esse espaço de reflexão é considerado construtivo e positivo por fomentar o olhar crítico para as diversas expressões culturais nacionais.

QUADRO 12 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DESCRITIVO

¿Te gustan las fiestas?	Seção: Algo de vocabulário	Exercício descrição de festas
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: 2 de fevereiro na praça de Santa do Rio Vermelho, Salvador, Bahia, filhas e mães de santo, babalorixás, pescadores, turistas entre outros, homenageiam lemanjá. M2: Essas homenagens fazem parte da maior manifestação pública do candomblé.
	Macroposição/tópico geral:	Manifestação religiosa do candomblé

Fonte: A autora.

Na sequência, ainda no capítulo sete, há o terceiro tema includente - Manifestação religiosa do candomblé - que resulta de um breve resumo descritivo sobre a festa de lemanjá, em um exercício que solicita que as fotos de algumas festas sejam relacionadas aos resumos apresentados.

O tema é considerado construtor de identidade social positiva porque mesmo não havendo uma proposta direta de reflexão nessa atividade sobre a diversidade de religiões africanas ou afro-brasileiras é abordada uma religião afro-brasileira, o candomblé. Denota-se que essa é apenas uma atividade descritiva de vocabulário, Ainda assim é considerado um avanço, pelo fato de o livro trazer esse tópico sem marginalizar a 'diferença', conforme M2, enfatiza aspectos positivos da religião, fortalecendo identidade, promovendo um olhar de valorização e respeito para outra religião, pois rompe com as barreiras discriminatórias expressas também em forma de invisibilização de religiões, ou outras expressões culturais, que fogem dos padrões hegemônicos.

QUADRO 13 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO

Apartado 2	Apartado 2	Exercício de vocabulário / estados de ânimo.
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: Vikinini é uma internauta. M2: Vikinini propôs a outras pessoas que lhe ajudassem construir uma lista de estados de ânimo em um fórum na internet.
	Macroposição/tópico geral:	Internauta Vikinini propõe abertura de fórum na internet .

Fonte: organizado pela autora

O último tópico do segundo volume Síntesis considerado includente - Internauta Vikinini propõe abertura de fórum na internet - foi observado em um exercício de vocabulário. Nesse exercício uma internauta negra, Vikinini, propõe um fórum em uma página na internet. O objetivo da internauta, conforme M2, é fazer uma lista dos estados de ânimo e suas respectivas descrições, logo, consideramos esse um tópico muito includente pelo fato de uma personagem negra ter nome, voz, iniciativa e expressar sentimentos no contexto do exercício.

Síntesis III

QUADRO 14 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ORAL

Capítulo 6- El cine	Para oír y comprender	Exercício de escuta / Todos os livros merecem ser levados ao cinema?
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Ky acredita que qualquer livro pode ser levado ao cinema, mas que jamais o cinema vai representar fielmente um livro. M2: Alejo concorda com Ky. M3: Alejo reformula pergunta do fórum: Têm que continuar levando livros ao cinema?
	Macroposição/tópico geral:	Alejo questiona adaptação de livros em forma de filmes.

Fonte: A autora.

No terceiro volume encontramos dois tópicos includentes, nos quais as identidades negras são representadas positivamente. O primeiro tópico includente - Alejo questiona adaptação de livros em forma de filmes - foi verificado em um exercício de escuta (p. 104), a partir de um fórum na internet, no qual algumas pessoas respondem ao questionamento do fórum sobre os méritos dos livros para serem levados ao cinema. Nos comentários algumas pessoas expõem seus

posicionamentos, dentre essas pessoas um homem negro, Alejo, se expressa, conforme M2 e M3, sugerindo reformulação da pergunta do fórum, demonstrando conhecimento sobre o assunto abordado, evidenciando seu potencial reflexivo e crítico. Esse tópico é considerado includente por apresentar identidade negra masculina com nome, voz e ação no contexto do LD.

QUADRO 15 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA

Apartado 2	Apartado 2	Biografia Buena Vista Social Club
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: Em 1940 músicos se encontravam no clube Buena Vista Social Club. M2: Em 1990 os antigos encontros inspiraram alguns antigos músicos a gravar com companheiros antigos e novos. M3: A gravação resultou no disco de sucesso Buena vista Social Club, que foi inspiração para um cineasta e virou documentário sobre a música e os músicos cubanos.
	Macroposição/tópico geral:	Contexto de surgimento do disco Buena Vista Social Club

Fonte: A autora.

O segundo tópico includente desse volume - Contexto de surgimento do disco Buena Vista Social Club - está na biografia que narra brevemente o surgimento do disco e posterior documentário do grupo de músicos cubanos Buena Vista Social Club (p.163). A biografia está localizada na sequência de uma letra de música do grupo. Consideramos esse tópico positivo por apresentar personalidades afro-cubanas em um contexto de produção cultural, pela ênfase dada no texto para o sucesso do disco/grupo Buena Vista Social Club. No entanto, denotamos que os exercícios que procedem a letra de música e o texto informativo são estruturais, não convidam à reflexão sobre o grupo ou letra da música.

Na coleção de livros didáticos Síntesis foram encontrados um total quatro textos relacionados com imagens de pessoas negras e cinco exercícios com temas includentes. Conforme análise, no primeiro volume encontramos representações positivas das identidades negras em apenas um texto com proposta de reflexão e em dois exercícios.

5.3.2 Representações estereotipadas de identidades sociais de raça nos textos e exercícios da coleção *Síntesis*

Na coleção *Síntesis* 58% das representações das identidades negras nos temas de textos e atividades ocorreram de maneira excludente, não contribuindo para a valorização e construção positiva das identidades negras, de forma estereotipada.

Essa primeira coleção analisada traz poucos textos e exercícios relacionados às imagens de pessoas negras, e dentro desse número reduzido, 58% dos temas são excludentes, marginalizam e excluem as identidades negras representando-as de maneira estereotipada.

Dentro da estereotipação, há relação entre representação, diferença e poder, conforme Hall (2010). Pois, a representação tem grande poder de marcar, determinar e classificar, essa força trata-se do poder simbólico, o qual Hall chama de responsável pela expulsão ritualizada. Para compreender como são construídos os estereótipos socialmente também é necessário compreender o poder em termos culturais e simbólicos mais amplos, “[...] incluindo o poder de representar alguém ou algo de certa forma dentro de certo ‘regime de representação’. Inclui o exercício de poder simbólico através das práticas representacionais.” (HALL, 2010, p. 431). Sendo assim, o estereótipo enquanto prática significativa é central para a representação da diferença racial, conforme Hall.

Há uma diferença entre tipo e estereótipo, para Richard Dyer (1977), a qual Hall (2010) explana. A noção de tipo está relacionada às caracterizações simples, vividas, recordáveis, de fácil interpretação e amplamente reconhecidas de algo ou alguém, das quais poucos traços são trazidos ao plano frontal, enquanto a “evolução” é mantida minimamente, segundo Dyer (1977). Hall, enfatiza que o processo de tipificação é algo essencial para a produção de sentidos, já que estamos o tempo todo produzindo sentidos a partir das classificações gerais que fazemos de objetos, pessoas, ou eventos individuais. Já estereotipar consiste na prática de reter algumas dessas características simples, vividas, recordáveis, de fácil percepção e que são amplamente reconhecidas, acerca de uma pessoa e reduzir tudo sobre essa pessoa a essas características, conforme Hall (2010), características que são exageradas, simplificadas e fixadas, sem nenhuma possibilidade de mudança ou desenvolvimento.

Hall (2010, p. 430) aponta três aspectos acerca de estereotipar. Primeiro o estereótipo “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”.

Segundo, o ato de estereotipar desdobra uma estratégia de divisão, divide o normal e o aceitável do anormal e do inaceitável. Então exclui ou expulsa tudo o que não se encaixa, que é diferente.

Terceiro, a estereotipação acontece nos lugares onde existem grandes desigualdades de poder, o poder é corriqueiramente usado contra o grupo subordinado ou excluído, segundo Hall. A “normalidade” faz parte do sistema de exclusão, pois ao estabelecê-la através dos estereótipos e dos tipos, tem-se um modo de governar grupos, uma maneira de tentar formar toda a sociedade de acordo com a própria visão do mundo, o próprio sistema de valores, a própria sensibilidade e ideologia do grupo dominante. Esse ponto de vista do grupo dominante é tão correto para eles que o fazem parecer como ‘natural’ ou ‘inevitável’, têm sucesso nessa empreitada, logo, estabelecem sua hegemonia, conforme Hall reflete a partir de Dyers (1977). Ainda, a hegemonia é uma forma de poder com base na liderança que um grupo tem em muitas esferas de atividade ao mesmo tempo, a qual conta com bastante consentimento, parece natural e inevitável, conforme a ascendência desse grupo estabeleceu, enfatiza Hall.

Nesse sentido, na análise tópica da coleção Síntesis, encontramos alguns estereótipos clássicos de representação de identidade social de raça. Ressaltamos aqui as contribuições de Martins, C. (2009)²¹, no que se refere aos estereótipos clássicos de representação negra. O pesquisador denotou alguns estereótipos clássicos, ou seja, frequentes, na representação de identidade negra, os quais também encontramos na coleção Síntesis, o que ratifica a existência de lugares controlados para as identidades negras no LD. Os estereótipos clássicos encontrados por Martins, que também encontramos nessa pesquisa, para representar as pessoas negras são: trabalhador braçal, artista, atleta, carente social e africano. Além desses, encontramos estereótipos de pobreza e preguiça, violência e primitivismo relacionados às identidades negras.

²¹ Mencionamos esse estudo da área da publicidade, visto que os resultados encontrados pelo pesquisador, dentro do tema de representação de identidade social de raça, são pertinentes a todas as áreas interessadas nos estudos sobre representações negras. Martins (2009) traz uma concentração de típicas representações estereotipadas das identidades negras que aparecem também, de forma alternada conforme objetivos das pesquisas, na área da linguagem.

Dentro desse sistema de representações estereotipado, encontramos na coleção *Síntesis* alguns estereótipos clássicos recorrentes nos temas dos textos e atividades, conforme análise a seguir.

Pobre

QUADRO 16 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO GRAMATICAL

Capítulo 1 ¿Quién soy?	Gramática básica	Exercício gramatical
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Escrever texto a partir de dados pessoais de pessoas; M2 encanador M 3 garçone
	Macroposição/ tópico geral	Profissões

Fonte: A autora.

No primeiro volume da coleção *Síntesis*, o primeiro tema excludente - Profissões - encontra-se em um exercício gramatical (p. 15, 16). O exercício apresenta algumas imagens de pessoas relacionadas às descrições de suas informações pessoais, para que seja elaborado um texto sobre essas pessoas. Destacamos que as profissões, conforme M2 e M3, atribuídas às pessoas negras das imagens, são profissões pouco valorizadas, que conseqüentemente não têm reconhecimento financeiro assim como algumas profissões que exigem formação superior, por exemplo. Logo, essas profissões fazem referência à condição social dessas pessoas, posicionando-os em lugares menos privilegiados, com menos possibilidades.

Africano faminto

QUADRO 17 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE POEMA

Capítulo 3 ¿Qué hacemos?	Texto complementário	Poema/ En un pequeño pueblo somalí
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Segunda- feira Ibrahim Ali Kismayu comeu um pouco de arroz e ficou feliz. M2 Durante o resto da semana Ibrahim Alí comeu cada vez menos e comemorou quando encontrou qualquer coisa para comer. M3 No domingo Ibrahim Ali Kismayu estava delirando de fome.
	Macroposição/tópico geral:	Somaliano faminto

Fonte: A autora.

No primeiro volume da coleção Síntesis o segundo tema excludente - Somaliano faminto - resulta da sumarização tópica de um poema (p.57). A partir do tema geral do poema denota-se um tópico relacionado à fome na Somália, através de um personagem somaliano que tem cada vez menos opções de comida e fica muito feliz por conseguir qualquer coisa para comer, como urtigas, moscas e formigas, conforme sintetizado na M2. Esse tema reafirma o recorrente estereótipo de pobreza e de fome na África. O livro não traz informações diversificadas acerca desse continente, e a partir do tópico geral encontrado nesse poema limita o nível de conhecimento sobre a África, reduzindo o continente a uma característica, a fome. Esse resultado corrobora com resultados de Van Dijk (2005), ao destacar que os livros didáticos reiteram frequentemente a reprodução de estereótipos acerca da pobreza, da falta de modernidade e do atraso.

Pobreza e preguiça

QUADRO 18 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO ORAL

Capítulo	¿Dónde vive la gente?	Seção: Para oír y comprender	Exercício de escuta
		Método: generalização Macroposições semânticas	M1 Casal vive em uma casa muito simples, na favela. M2 A casa é pequena e o bairro sem infraestrutura. M3 Gostam de viver nesse local, já que os vizinhos ajudam.
		Macroposição/tópico geral:	Viver com poucos recursos e receber ajuda é satisfatório.

Fonte: A autora.

O terceiro tema excludente desse volume - Viver com poucos recursos e receber ajuda é satisfatório - se deu através de um exercício de escuta relacionado a uma imagem de uma mulher negra em sua casa (p. 138, 139). O tema do exercício, extraído da sumarização das macroposições semânticas, indica que viver com poucos recursos e receber ajuda é algo satisfatório. O texto apresenta um homem e uma mulher que vivem juntos em uma casa pequena, em uma favela, sem infraestrutura, os quais afirmam que gostam de viver nesse local porque os vizinhos são solidários.

Esse tema carrega o estereótipo de pobreza, que se reflete nas condições precárias de vida que o locutor descreve, além do estereótipo da preguiça, visível na descrição da passividade e conformismo diante da vida precária e o comodismo com a solidariedade dos vizinhos, que supostamente ajudam esse casal, então não vêm necessidade em investir nos próprios esforços para ter uma vida melhor.

Síntesis II

Carente social

QUADRO 19 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE DEBATE

Capítulo 1¿Cuáles son tus derechos y deberes?	Seção: Capa	Exercício de debate
	Método: generalização Macroposições semânticas	M1 Explicitar o que se vê na foto. M2 Perceber se o fotógrafo tenta denunciar o trabalho infantil . M3 Sugestão de título para a foto.
	Macroposição/tópico geral:	Leitura mimética de imagem sobre trabalho infantil

Fonte: A autora.

No segundo volume da coleção Síntesis o primeiro tema excludente - Leitura mimética de imagem sobre trabalho infantil - resulta de um exercício de debate, que propõe leitura mimética da imagem reforçadora de estereótipos da infância pobre africana. Há uma foto na abertura do capítulo 2 de crianças negras africanas trabalhando (p.23) e uma proposta de debate sobre essa imagem no manual do professor (p. 20). As perguntas do exercício, proposta de debate, levam ao tema estereotipado da exploração do trabalho infantil na África. A proposta do exercício de debate sobre essa imagem não problematiza, não trata criticamente, a questão do trabalho infantil no mundo todo, seus desdobramentos e alcances, mas reforça o estereótipo que aprisiona representações da criança negra como carente social, pobre, integrante do cenário de problema social. Na sequência desse exercício há uma entrevista do fotógrafo Sebastião Salgado para a revista Clarín, na qual o fotógrafo afirma que não considera suas fotos um ato de protesto, mas sim uma maneira de ver o mundo. Logo, esse ponto de vista, esse recorte negativo de crianças africanas sugere temática que representa o que Silva (2006) chama de discurso de estilo sensacionalista, pelo destaque de aspectos impactantes. Essa seleção temática esquematizada no livro didático faz uso do que Silva (2006, p. 150) chama de “mídiação do sofrimento”, produz estigmatização da infância pobre.

QUADRO 20 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE OPINIÃO

Capítulo 2 ¿Cuáles son tus derechos y deberes?	Seção: Evalúate	Exercício de opinião
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Observar imagem M2 Expressar opinião sobre trabalho infantil.
	Macroposição/tópico geral:	Trabalho infantil

Fonte: A autora

O segundo tema excludente desse volume - trabalho infantil - resulta de um exercício de análise de imagem (p. 38). Há uma foto de uma criança negra, frágil e pequena carregando peso sobre a cabeça, e o exercício solicita que após ver a foto seja dada uma opinião sobre o trabalho infantil. Nesse contexto, em que a criança negra é apresentada através da imagem como carente social, sendo explorada em um mercado de trabalho não compatível com sua idade e aptidões, o exercício reforça uma visão estereotipada da identidade negra, a condição de carente social. Ao solicitar a expressão de opinião sobre o trabalho infantil com base na imagem apresentada, o exercício não promove construção de opinião crítica sobre esse tema, apenas solicita um ato mimético de interpretação da realidade, limitando o conhecimento sobre o trabalho infantil e relacionando-o à identidade infantil negra.

Atleta

QUADRO 21 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE TEXTO DESCRITIVO

Capítulo 4 ¿Practicar algún deporte?	Seção: capa	Texto descritivo /El fútbol a sol y sombra
		Sombra
	Método: generalização Macroposições semânticas	M1 O jogador de futebol Garrincha recebeu esse apelido de seus irmãos. M2 Garrincha é o nome de um pássaro feio e inútil. M3 No início da carreira os médicos diagnosticaram que Garrincha nunca seria um esportista por ter um cérebro infantil, coluna vertebral em forma de S, pernas tortas. M4: Logo, nunca houve um jogador como ele, ao longo da sua carreira foi o jogador que deu mais alegrias na história do futebol.
	Macroposição/tópico geral:	Atleta que superou limitações físicas

Fonte: A autora.

O terceiro tema excludente desse volume - Atleta que superou limitações físicas- resulta de um texto descritivo narrativo (p. 57) sobre o jogador de futebol Garrincha, em início de capítulo. As sumarizações tópicas retratam um jogador limitado física e psicologicamente que superou suas limitações e deu as maiores alegrias ao futebol brasileiro. Considera-se um tema excludente pela descrição e exaltação da identidade negra relacionada aos esportes, nesse caso o futebol, fixando a representação (que parece positiva, conforme M4, mas simbolicamente não é) limitadamente, em um contexto em que a força e resistência são fundamentais para o sucesso. O estereótipo de negritude relacionada à força e resistência física oculta e apaga a visão de outras habilidades, como as cognitivas, por exemplo, como se elas não existissem. Martins, C. (2009, p. 77) afirma que a profissão de jogador de futebol, em relação às outras profissões prestigiadas e tidas como sérias, “não requer formação acadêmica, confere *status* somente a poucos [...], e que muitos consideram somente como diversão.” Ainda, Conforme Ferreira (2014) comprova resultados de outras pesquisas, profissões aceitas para negros são frequentemente de esportes e de dom.

Imigrante ilegal

QUADRO 22 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO E NOTÍCIA

Apartado 1	Exercícios/ Notícia
Método: supressão Macroposições semânticas	M1 Opinião sobre tema do texto a partir de uma imagem de imigrantes negros. M2 Imigração ilegal é um problema que afeta milhões de pessoas no mundo.
Macroposição/tópico geral:	Imigração ilegal

Fonte: A autora.

O quarto tema excludente de representação de identidade negra- Imigração ilegal- nesse volume resulta de exercício descritivo de imagem e de uma notícia, localizados na seção *Apartado 1* (p.78-79). O primeiro exercício, referente à notícia que é apresentada em seguida, solicita uma opinião sobre o possível tema da notícia, a partir do título da mesma e de uma imagem fotográfica, conforme M1. Na foto há um tipo de embarcação rudimentar, nitidamente sem segurança, precária, superlotada de pessoas negras. Esse exercício convida apenas a descrição do que

está dado na imagem e no título da notícia, pois a partir da leitura do título e da imagem questiona o possível tema do texto.

Na sequência, o tema da notícia que segue o exercício é a imigração ilegal, sendo esse tema também classificado como excludente, pois apresenta a identidade negra relacionada à pobreza e ilegalidade. Na sequência do texto há outro exercício, de tema também excludente, conforme M2, pois após dar a informação de que a imigração ilegal é um problema que afeta milhões de pessoas, solicita apenas que seja revisada a resposta do primeiro exercício. Esses exercícios e a notícia sobre a imigração ilegal, com imagens de imigrantes negros, fixam o estereótipo construído das identidades negras relacionadas à pobreza e péssimas condições de vida, e não propõe reflexão que promove a valorização das sociedades multiculturais. Esse fato vai ao encontro do que Van Dijk (2005) enfatiza sobre o modo que a imigração é tratada nos livros didáticos, para o autor os livros didáticos adequados das sociedades multiculturais refletem e valorizam essas sociedades multiculturais, o que raramente acontece conforme as pesquisas das últimas décadas. Esse tipo de representação de identidade negra, como imigrante ilegal, vai ao encontro de formas de representação que Van Dijk (2005) chama de racismo nos livros didáticos, pois fixa essas identidades a aspectos negativos, nesse caso através da ilegalidade das imigrações.

Pobreza

QUADRO 23 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO

¿Qué hacías cuando era niño?	Seção: Algo de vocabulário	Exercício de vocabulário
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Brincadeiras infantis M2 Corrida de saco M3 Cabra-cega M4 Telefone sem fio M5 Pau de sebo
	Macroposição/tópico geral:	Brincadeiras infantis ao ar livre

Fonte: A autora.

O próximo tema considerado excludente resulta de um exercício de vocabulário de brincadeiras infantis (p.88-89). Em pequenos trechos as brincadeiras são descritas e nomeadas em espanhol para que sejam relacionadas ao nome dado em português (M2, M3, M4, M5), cada brincadeira é acompanhada por uma foto de crianças brincando. O tema- brincadeiras infantis ao ar livre - é considerado

excludente pelo fato de o exercício não fomentar construção positiva das representações de identidades infantis negras. Conforme a temática, houve escolhas de imagens de crianças praticando as brincadeiras no livro didático, essas crianças são majoritariamente negras, o que não consideramos como inclusivo porque as brincadeiras não incluem tecnologias, modernidade, brinquedos e acesso às inúmeras formas de diversão da atualidade. Ao contrário, o espaço dado à criança negra foi restrito e limitado, de maneira que a exclui de usufruir de bens de consumo e brincar em condições de igualdade, fixando o estereótipo da pobreza.

Violência

QUADRO 24 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE NOTÍCIA

Apartado 2	Notícia: ONG lanza un plan internacional para erradicar la violencia contra los niños en la escuela
Método: supressão Macroposições semânticas	M1 Violência contra crianças na escola afeta mais de 350 milhões de menores no mundo. M2 Castigos corporais, violência sexual e maus tratos são os riscos que enfrentam milhares de crianças na escola. M3 Essas circunstâncias têm efeitos devastadores para as vítimas e requerem conscientização social. M4 Um estudo mostrou que 350 milhões de crianças sofrem violência cotidiana na escola. M5 Em países da África há meninas que são forçadas a manter relações sexuais com seus professores em troca de aprovação escolar. M6 Na América Latina e sudeste asiático as crianças apanham de seus professores em nome da disciplina.
Macroposição/tópico geral:	Violência infantil nas escolas da África e países da América latina

Fonte: A autora.

O sexto tema excludente desse volume resulta de uma notícia na seção apartado 2 (p. 153-154). O tema geral do texto - violência infantil nas escolas da África e da América latina - é considerado excludente por trazer países da África relacionados à violência sexual infantil. O programa “*Aprender sin miedo*” é

logicamente algo positivo por visar combater a violência, no entanto, esse recorte de informação sobre a África abordado pelo livro não auxilia na quebra de estereótipos sobre um continente lembrado nesse volume apenas por seus aspectos negativos. Conforme M1 a violência infantil é um problema que atinge mais de 350 milhões de menores no mundo, no entanto há uma ênfase no continente africano para exemplificar a violência, conforme M5. Isso constata o que Van Dijk (2005, 2008) chama de ênfase nos aspectos negativos dos “outros”, tidos como violentos, nesse caso.

Esse tema não apresenta identidades negras relacionadas aos aspectos positivos africanos, como se eles não existissem, tornando a África referência de violência, nesse contexto. O exercício relacionado à leitura da reportagem também é considerado excludente porque não dá espaço para reflexão crítica sobre violência infantil no mundo, ou mesmo em países da África, e não estereotipada. O exercício fica no nível da compreensão leitora, indagando apenas o tema do texto aos alunos.

Síntesis III

Primitivismo

QUADRO 25 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E VOCABULÁRIO

Capítulo 5	Seção: ¡Evalúate!	Exercício de escuta e vocabulário
	Método: construção Macroposições semânticas	M1 Na pintura <i>Mujer con abanico</i> , Pablo Picasso confirma novamente sua adesão à arte primitiva das máscaras africanas. M2 No entanto ele já começa a apresentar a simplicidade escultural dos planos. M3 Os planos são um dos elementos característicos da nova linguagem cubista.
Macroposição/tópico geral:		Arte das máscaras africanas é primitiva.

Fonte: A autora.

No terceiro volume da coleção Síntesis o primeiro tema considerado excludente está na seção ¡Evalúate! O tema do exercício de escuta e vocabulário é considerado excludente por relacionar arte africana com primitivismo no sentido de atraso, sem evolução, velho. Pois no trecho do texto está explícito que “Pablo Picasso confirma mais uma vez sua adesão à arte primitiva das máscaras africanas, mas já começa a apresentar a simplicidade escultural dos planos, um dos elementos característicos

da nova linguagem cubista.” (p. 100). O sentido do adjetivo *primitiva* atribuído à arte das máscaras africanas nesse contexto é de atraso, pois o uso da conjunção adversativa *mas* significa oposição, aqui, primitivismo *versus* avanço através de elementos característicos da nova linguagem cubista. Essa escolha de tópicos nas macroposições, conforme explicitado na M1, M2 e M3, reflete na compreensão do tópico/tema geral, que nesse exercício é evidente o estereótipo de atraso, falta de modernidade relacionado à arte africana. Novamente denota-se, a partir desse tópico, ênfase em um aspecto construído como negativo sobre os “outros”.

Trabalhador braçal

QUADRO 26 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE OPINIÃO

Apartado 2	Exercício de opinião
Método: generalização Macroposições semânticas	M1 Observar o quadro “O lavrador de café” de 1934, Cândido Portinari. M2 Discutir com os companheiros se há relação entre o que está sendo representado na figura e a sociedade.
Macroposição/tópico geral:	Leitura mimética da pintura “O lavrador de café”, de Cândido Portinari.

Fonte: A autora

O segundo tema considerado excludente desse volume - leitura mimética da pintura “O lavrador de café”, de Cândido Portinari- encontra-se na seção *apartado 2* (p. 153). Na pintura, da qual decorrem os exercícios descritos na sumarização tópica, há um homem negro, grande e forte em uma lavoura, segurando uma enxada, com os pés na terra. A partir dessa imagem representada o exercício pede a relação entre o que está sendo representado e a sociedade, conforme M2, e não há indagações sobre essa forma de representação de identidade negra em 1934, tampouco na atualidade. Essa representação de identidade negra atrelada ao uso da força no campo, nas lavouras, na condição de trabalhador braçal não é uma representação positiva, libertadora dos estereótipos e promotora da valorização cultural africana e afro-brasileira, ao contrário, remete a imagem de negritude ao passado escravocrata. Conforme Martins, C. (2009), essa é uma das formas mais comuns de representação do negro, como trabalhador braçal, ou não qualificado.

QUADRO 27 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE DESCRIÇÃO

Apartado 2	Exercício de descrição
Método: generalização Macroposições semânticas	M1 Observar pintura de Diego Rivera “Cargador de flores”. M2 Discutir com colegas semelhanças entre os recursos utilizados por Portinari e Diego Rivera.
Macroposição/tópico geral:	Leitura mimética da imagem “O cargador de Flores”

Fonte: A autora.

O terceiro tema excludente do terceiro volume da coleção Síntesis encontra-se na seção *apartado 2*, na sequência da atividade citada anteriormente. O tema da atividade é considerado excludente por motivos similares aos motivos explicitados na análise anterior, pois a atividade propõe uma leitura mimética da pintura “Cargador de flores”, de Diego Rivera, considerando apenas questões composicionais da pintura, conforme M1 e M2. Essa pintura retrata um homem negro agachado enquanto uma mulher negra prende um cesto extremamente grande de flores nas suas costas. A representação das identidades negras nessa atividade novamente está atrelada ao serviço braçal, à força, não contribuindo para a construção de identidades negras positivas no livro didático. O conteúdo simbólico das imagens não é posto em evidência através dos exercícios, não há preocupação em desenvolver o raciocínio crítico sobre as relações de poder imbricadas na representação através de imagens no LD.

5.3.3 Representações construtoras de identidades sociais negras positivas nos textos e exercícios na coleção *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*

Quanto a segunda coleção de LD analisada, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, no primeiro volume constatee 7 tópicos de textos e exercícios relacionados às imagens de pessoas negras. Todos esses tópicos, decorrentes dos temas dos textos e exercícios, se classificam como includentes. No segundo volume também constatee 7 tópicos, os quais do mesmo modo classificam-se como includentes.

A análise dos temas da segunda coleção revelou que 100% dos discursos relacionados às pessoas negras são includentes, construtores de identidades positivas, promovem a valorização das identidades sociais de raça. Apesar de essa coleção ser de porte menor que a primeira, constatei primeiramente que não há imagens descontextualizadas, em nível de falsa representação positiva de identidades sociais negras. Todas as imagens estão relacionadas com textos e atividades nos livros, e os discursos dos textos e exercícios que têm relação com as imagens de pessoas negras, atuam no nível da reflexão e inclusão.

Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española- vol. I

QUADRO 28 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM

1- Las representaciones artísticas y las mujeres	Abertura de capítulo	Pintura/ exercício análise de imagem
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: Conhecimentos prévios sobre a obra de Frida Khalo. M2: Como a mulher está representada na obra de Frida Khalo. M3: Pesquisa sobre Frida Khalo e Diego Rivera.
	Macroposição/tópico geral:	Obra de Frida Khalo e a representação feminina em suas pinturas.

Fonte: A autora.

No primeiro volume dessa segunda coleção analisada, o primeiro tema includente - Obra de Frida Khalo e a representação feminina em suas pinturas - resulta da sumarização de um exercício de interpretação da pintura *Diego en mis pensamientos*, de Frida Khalo. O exercício contribui para olhar crítico reflexivo sobre a representação da mulher, conforme M2, a partir do autorretrato de Frida. O exercício também fomenta a pesquisa sobre os pintores mexicanos Frida Khalo e Diego Rivera, conforme M3. A reflexão sobre as representações femininas na obra da pintora faz parte dos objetivos da unidade, bem como conhecer as manifestações artísticas de Frida Khalo, portanto esse exercício é introdutório ao que é explorado na sequência.

QUADRO 29 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE EXPRESSÃO DE OPINIÃO

1- Las representaciones artísticas y las mujeres	El texto en nuestras vidas	Pintura/ exercício análise de imagem
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Imagem considerada um texto. M2: Pintura manifestação artística M3: Obra de Frida Khalo relacionada à sua vida pessoal. M4: Expressão de opinião dos/as aprendizes através de alguma manifestação cultural.
	Macroposição/tópico geral:	Manifestação artística como meio de expressão

Fonte: A autora.

O segundo tópico includente desse volume - Manifestação artística como meio de expressão - resulta da sumarização de temas de uma atividade relacionada à pintura *La columna rota*, de Frida Khalo (p. 22). Denota-se no tema geral desse exercício a valorização de diferentes formas de expressão, colocando-as em nível de igualdade, sem hierarquizar manifestações culturais. Conforme a M4, por exemplo, fica evidente a inclusão das expressões de opiniões e sentimentos dos/as aprendizes através de algum tipo de manifestação cultural. Outro aspecto que consideramos positivo nesse exercício é a maneira que é direcionada a leitura de imagens, colocando-as enquanto textos, discursivas, dialógicas, conforme verificado na M1.

QUADRO 30 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM

1- Las representaciones artísticas y las mujeres	El texto en nuestras vidas	Capa de CD/ exercício análise de imagem
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Capa de CD gênero textual. M2: Omara Portuondo cantora negra. M3: Representação negra feminina.
	Macroposição/tópico geral:	Representatividade feminina negra na música cubana.

Fonte: A autora.

O terceiro tópico considerado includente- Representatividade feminina negra na música cubana- foi abstraído da sumarização tópica de um exercício relacionado ao gênero discursivo capa de cd, da cantora afro-cubana Omara Portuondo (p. 23). O tema desse exercício aborda a identidade feminina negra e sua representatividade na música cubana, trazendo para a reflexão a representação negra positiva ao enfatizar a mulher negra nesse contexto, ao colocá-la no centro da discussão enfatizando a relevância da representatividade feminina nesse meio de produção e expressão cultural. Destacamos ao tratar da representatividade feminina no universo da música, que o exercício é elaborado a partir do gênero textual capa de cd, na qual há uma imagem da cantora Omara Portuondo.

QUADRO 31 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE REPORTAGEM

1- el mundo sigue cambiando y las profesiones	El texto en nuestras vidas	Reportagem/ Negros y mujeres entre los más despedidos en Cuba
	Método: Supressão Macroposições semânticas:	M1: Vários estudiosos consideram que cubanos negros e mulheres são as pessoas mais discriminadas pelo governo Fidel e Raul Castro. M2: Pessoas com baixo nível de escolaridade, como maqueiros e faxineiros, estão perdendo seus cargos públicos. M3: Em geral esses funcionários são negros. M4: O governo nunca demonstrou preocupação com os negros. M5: Nesse governo os negros são marginalizados, separados e têm menos possibilidades. M6: Não é possível focar a problemática do desemprego das mulheres se não houver consciência de gênero. M7: Em 2012, cerca de 43% de mulheres estavam despedidas de seus trabalhos.
	Macroposição/tópico geral:	Negros e mulheres são os mais discriminados pelo governo em Cuba.

Fonte: A autora.

O quarto tema includente desse volume - Negros e mulheres são os mais discriminados pelo governo em Cuba - decorre da sumarização tópica de uma reportagem (p. 51-52). O tema da reportagem explicita o racismo, machismo e o classismo, por parte de um sistema governamental, implicados nas demissões de

negros, mulheres, pessoas com baixo nível de escolaridade dos cargos públicos cubanos. A abordagem dessa temática abre espaços para a reflexão sobre os problemas causados pelo racismo estruturado, evidenciando seu fator ainda mais agravante quando interseccionado com o machismo e o classismo. Conforme explicitado na M1 e na M2 as mulheres, os negros e as pessoas com baixo nível de escolaridade pertencem ao grupo de pessoas mais discriminadas pelo governo cubano, perdendo seus empregos e ficando a margem. Na M5 é enfatizado que o regime nunca se preocupou com as pessoas negras, são sempre marginalizadas e separadas, logo, são as pessoas que têm menos possibilidades. Outro problema social que a reportagem aborda é a discriminação relacionada ao gênero feminino, conforme M6 retrata, não é possível focar o problema do desemprego das mulheres sem consciência de gênero. Ainda, na sequência da reportagem, há alguns exercícios que também levam à reflexão crítica desse tema. Dentre as perguntas do exercício destacamos que há ênfase nas identidades discriminadas em Cuba, além do convite para a reflexão e pesquisa sobre como é a situação de emprego dessas identidades sociais, negras, femininas, com poucos estudos, no Brasil. Esse tipo de exercício promove a reflexão e aproximação dos/as aprendizes de língua estrangeira com a realidade de seu país, com as bases das injustiças e das desigualdades que mantêm certos grupos de pessoas imóveis em seus lugares sociais.

QUADRO 32 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

06- el mundo de la moda	Introdução	Foto/ Exercício de análise
	Método: generalização Macroposições semânticas:	M1: Desfile de moda. M2: Frequência de modelos negros/as em desfiles. M3: Questionamento sobre conhecimento de modelos negros. M4: Representação de pessoas negras em relação a pessoas brancas nos desfiles de moda e propagandas de roupas no Brasil.
	Macroposição/tópico geral:	Representação de modelos negros no Brasil.

Fonte: A autora.

O quinto tema incluído - Representação de modelos negros no Brasil- foi verificado a partir da sumarização tópica de um exercício de análise de fotos de

modelos negra/o desfilando (p. 118-119). O tema propõe reflexão sobre a presença de modelos negros em desfiles de moda bem como sua recorrência em desfiles e propagandas de roupas. Identificamos nesse exercício tema, na M4, que leva à análise explícita das representações das identidades sociais negras, direcionando através dos exercícios à compreensão da complexa realidade dos lugares sociais ocupados pelas identidades negras e brancas e suas desigualdades, através do olhar atento para fatos extraídos de situações reais e contextualizados.

QUADRO 33 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE PESQUISA

06- el mundo de la modo	Creando	Exercício/ pesquisa com imagem
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: Pesquisar imagens de desfiles de moda com modelos negros/as. M2: Criar um parágrafo descritivo, conforme artigo da marca Sisley, lido na unidade.
	Macroposição/tópico geral:	Modelos negros/as

Fonte: A autora.

O sexto tópico includente resultou do tema- Modelos negros/as - de um exercício de pesquisa com imagem de modelos negros desfilando com a coleção “Royal Black”, primavera/verão 2012. Consideramos esse exercício includente por instigar a busca por representações positivas das identidades negras, no contexto dos desfiles de moda, que são lugares de acesso limitado e controlado, marcados pela presença de padrões brancos de beleza. Além disso, conforme M2, a partir da busca pelas imagens, há estímulo de descrição positivada das identidades negras, pois o artigo da marca Sisley, que é referência para a criação do parágrafo, descreve as roupas utilizadas por modelos valorizando-os.

QUADRO 34 - SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM

07- Los cambios y los valores de la juventud	El texto en nuestras vidas	Exercícios/ análise pôster
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: XV encontro estatal da juventude negra espanhola. M2: Geração Hip- Hop é espanhola e não emigrante. M3: Motivos de comemoração do “Ano Internacional da Afrodescendência”, promovido pela ONU. M4: Manifestações da juventude negra no país, estado cidade do/a estudante. M5: Reivindicações de lutas da juventude negra atualmente.
	Macroposição/tópico geral:	Reivindicações da juventude negra e afrodescendência.

Fonte: A autora.

O sétimo tópico incluído desse volume resulta do tema - Reivindicações da juventude negra e afrodescendência - de exercícios de análise de um pôster sobre o XV Encontro Estatal da Juventude Negra afro espanhola, e exercícios que extrapolam a estrutura desse gênero textual (p.144-145). O tema é considerado incluído por trazer para a reflexão as lutas e resistência da juventude negra e a valorização da afrodescendência. Os exercícios tornam evidentes as identidades negras empoderadas, portando voz e posicionamento crítico, conforme M1 e M2. Promovem o debate da valorização cultural negra a partir do fortalecimento das ações nacionais e internacionais que visam assegurar participação e integração de afrodescendentes em todos os campos sociais, conforme proposta do Ano Internacional da Afrodescendência.

Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española- II

QUADRO 35 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM

0- Siguiendo por el camino	Abertura de capítulo	Pintura, capa de CD/ exercício análise de imagem.
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: Observar fotos e compartilhar informações sobre elas; M2: Países hispano-hablantes representados em imagens; M3: Aspectos culturais representados nas imagens;
	Macroposição/tópico geral:	Diversidade cultural na Hispano-América.

Fonte: A autora.

No segundo volume dessa coleção o primeiro tópico includente resulta do tema - Diversidade cultural na Hispano-América - de exercícios de análise de imagens na abertura de capítulo (p. 10, 11,12). Consideramos esse tema includente por, ao apresentar no leque da diversidade cultural dos países hispano- falantes, trazer referência à cultura afro cubana e afro uruguaia. Os exercícios convidam, conforme a M1 e a M3, à reflexão a partir de imagens que representam países hispano- falantes, dentre as quais Cuba é representada pela imagem da cantora afro-cubana Omara Portuondo, uma das vozes mais representativas da música cubana. O Uruguai é representado nas imagens por uma pintura que expressa o ritmo afro uruguaio *candombe*, reconhecido pela UNESCO como patrimônio cultural da humanidade. Essa representação positiva de identidades negras e valorização da cultura afro, desses países hispano- falantes, no livro didático, traz informações que quebram estereótipos de representação de cultura africana.

QUADRO 36 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE IMAGEM

1- ¿Cómo los jóvenes se ven?	Abertura de capítulo	Foto/vídeo/ exercício análise de imagem
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Observar fotos, assistir vídeo; M2: Responder quais estereótipos são representados nas fotos e no vídeo; M3: Quais são os efeitos que os estereótipos causam ou podem causar na vida das pessoas;
	Macroposição/tópico geral:	Estereótipos

Fonte: A autora.

O segundo tema includente desse volume decorre de exercícios de análise de fotos e vídeo (p.18, 19). O tema – Estereótipos - é considerado includente por levantar reflexão crítica diretamente sobre os estereótipos (podendo ser discutido estereótipo de gênero e de raça) conforme a M2, a partir de imagens de meninos jogando handebol, de uma imagem de uma mulher branca e uma mulher negra jogando basquete e de um vídeo de um homem que é um dono de casa e enfrenta uma série de problemas com a esposa que não colabora no casamento. O vídeo é uma sátira reflexiva sobre o machismo, atenta para os estereótipos dos papéis socialmente construídos de homens e de mulheres, que aprisionam e limitam as atuações femininas na sociedade aos serviços domésticos e a maternidade. As imagens e o vídeo têm personagens negras protagonizando, exercendo papel complexo, não apenas ilustrando a página do LD. Os exercícios, conforme a M2 e a M3, problematizam as imagens apresentadas, percorrendo um caminho que poucas vezes é trilhado no LD, conduz à reflexão acerca dos problemas causados pelos estereótipos na vida das pessoas.

QUADRO 37 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA

2- El arte y la literatura en el mundo de las emociones	El texto en nuestras vidas	Biografia/ Gabriel de la Concepción Valdés “Plácido”
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Gabriel de la Concepción Valdés pode ter sido o poeta de maior aceitação popular dos escritores cubanos do século XIX; M2: Alguns críticos caracterizaram su obra como vulgar; M3 Outros críticos não gostariam que sua obra fosse incluída na literatura afro cubana por ser muito refinada, semelhante a dos brancos. M4: É irônico que sua obra tenha sofrido preconceito assim como sua cor de pele; M5: Ser pardo na época de Valdés significava não ser aceito por brancos nem por negros; M6: A versificação era tão natural nos poemas de Valdés que seus poemas foram escutados até 100 anos mais tarde em Cuba. M7: Muitas poesias de Plácido foram reconhecidas por poetas contemporâneos e posteriores a ele.
	Macroposição/tópico geral:	A discriminação na vida e obra do poeta afro cubano Gabriel Valdés

Fonte: A autora.

O terceiro tema classificado como includente nesse volume - A discriminação na vida e obra do poeta afro cubano Gabriel Valdés- é constatado a partir da sumarização tópica de uma biografia do poeta. O tema é considerado includente por abordar a discriminação na vida e obra de um poeta afro cubano, possibilitando a reflexão sobre os lugares socialmente construídos para posicionar brancos e negros no período pós- escravidão, também, evidenciando o racismo velado. Pois, conforme a M3, é explícito o racismo de críticos literários que, por não aceitar que afrodescendentes também têm capacidades intelectuais, queriam que a obra de Plácido não fosse incluída na literatura afro cubana por ser boa, semelhante a dos brancos, como se de fato afro cubanos não tivessem esse potencial. Ainda, as questões dos exercícios que procedem a biografia de Gabriel Valdés atentam para a análise crítica do texto enfatizando o racismo contra o poeta e sua obra, bem como travando discussões sobre o racismo na atualidade.

QUADRO 38 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE BIOGRAFIA

03 Cuando la vida ajena nos interesa	El texto en nuestras vidas	Entrevista/biografia/ Me siento afortunado de haber vivido
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: Carlos Moore é acadêmico e pesquisador cubano que sofreu perseguição do regime de La Habana; M2: Moore já foi exilado por dizer a Fidel Castro que não concordava com ele que o racismo havia acabado em Cuba; M3: Moore rompeu com regime cubano em 1963, refugiando-se em Guinéa, na África, pela maneira que o governo cubano estava manipulando as questões raciais; M4: Moore é afro cubano e se identifica emocional, política e culturalmente com as culturas e povos africanos. M5: Em 1997 quando Moore retornou a Cuba encontrou racismo e práticas de discriminação racial tão explícitas e chocantes que o surpreenderam; M6: Para Moore a população afro brasileira se parece muito com a população afro cubana; M7: Moore tem vínculos profundos com movimentos sociais negros do Brasil, que começaram a partir de um encontro com Abdias do Nascimento em 1961; M8: Moore luta para abolir fronteiras que separam os seres humanos;
	Macroposição/tópico geral:	Resistência e luta de Carlos Moore contra desigualdades sociais

Fonte: A autora.

O quarto tema includente - Resistência e luta de Carlos Moore contra desigualdades sociais - encontrado no volume II dessa coleção, derivou da sumarização tópica de uma entrevista biográfica que o cientista político deu para um blog. A entrevista é de caráter autobiográfico, trazendo considerações de Carlos Moore sobre sua vida e lutas contra perseguições de sistemas de governo opressores. O tema é considerado includente por trazer uma personalidade negra, Carlos Moore, complexa, intelectual, que contribui socialmente contra desigualdades sociais, dentre elas o racismo. O texto trata do racismo em Cuba, conforme M3 e M5, e de seu sistema opressor e excludente.

QUADRO 39 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE NOTÍCIA

3- ¿La belleza es fundamental?	El texto en nuestras vidas	Notícia/ La angoleña Leila Lopes se coronó como Miss Universo 2011, en São Paulo
	Método: supressão Macroposições semânticas:	M1: A angolana Leila Lopes venceu o concurso de beleza Miss Universo 2011, descartando todas as previsões; M2: Após ser ovacionada em pé pelo público, Leila Lopes declarou emocionada que terá que trabalhar e manter-se concentrada. M3: As latino americanas eram este ano as grandes favoritas no concurso; M4: Foi surpreendente para a mídia a eliminação das favoritas na etapa de desfile de biquine; M5: A modelo apresentou um corpo magro em um vestido de gala de cor clara contrastando com sua pele, corado por um cabelo preso. M6: a 60ª edição do concurso contou com jure composto por sete jurados especialistas.
	Macroposição/tópico geral:	Leila Lopes Miss Universo 2011

Fonte: A autora.

O quinto tema includente desse volume - Leila Lopes Miss Universo 2011 – foi destacado a partir da sumarização tópica de uma notícia do jornal *La Nación*. O tema é considerado includente por trazer uma mulher negra representada positivamente, exercendo profissão de modelo, vencedora de um concurso mundial de beleza. Dessa forma, é representada nesse volume realidade diversa das estereotipadas sobre a identidade de mulher negra, que costumam objetificar seus corpos. No entanto, é evidente na notícia a surpresa da imprensa com o resultado do concurso, conforme destacado na M3 e na M4. Essa surpresa tem a ver com o padrão de beleza construído sócio- historicamente, no qual a beleza branca é tida como molde. Logo, os exercícios que procedem a notícia tratam de refletir criticamente sobre a relação entre a surpresa midiática do resultado do concurso com os parâmetros de beleza construídos.

QUADRO 40 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE HISTÓRIA EM QUADRINHO

4- ¿Será que combinan: cultura, tebeos y colores?	El texto en nuestras vidas	História em quadrinhos/ Cuento de Luna
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: Paola cuida das plantas, canta para elas e lhes conta histórias. M2: Paola contou a suas plantas um conto sobre a poluição ambiental.
	Macroposição/tópico geral:	Paola cuida do meio ambiente e é contra devastação da natureza.

Fonte: A autora.

O sexto tema includente desse volume - Paola cuida do meio ambiente e é contra a devastação da natureza - encontra-se em uma história em quadrinhos em que foram publicadas medidas para melhorar a qualidade de vida em Zaragoza. Esse tema é considerado includente por apresentar a personagem negra, Paola, preocupada com questões ambientais, protagonista de conscientização para melhorias e mudanças no mundo.

QUADRO 41 – SUMARIZAÇÃO TÓPICA DE EXERCÍCIO

¿Será que combinan: cultura, tebeos y colores?	Creando	Exercício/ História em quadrinhos ilustrador Ramón Esono Ebalé
	Método: construção Macroposições semânticas:	M1: Ramón Esono Ebalé é um artista guiné- equatoriano residente em Malabo. M2: Desenhista e ilustrador autodidata apaixonado por seu trabalho. M3: Ramón nasceu no único país da África que tem o espanhol como língua oficial, Guiné Equatorial.
	Macroposição/tópico geral:	Ramón Esono Ebalé ilustrador autodidata africano

Fonte: A autora.

O sétimo tema includente desse volume - Ramón Esono Ebalé ilustrador autodidata africano - encontra-se em um exercício (p.129). Consideramos esse tema includente por abordar uma identidade negra, Ramón Ebalé, representada como uma pessoa de sucesso, autodidata, ilustrador. Esse tipo de representação positiva de personalidade negra africana, que exerce profissão intelectualizada, rompe com

os estereótipos que fixam lugares para pessoas negras, principalmente africanas, que costumam ser lembradas dentro do quadro estereotípico de fome e pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio, uma indicada pelo PNLD 2012 e outra resultante de um projeto PIBID letras, da subárea de Espanhol da UEPG.

As questões que guiaram a investigação foram as seguintes: Quais são as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de espanhol para o ensino médio? As coleções de livros didáticos de espanhol para o ensino médio representam as identidades sociais negras nos discursos das imagens? De que modo? Os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras?

Para responder estas perguntas de pesquisa a análise de dados se deu em três etapas: na primeira etapa foram analisadas as profissões e atividades de todas as pessoas brancas e negras representadas nas imagens das duas coleções. Nesta etapa, na primeira coleção analisada, *Síntesis*, indicada pelo Programa nacional do Livro Didático (2012) denotei que o índice de representação de pessoas brancas foi superior ao índice de representação de pessoas negras. No primeiro volume analisado as pessoas brancas apareceram quatro vezes mais do que as pessoas negras, no segundo volume duas vezes mais e no terceiro volume três vezes mais.

Além de serem mais representadas, as pessoas brancas ficaram mais bem representadas do que as negras nessa coleção, dentre as poucas imagens de negros ainda é forte a presença de estereótipos. Pessoas negras ainda estão sendo representadas nos estereótipos de pobreza, precariedade, preguiça, imigrante ilegal. Às pessoas negras se restringem as profissões de menor prestígio social e que exigem menos intelecto em relação às profissões que as pessoas brancas estão sendo representadas.

Essas representações dão conta de confirmar as imbricações entre raça e classe, pois a identidade social negra ainda é fixada nos estereótipos que determinam lugares socialmente construídos e naturalizados para essa população. Ainda, quanto à imbricação entre raça e gênero, o número de homens representados na coleção é maior que o número de mulheres. O número de homens brancos é maior que o número de homens negros na coleção *Síntesis*, o número de

mulheres brancas é maior que o número de mulheres negras, e as mulheres negras exercem papéis e funções inferiores aos das mulheres brancas.

No total foram analisadas 525 personagens na coleção *Síntesis*, das quais 405 representam identidades sociais de pessoas brancas e 120 representam identidades sociais de pessoas negras. Foi constatado, portanto, nessa coleção a predominância de pessoas brancas, a branquitude como norma. Conforme Ferreira (2014), essa postura nos livros didáticos é um exemplo da divisão racial no ambiente escolar e do racismo velado na escola. Ficou evidente nessa coleção que o grupo que tem mais poder de representação é o grupo de pessoas brancas.

Na segunda coleção analisada, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, decorrente de um projeto PIBID, o índice de representação de pessoas negras representadas nas imagens foi igual ou superior ao índice de pessoas brancas. No primeiro volume dessa coleção houve uma média de 1,6 pessoas negras para cada 1 pessoa branca representada, ou seja, as pessoas negras foram representadas quase na mesma proporção que as brancas nesse volume. No segundo volume houve uma média de 3,1 pessoas negras para cada pessoa branca representada.

Nessa coleção as pessoas negras não apareceram representadas de maneira estereotipada, suas profissões e atividades estão no mesmo nível das profissões e atividades desempenhadas por pessoas brancas. Nessa coleção há modelos brancos e negros, dançarinas brancas e negras, o que evidencio como um fator de igualdade de representação. É visto que essa coleção apresenta um número baixo de imagens de maneira geral, no entanto, todas as imagens dos dois volumes estão dentro de contextos específicos, não compõem um falso cenário de inclusão de identidades negras. A coleção também quebra com estereótipos de gênero, pois fomenta reflexão crítica através de imagens que põe em debate a questão dos papéis sócio-historicamente atribuídos às mulheres e homens.

Nesta segunda coleção no total foram analisadas 47 personagens, das quais 14 são representadas por identidades sociais brancas e 33 por identidades sociais negras. Nessa coleção as pessoas negras aparecem em maior quantidade que as pessoas brancas, mas em posições que as conferem poder da mesma maneira que às pessoas brancas.

Na primeira etapa da análise constatei que, na primeira coleção, as identidades sociais negras ainda são menos representadas e são representadas de

maneira menos privilegiada do que as pessoas brancas, e pior, são aprisionadas em estereótipos.

Ainda com intuito de responder a primeira pergunta de pesquisa, desta dissertação, a segunda etapa de investigação se deu através da análise específica de fotos nas coleções. Nessa fase me apoiei nos estudos da Cultura Visual para analisar as representações de identidades sociais negras nas fotos, levando em consideração a importância das visualidades e seu poder de persuasão no contexto educacional, que por si só tem o discurso mais influente socialmente, após a mídia, conforme Van Dijk (2010).

Com o propósito de ler as imagens que fazem parte do contexto pedagógico na perspectiva da Cultura Visual, analisei fotos das aberturas de capítulos dos LD. Isso porque a informação visual representada na imagem fotográfica tem grande poder de persuasão e comumente não é posta em dúvida, segundo Kossoy (2001).

Nas duas coleções de livros didáticos, dentre as imagens analisadas, foi encontrado um total de 53 fotos que representam identidades negras. É um número baixo, levando em consideração o total de 255 imagens contabilizadas nos LD. Destaco que entre essas 53 fotos, nem todas as representações de identidades negras são positivas, e nem todas estão relacionadas aos conteúdos ou exercícios. Na primeira coleção de LD muitas imagens de pessoas negras aparecem desvinculadas de conteúdos, compondo uma falsa ideia de inclusão, já que não são problematizadas essas identidades sociais, não são contextualizadas e discutidas.

Fiz um recorte nessa etapa da pesquisa e analisei as fotos que tinham pessoas negras representadas nas seções de abertura de capítulos, devido à relevância dessa parte que antecede o capítulo, pois indica o tema da unidade e a previsão dos conteúdos que serão trabalhados.

Na coleção *Síntesis* encontrei um total de 4 fotos com pessoas negras na abertura de capítulo. Dentre as quais 2 expressam identidades marcadas por estereótipos e 2 rompem com estereótipos. Dentre as representações sociais negras positivas nas aberturas de capítulos constam, por exemplo, pessoas em diferentes composições familiares, sendo enfatizados assim a afetividade, os relacionamentos familiares e a pertença grupal. Dentre as representações negativas figura o estereótipo clássico do negro relacionado aos esportes, considerados profissões de dom.

Na segunda coleção, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, encontrei 3 fotos de personalidades negras em abertura de capítulo, em todas as fotos as representações de raça estão em sentido inclusivo, rompendo com estereótipos recorrentes na representação de identidade negra. Por exemplo, pessoas negras aparecem exercendo a profissão de modelo, que por muito tempo foi destinada exclusivamente às pessoas brancas.

Essas representações positivas de identidades sociais negras são avanços significativos para desconstruir os pré-conceitos raciais que, por sua vez, excluem as pessoas negras na sociedade e legitimam a discriminação e o racismo. Pois as representações no campo visual interferem diretamente nas definições de subjetividades quanto à classe, raça, gênero e etnia, conforme Hernández (2006). Por isso a importância das propostas da Cultura Visual enquanto campo emergente que, de acordo com Martins (2006), visa auxiliar os indivíduos a desenvolver uma visão crítica sobre o poder das imagens, de modo que agucem ou criem sentidos de responsabilidade sobre as liberdades que decorrem desse poder.

Na sequência, na terceira etapa desta pesquisa, busquei analisar se os discursos dos textos e exercícios das coleções promovem a valorização das identidades sociais negras. Foi possível perceber que muitas imagens de pessoas negras não estão relacionadas aos conteúdos de textos e exercícios, apenas compõe um falso cenário de diversidade, já que não há problematização das identidades negras representadas.

Nessa etapa me embasei na Análise Crítica do Discurso, summarizei os temas dos textos e exercícios, a fim de detectar temas/tópicos construtores de identidades positivas e temas/tópicos estereotipadores. Denotei que na coleção *Síntesis*, mesmo a partir do suporte de políticas educacionais envolvidas na produção de LD, como o PNLD, a Lei Federal nº 10.639/2003 e demais documentos oficiais da educação, 58% das vezes em que a identidade negra foi representada através de textos e exercícios foi de maneira negativa, excludente.

A análise desvelou algumas ideologias nos discursos dos textos e exercícios relacionados à representação imagética de pessoas negras. Essas ideologias refletem as representações socialmente e historicamente construídas e compartilhadas sobre os lugares, profissões e atividades que são considerados apropriados para negros e negras.

Dentre as representações sociais negras construtoras de identidades positivas nos textos e exercícios da coleção *Síntesis*, que totalizam 42%, ficou evidente que os textos trazem identidades negras empoderadas, protagonistas, têm nome, família e tomam atitudes.

A valorização das identidades negras ficou por conta majoritariamente de textos ou exercícios estruturais na coleção, não há exercícios de reflexão crítica que problematizem as representações injustas das identidades negras nas imagens. Além disso, é imprescindível destacar que dentre o baixo número de pessoas negras presentes nessa coleção, é menor ainda o número de identidades negras contextualizadas, e dentre essas menos da metade, apenas, são positivas.

Nos tópicos excludentes encontrados na primeira coleção há ideologias discriminatórias nas representações das identidades sociais das pessoas negras. Pois, comprova-se pelos tópicos/temas encontrados na coleção, que ao representar identidades negras há permanência de estereótipos nos discursos. Dentre eles constam os seguintes: estereótipo de pobreza, atleta, carente social, imigrante ilegal, primitivismo, trabalhador braçal. Não há proposta de problematização ou reflexão crítica sobre esse tipo de representação ou sobre questões sociais relacionadas a esses fatos, como o racismo por exemplo.

Nesse sentido, retomo Van Dijk (2010), pois, em geral, a noção de racismo não é de antemão associada à noção de discurso, para discriminação, preconceito, escravidão seriam associações mais óbvias, dentre outros conceitos relacionados à dominação e desigualdades étnico raciais. No entanto, o discurso tem um papel fundamental na reprodução do racismo contemporâneo, pois expressa e transmite sentidos, podendo influenciar nossas crenças sobre imigrantes, por exemplo, como ressalta o autor.

Não reduzimos o racismo aqui à ideologia racista, mas o consideramos como “[...] um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou “racialmente”, e sua consequente desigualdade.” (VAN DIJK, 2010, p. 134). Nesse sistema de dominação, quem tem mais poder pode representar, e representa da maneira que convém. O que não significa que práticas discriminatórias são sempre intencionais, no entanto, elas pressupõem representações mentais socialmente compartilhadas e negativamente orientadas acerca de “Nós” e “Eles”, conforme Van Dijk (2010).

Ao trazer as identidades negras como problema social fica evidente a representação socialmente compartilhada acerca dessas pessoas, que nesse momento são consideradas como os “Outros”. Nesse contexto, recorro que os países hispano-americanos, que têm o espanhol como língua oficial, também são compostos por população afrodescendente, assim como o Brasil, e quais são as representações sobre essas pessoas que os nossos alunos têm acesso? Representações majoritariamente negativas, que não possibilitam a valorização das diferentes culturas, ao invés disso, conforme comprovei na análise de fotos, fomentam o olhar de pena e caridade.

Diante destas reflexões cabe ressaltar que a coleção *Síntesis* passou por vários processos burocráticos, os quais extrapolam as decisões do autor da coleção no quesito seleção de textos e imagens. No entanto, os estereótipos encontrados nessa coleção não significam que esse sistema de desigualdade tem a ver somente com preconceitos revelados nas escolhas do autor, mas também com representações socialmente compartilhadas sobre os “outros”, detectadas nos textos midiáticos, por exemplo, que tratam de imigração ilegal e violência ao falar da África.

Na segunda coleção analisada nessa etapa da pesquisa, *Yo hablo, escribo y leo en lengua española/ I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española*, todos os tópicos se classificaram como construtores de identidades positivas. Verifiquei que 100% dos tópicos dos textos e exercícios promovem a valorização das identidades negras, sendo que muitos exercícios problematizam as imagens e textos quanto às questões raciais.

Considerando o viés desta pesquisa, conforme enfatizei na introdução, que extrapola um fim meramente comparativo entre as duas coleções, denoto que a coleção de circulação nacional, a *Síntesis*, avaliada e selecionada pelo PNLD não é uma ferramenta de ensino tão inclusiva. Com pouquíssimas representações negras, e muitas delas estereotipadas, esse material de ensino depende da mediação dos professores para a sensibilização à temática racial. Contudo, quem pode garantir que essa mediação ocorrerá sempre? Certamente ninguém. Segundo Ferreira (2014), se os professores não percebem a falta de representação de identidade racial negra nos LD, também não discutem com seus alunos sobre o tema. Outro problema é que o livro didático inúmeras vezes é quem determina os caminhos das aulas, não são questionados, são seguidos fielmente, dificultando assim a mediação.

Nesse sentido, concordo com Ferreira (2014, p. 49), que cabe ao professor elencar um livro didático que melhor convenha às suas crenças, permitindo melhor adaptação, desde que esteja claro que isso nunca será a alternativa mais satisfatória, tendo em vista a abrangência nacional do PNLD e a consequente impossibilidade de cobrir a diversidade contextual do país como um todo.

Diante de tamanha diversidade contextual nacional, e o modo de como atendê-la, creio que cabe perfeitamente a reflexão sobre a importância dos projetos institucionais como o PIBID. Ressalto que a segunda coleção analisada nesta pesquisa foi elaborada no contexto de um projeto PIBID, subárea de Espanhol da UEPG, com objetivo de dar subsídio à área de Espanhol, que conta com pouquíssimas publicações de acesso público e gratuito. A coleção, de menor porte e circulação, foi criada em um contexto direcionado, numa perspectiva de ensino que atende às propostas dos documentos oficiais da educação discutidos nesta pesquisa, portanto tem condições de subsidiar e complementar livros didáticos elaborados no contexto do PNLD.

Conforme os resultados encontrados em cada fase desta pesquisa, enfatizados acima, acredito que consegui atingir os objetivos propostos para este estudo. Com isso espero contribuir com a área de espanhol no que se refere aos estudos étnico-raciais, que são precários no campo de estudos de espanhol. Olhar para o livro didático e ver-se dignamente representado é um direito dos/as estudantes negros/as, é o mínimo que as instituições que têm o poder de representar podem fazer para incluir aqueles que sócio-historicamente são excluídos em diversos aspectos sociais. Para desconstruir o racismo institucional, camuflado nos silenciamentos das opressões desde a elaboração de políticas educacionais até o interior das instituições de ensino, é preciso enxergá-lo. Para enxergá-lo é necessária disposição para despir-se dos próprios pré-conceitos.

O caminho trilhado até aqui nesse tempo de pesquisa reconstruiu, naturalmente, minhas identidades como mulher, professora, e principalmente me fez olhar com mais empatia e compreensão para trás e almejar ainda mais a igualdade de direitos que dos meus antepassados negros foi arrancada. Esse não será um ponto final para mim, muito chão ainda precisa ser trilhado em busca dos nossos direitos, igualdade de acesso e privilégios. Esta pesquisa buscou contribuir, ainda que minimamente, com esse percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades Sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Dissertação de mestrado.

BAZILI, C.; ROSEMBERG, F.; SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

BHABHA, H. K. **Interrogado a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial**. In: BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: EDUEMG, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em março. 2014.

_____. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Mec. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em abril de 2014.

_____. **Lei 11. 161/2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: março de 2014.

_____. **Lei no 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mec. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Aceso em abril de 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>> Acesso em abril de 2014.

_____. Ministério da Educação **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>> Acesso em agosto de 2015.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>>

pdf/book_volume_02_internet.pdf> Acesso em maio de 2014.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

CAMARGO, M. FERREIRA, A. J. **Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma**. In: FERREIRA, A. J. (org.) *As Políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

COIMBRA, L. (org.). **Cercanía joven**. 1. Ed. São Paulo: SM, V. I, II, II, 2013.

CORACINI, M. J R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COUTO, L. P; et. al. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COUTO, L. P; JOVINO. I. S; MACIEL, D. T. E. **Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades**. *Revista Eutomia*, Recife, 12 (1): 449- 469, jul./ Dez. 2013.

COUTO. L. P; JOVINO I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí í kankaniá andi lengua española**. Paraná: UEPG, Vol. I, 2012.

_____. **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí í kankaniá andi lengua española**. Paraná: UEPG, Vol. II, 2015.

_____. **Entre laços: representação e identidade racial num livro didático de espanhol**. *Muitas vozes*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 43- 62, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, N.K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, B. **Cotidiano, prática escolar e visualidades: o cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas**. *Cultura visual e escola*. Ano XXI, Boletim 09, agosto, 2011.

FAIRCLOUGH; WODAK, R. **Critical discourse analysis**. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse associal interaction*. London: Sage, 1997. p. 258-284.

FERREIRA, A. J. (org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Identidades sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa**. In: FERREIRA, A. J. (org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*,

práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FERREIRA, A. J. CAMARGO, M. **Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma.** In: FERREIRA, A. J. (Org.) *As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FUNDAÇÃO CAPES. **PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Ministério da Educação. Brasil, 2016.
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** 2012

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4ª Ed.

_____. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales.** Popayán-Lima-Quito: Enviñón Editores- IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina Simón Bolívar. [1997]. 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** London: Arnold, 1978.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Arnold, 1985.

HERNÁNDEZ, F. **Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación.** Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual- FAVIUGF, V. 4 n. 1e 2. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/viewFile/17998/10726>> Acesso em maio de 2015.

JORGE, M. L. S. **Livros didáticos de Línguas estrangeiras: construindo identidades positivas.** In: FERREIRA, A. J. (org.) *As Políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

JOVINO, I. S. **Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos.** Anais do SILEL. Volume 3, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_1714.pdf>
Acesso em fevereiro de 2015.

JOVINO, I. S. **Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos.** In: FERREIRA, A. J. (org.) As Políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOSSOY, B. **Fotografia & História.** 2. Ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada (in)disciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MACIEL, D.T. **¿La belleza es fundamental?** In: COUTO, L. P.; JOVINO I. S. (orgs.) Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí í kankaniá andi lengua española. Paraná: UEPG, Vol. II, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española.** Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. I, 2010.

_____. **Síntesis: curso de lengua española.** Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. II, 2010.

_____. **Síntesis: curso de lengua española.** Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. III, 2010.

MARTINS, C. A. M. **Racismo anunciado: o negro e a publicidade no Brasil (1985- 2005).** Dissertação de mestrado. Departamento de Comunicação e artes/ Escola de Comunicação e Artes/ USP, 2009.

MARTINS, R. **Por que e como falamos da cultura visual.** Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual- FAVIUGF, V. 4 n. 1e 2. 2006.

_____. **Imagem, identidade e escola.** Revista Salto para o Futuro. Cultura visual e escola. Ano XXI, Boletim 09, agosto, 2011.

MELO SMITH, Alessandra. **Mudanças e/ou Permanências: Relações Étnico-raciais no Livro Didático de Língua Inglesa.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 130f. Dissertação de mestrado.

MITCHELL, W.J.T. **¿Qué es la cultura visual? Jornadas Más allá de la educación artística.** Cultura visual, política de reconocimiento y educación. Barcelona: Fundación La Caixa, 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto "What Is Visual Culture?" En Irving Lavin (Ed.) Meaning in the Visual Arts: Essays in Honor of Erwin Pano. (2000b).

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

_____. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade social.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual sobre das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: BRANDÃO, André A. P. (org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Eduff, 2004. p.17-24.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipo de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Trab. linguist. apl. vol.47 no.1 Campinas Jan./June 2008.

OSMAN, S. (org.). **Enlaces: Español para jóvenes brasileños.** 2. Ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, v. I, II, III, 2010.

OSMAN, S. (org.). **Enlaces: Español para jóvenes brasileños.** 3. Ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, v. I, II, III, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, Secretaria do Estado da Educação, 2008.

PARQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino aprendizagem de espanhol para brasileiros.** In: BRASIL. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. Brasília: MEC, 2010. vol. 16. p.137-292. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2014.

RAMPTON, B. **Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada.** In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada (in)disciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTANA, P. F. B. A. **Abordagem intercultural no volume I do livro didático Cercanía Joven selecionado pelo PNLD 2015.** Trabalho de Conclusão de Curso, UFBA: 2015.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 239 f. Dissertação de mestrado.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, P. V. B. da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. TESE (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.) Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, J. S. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. Salvador: programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, 2016, 222 f. Dissertação de mestrado.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

TÍLIO, R. **A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam?** In: FERREIRA, A. J. (org.) Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1 Acesso em: 28/04/2015

TOURINHO, I. **As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?** Revista Salto para o Futuro. Cultura visual e escola. Ano XXI, Boletim 09, agosto, 2011.

VAN DIJK, TEUN A. **Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso**. Madrid, España: siglo veintiuno editores, 1996.

_____. **La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad**. In: WOODAK, R.; MEYER, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. **Racismo, discurso y libros de texto**. La cobertura de la inmigración en los libros de texto españoles. Potlatch- Cuaderno de antropología y semiótica. Año II. N. II, Underground Nerds Editora, Buenos Aires, Verano, p. 15- 37, 2005.

_____. **Discurso e poder**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Identidad social y Ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales.** Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010b, p. 67-106.

_____. **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008b.

VILLALBA, T. K. B.; PICANÇO, D. C. L. **El arte de leer español.** Paraná: Base Editorial, V. I, II, III, 2010.

WODAK, Ruth. **De qué trata el análisis crítico del discurso.** Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 4ª Ed.

ANEXOS

Anexo A

REFERENTE À SEÇÃO 2.1 - PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Área de Avaliação	Programa	IES	IES Nome	Nível	Nota Avaliação Trienal 2013
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MD	7
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	MD	7
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA E LETRAS	PUC/RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS (LETRAS VERNÁCULAS)	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA	UNESP/ARAR	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	MD	6
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	PUC/MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	PUC/SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFPB/J.P.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UNESP/SJRP	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA APLICADA	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UPM	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	MD	5
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS (LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ)	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	MD	5

LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS (TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA COMPARADA)	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	MD	5
INTERDISCIPLINAR	LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS	UNIGRANRIO	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - PROF JOSE DE SOUZA HERDY	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	FURG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	Letras	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	D	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS, CULTURA E REGIONALIDADE	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA APLICADA	UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES	UESC	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS E LINGÜÍSTICA	UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LÍNGUA E CULTURA	UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	Letras	UFGD	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFMS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA	UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA E ENSINO	UFPB/J.P.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	F	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFPB/J.P.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS NEOLATINAS	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	Letras:Ensino de Língua e Literatura	UFT	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	M	4

LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UFV	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	M	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA	UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	MD	4
LETRAS / LINGÜÍSTICA	LETRAS	UNESP/ASS	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS	MD	4

Fonte: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6908-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-trienal-2013-apos-analise-de-recursos>. Acesso em abril de 2015.

Nota: Programas de pós-graduação de Instituições de ensino superior com melhores conceitos na avaliação Trienal 2013 da CAPES.

ANEXO B

Referente ao quadro 7: Sumarização tópica de crônica

capítulo 1

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Caminos de alta fiesta

¿Adán y Eva eran negros?
En África empezó el viaje humano en el mundo. Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta. Los diversos caminos fundaron los diversos destinos, y el sol se ocupó del reparto de los colores.

Ahora las mujeres y los hombres, arco iris de la tierra, tenemos más colores que el arco iris del cielo; pero somos todos africanos emigrados. Hasta los blancos blanquísimos vienen de África.

Quizá nos negamos a recordar nuestro origen común porque el racismo produce amnesia, o porque nos resulta imposible creer que en aquellos tiempos remotos el mundo entero era nuestro reino, inmenso mapa sin fronteras, y nuestras piernas eran el único pasaporte exigido.

Eduardo Galeano, Espejos: Una historia casi universal, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008.

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

FLAVIO MONSIEGRO/ILUSTRACIÓN




SOURCE: PHOTO LIBRARY/GETTY IMAGES

Adaptado de Museo Nacional de Antropología - México, Lunewerg Editores, Barcelona/Madrid, 2004.

23

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.23.

Referente ao quadro 8: Sumarização tópica de tópica de exercício de vocabulário

capítulo 6

DE LAS PALABRAS USADAS PARA DESCRIBIR

APRENDE UN POCO MÁS

● Utiliza los verbos y complementos del cuadro y caracteriza a estas personas:

es	alto, bajo, feo, guapo / bonito, delgado, gordo, tonto, inteligente, simpático, antipático, moreno, rubio, pelirrojo...
tiene	los ojos... claros, oscuros, verdes, castaños; el pelo... corto, largo, liso, rizado; bigote; barba...
lleva	gafas, pendientes, camisa blanca, traje oscuro...

Aunque las respuestas son personales, apuntámonos algunas posibilidades

a. Paz, 12 años
 Paz es una chica pelirroja de doce años. Es guapa, tiene los ojos claros y muchos pelos.
 Lleva una bufanda de colores.

b. Diego, 20 años, estudiante de filosofía
 Diego es estudiante de filosofía y tiene veinte años. Es delgado como una paja.
 Es muy inteligente. Tiene barba y pelo largo y algo rubio.

c. Andrés, 45 años, abogado
 Andrés es abogado y tiene cuarenta y cinco años. Es negro y no es pardo. Tiene los ojos castaños y el pelo corto.
 Lleva siempre una camisa clara bajo el traje oscuro.

d. Maite, 32 años, peluquera
 Maite tiene treinta y dos años y es peluquera. Es una mujer alta, rubia y simpática y tiene unos ojos verdes muy bonitos.






MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.115.

Referente ao quadro 9: Sumarização tópica de exercício de reflexão



Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.121.

Referente ao quadro 10: Sumarização tópica de biografia

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.

El cantautor cubano Pablo Milanés nació en la ciudad de Bayamo y estudió música en el Conservatorio Municipal de La Habana. Inicialmente estuvo muy influenciado por la música tradicional cubana y por el *feeling*, un estilo musical cubano de los años de 1940. Ese estilo estaba influenciado por la canción romántica estadounidense y por el jazz.

A lo largo de su vida artística, Pablo Milanés ha tocado diversos estilos, entre ellos el son cubano y la canción de protesta a finales de los sesenta.

De su extensa discografía, destacamos:
 Versos sencillos de José Martí (1973);
 Canta a Nicolás Guillén (1975);
 Ao vivo no Brasil (1984);
 Identidad (1990);
 En blanco y negro, con Víctor Manuel (1995);
 Buenos días, América (1987);
 Vengo naciendo (1998);
 Pablo querido (2002);
 Como un campo de maíz (2005);
 Regalo (2008).



En esta actividad se busca reflexionar sobre la estructura **venir** + gerundio, sobre las expresiones **siempre** y **para siempre** y sobre la expresión **acabar de** + verbo en infinitivo.

1 En estos versos, el cantautor utiliza la expresión **vengo naciendo** para expresar:

- movimiento
- progresión o repetición
- probabilidad

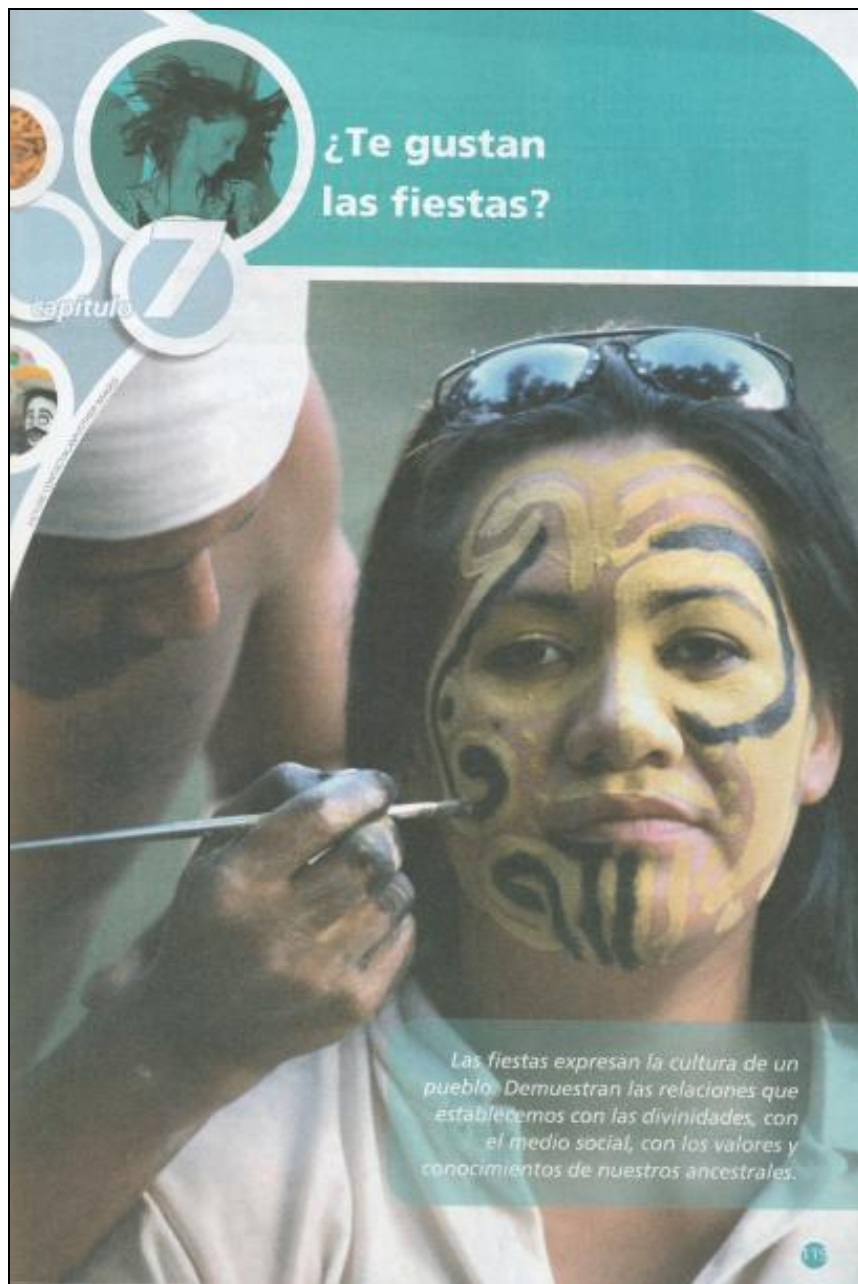
2 Utiliza la estructura **venir** + verbo en gerundio y completa las frases:

Venimos trabajando (trabajar) mucho y, por eso, estamos cansadísimos.

- (ella) viene empeorando (empeorar) desde la semana pasada.
- (tú) ¿Desde cuándo vienes ocupándote/te vienes ocupando (ocuparse) de eso?
- (ellos) Me parece que viene recuperándose/se vienen recuperando (recuperarse) bien.
- (él) No sé si viene estudiando (estudiar) mucho.

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.83.

Referente ao quadro 11: Sumarização tópica de resumo



Referente ao quadro 12: Sumarização tópica de exercício descritivo

¿Te gustan las fiestas?

Ramadán – El Ramadán es el mes en que los musulmanes realizan un ayuno diario desde el alba hasta que se pone el sol. La llegada del Ramadán celebra acontecimientos importantes como el *Lailat-ul Qadr*, o la Noche del Decreto, que es la noche en la cual Mahoma recibió la primera revelación del Sagrado Corán.

Adaptado de <<http://es.wikipedia.org>>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

Rosh Hashaná – Rosh Hashaná es el Año Nuevo Judío, que se celebra a comienzos de otoño en el Hemisferio Norte. Se conoce como Día del Juicio o Día del Recuerdo. Es costumbre tocar el shofar, un cuerno de carnero, que probablemente es el instrumento musical más antiguo. Hay fiestas cinco y ocho días después de Rosh Hashaná. La comida que se prepara en esos días está llena de simbolismos.

Adaptado de <<http://es.wikipedia.org>>. Acceso el 12 de marzo de 2010.



Rosh Hashaná



Fiesta del trabajo



Fiesta de Yemayá



Ramadán



Fiesta de Reyes



Fiesta de la Pachamama

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.127.

Referente ao quadro 13: Sumarização tópica de exercício de vocabulário

a. ☐ F La imagen que acompaña el texto escrito es un cartel cuyo texto invita a las niñas a que estudien. El cartel incentiva a los padres a que matriculen a sus hijas.

b. ☐ V Por la lectura del cartel se puede suponer que los padres no tratan igualmente a los niños y a las niñas, en lo que respecta a la formación escolar.

c. ☐ F La educación de los niños varones es suficiente para la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva. Una sociedad verdaderamente inclusiva se construye a partir de la educación de niños y niñas, de hombres y mujeres.

d. ☐ V El derecho de los desasistidos a la educación contribuye también para preservar el medio ambiente.

¿CÓMO TE SIENTES?

Hay días en que nos sentimos felices, pero hay otros en que estamos indispuestos, melancólicos, tristes... Hay situaciones que nos aburren, que nos enfadan, que nos fastidian. Sin embargo, también las hay que nos alegran y animan, ¿verdad?

1 En este exacto momento, ¿cómo te sientes? ¿Qué te hace cambiar de humor?

Respuestas personales

2 En un grupo de discusión virtual, un internauta propuso a los demás que le ayudaran a hacer una lista de estados de ánimo, acompañada de una pequeña descripción de cada uno. Lee a continuación la colaboración de algunas personas y, luego, describe los estados de ánimo que siguen:

 Vikinini	Ayuda, ¿hacemos una lista de estados de ánimo? Cada estado de ánimo con una descripción breve del mismo. contento, inquieto, distraído, etc. (los 10 pts a quien me diga más)
 Locurita	Desesperado: cuando sientes que todo se te va de las manos. Empático: cuando tienes la posibilidad de ponerte en el lugar del otro. Dubitativo: cuando no sabes qué decisiones tomar. Depresivo: cuando sientes que nada tiene sentido. Enloquecido: sacado de las casillas. Pensativo: cuando la cabeza te trabaja a 1000. Creativo: cuando sientes que todo puede "nacer" gracias a ti. Poderoso: sientes que eres "el rey del mundo". Seguro: estás dando los pasos correctos. Molesto: hay cosas que no te agradan. Cambiante: necesitas algo diferente para sentirte bien. Enojado: hay cosas que te molestan muchísimo. ¡¡¡Besos!!!

157

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.157.

Referente ao quadro 14: Sumarização tópica de exercício de escuta

Para comenzar el tema de este capítulo, te sugerimos que discutas con tus alumnos la importancia del cine. ¿Es tan sólo un instrumento de diversión? ¿Qué papel juega en la formación de las personas? ¿Una película puede modificar comportamientos? ¿Puede servir como protesta o denuncia?

PARA OÍR Y COMPRENDER

DEBATE

- 1 Escucha la grabación que hicimos de un foro de internet y contesta oralmente:
 - a. ¿De qué trata el debate? De la adaptación de los libros al cine.
 - b. En general, ¿qué opinan sobre el tema? Opinan que la adaptación de un libro al cine es siempre un éxito.
- 2 Escucha otra vez la grabación mientras lees el texto y verifica si has contestado correctamente a las preguntas de la actividad anterior.

http://www.tyfora.com/foro/tema/2412-debate-todos-libros-merecen-llevarse-al-cine.html

¿Todos los libros merecen ser llevados al cine?

17 de febrero

No sé si es el caso de merecer o no... llevar al cine se puede llevar cualquier libro, aunque es más que obvio que jamás el cine va a lograr representar el libro tal cual, no por si está bien adaptado o no, más bien por lo que uno se imagina de cómo son los personajes y los lugares, etc., etc.

Contesta

Respuestas

Enviar: Todas las respuestas

18 de febrero

Creo que hay libros que pierden la gracia si otros lo imaginan por uno mismo. Entonces es obvio que la película nunca es igual al libro que has construido en tu cabeza.

19 de febrero

Coincido con Ky, la pregunta más bien debería ser "¿Tendrían que seguir llevando libros al cine?"

20 de febrero

No creo que todos los libros se tengan que llevar a la pantalla grande porque en muchos casos se pierde la gracia o el suspense. Pero también están los libros que realmente te dan ganas de ver la historia que cuentan no sólo en tu mente...

21 de febrero

Ninguna película va a ser mejor que un libro, simplemente porque con los libros uno se hace su propia película. Una película es la imaginación del director llevada a la pantalla... Y, si tiene imaginación, puede que sea buena.

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. III. São Paulo: Ática, 2010, p.104.

eferente ao quadro 15: Sumarização tópica de biografia

2 Piensa en los sentidos de la canción y contesta brevemente:

- ¿Con quién habla la voz que canta?
Habla con una mariposa.
- ¿Utiliza el tratamiento formal o informal?
Informal.
- ¿De quién habla?
Habla de alguien que se fue.
- Quando dice "al oírlo me viene el recuerdo", ¿a qué o a quién se refiere el pronombre **lo**?
Se refiere al lindo cantar de la mariposa.

3 ¿Cómo traducirías estos versos al portugués?

- "Y sé que ya nunca tendré sus caricias..."
Eu sei que nunca mais terei suas carícias.
- "ya no ha de volver a brillar más el sol."
nunca mais o sol há de voltar a brilhar.

PARTE II

Veinte años

¿Qué te importa que te ame,
si tú no me quieres ya?
El amor que ya ha pasado
no se debe recordar.

Fui la ilusión de tu vida
un día lejano ya,
hoy represento el pasado,
no me puedo conformar.

Si las cosas que uno quiere
se pudieran alcanzar,
tú me quisieras lo mismo
que veinte años atrás.

Con qué tristeza miramos
un amor que se nos va.
Es un pedazo del alma
que se arranca sin piedad.

María Teresa Vera y Buena Vista Social Club. Extraída de <letras.terra.com.br>. Acceso el 21 de marzo de 2009.

En los años de 1940, los músicos Manuel Licea, Compay Segundo, Rubén González, Ibrahim Ferrer, Pío Leyva y Anga Díaz solían encontrarse en un club de danza y actividades musicales, el Buena Vista Social Club, en La Habana.



En los años de 1990, esos antiguos encuentros inspiraron a los músicos Juan de Marcos González y Ry Cooder a la realización de una grabación con aquellos compañeros del antiguo Buena Vista Social Club y con otros que en las décadas siguientes se incorporaron al grupo.

De eso resulta el exitoso disco, *Buena Vista Social Club*, que vendría a inspirar al cineasta alemán Wim Wenders a realizar un estupendo documental, con ese mismo nombre, sobre la música y los músicos cubanos. ¡Merece la pena ver la película!

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. III. São Paulo: Ática, 2010, p.163.

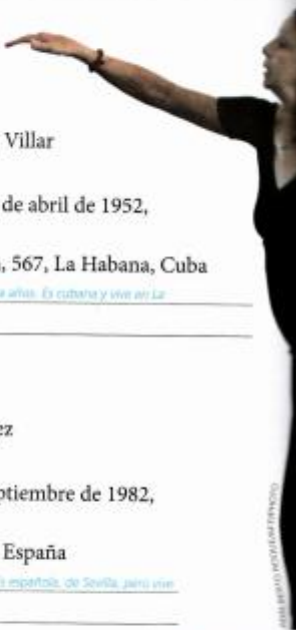
Referente ao quadro 16: Sumarização tópica de exercício gramatical

a.



Nombre y apellido: Ramón García Menéndez
Profesión: fontanero
Fecha y local de nacimiento: el 10 de marzo de 1988, en Asunción, Paraguay
Dirección: Avenida de las Manzanas, 54, Buenos Aires, Argentina
Se llama Ramón García Menéndez. Es fontanero. Tiene veinticuatro años. Es paraguayo, de Asunción, pero vive en Buenos Aires.

b.



Nombre y apellido: Lucía Martín Villar
Profesión: profesora
Fecha y local de nacimiento: el 3 de abril de 1952, en La Habana, Cuba
Dirección: Plaza de la Revolución, 567, La Habana, Cuba
Se llama Lucía Martín Villar. Es profesora. Tiene sesenta años. Es cubana y vive en La Habana.

c.



Nombre y apellido: Ana Rojo Rodríguez
Profesión: camarera
Fecha y local de nacimiento: el 4 de septiembre de 1982, en Sevilla, España
Dirección: Calle Colón, 45, 3ª, Madrid, España
Se llama Ana Rojo Rodríguez. Es camarera. Tiene treinta años. Es española, de Sevilla, pero vive en Madrid.

d.



Nombre y apellido: Pablo Morales Herrera
Profesión: músico
Fecha y local de nacimiento: el 24 de diciembre de 1990, en Barcelona, España
Dirección: Calle José Benedito Salinas, 110, 44A. São Paulo, Brasil
Se llama Pablo Morales Herrera. Es músico. Tiene veintidós años. Es español, de Barcelona, pero vive en São Paulo.

16

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.16.

Referente ao quadro 17: Sumarização tópica de poema

capítulo 3

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO
COMPLEMENTARIO

En un pequeño pueblo somalí

El lunes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un puñado de arroz
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El martes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió diez ortigas hervidas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El miércoles, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió una lagartija asada
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El jueves, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió nueve moscas y dos avispas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El viernes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
encontró un hormiguero
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El sábado, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un papel que decía *Help Somalia Now*
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El domingo, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
vio desde su ventana un avestruz muy gordo
¡Y qué aa, qué aale, ale, ole, olelelele!
¡que ale ale ale alegría más grande!

Ilustración de un hombre somalí con un sombrero azul y una camisa roja con estampado blanco. Está parado sobre un fondo verde. A su izquierda hay un pequeño árbol verde. A su derecha hay una casa roja con un tejado amarillo. En el suelo hay un cuenco verde y un hueso blanco.

Ilustración de un hombre somalí con un sombrero azul y una camisa roja con estampado blanco. Está parado sobre un fondo verde. A su izquierda hay un pequeño árbol verde. A su derecha hay una casa roja con un tejado amarillo. En el suelo hay un cuenco verde y un hueso blanco.

Bernardo Atxaga, Poemas & híbridos,
Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

57

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.57.

Referente ao quadro 18: Sumarização tópica de exercício de compreensão auditiva

¿Dónde vive la gente?

Discute con tus alumnos sobre el derecho que todos tienen a una vivienda digna. Algunas preguntas pueden conducir a un interesante debate: ¿Qué es lo que no debe faltar en una casa para que uno pueda vivir con dignidad? ¿Cómo resolver el problema de habitación en las grandes ciudades?

DECLARACIONES

PARA OÍR Y COMPRENDER

1 Escucha lo que dicen cuatro personas sobre sus viviendas y numera las fotos, de acuerdo con sus declaraciones:

a

b

c

d

138

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.138.

Referente ao quadro 18: Sumarização tópica de exercício de compreensão auditiva

capítulo 8

Escucha otra vez y completa los huecos:

a. En la ciudad donde vivo somos más de diez millones de habitantes distribuidos por edificios, algunos muy altos, mansiones en condominios y también muchas chabolas. En la zona central hay construcciones antiguas y modernas, avenidas anchas y calles estrechas, hoteles, hospitales, mercados, etc. Vivo en la casa de mis padres, que está lejos de esa zona, pero tiene un patio largo y ancho donde creamos cuatro perros preciosos.

Rosa

b. Mi familia y yo vivimos en un piso muy confortable. Además de una terraza amplia, tiene también tres habitaciones, salón y comedor, despacho, cocina, lavadero, dos cuartos de baño y un lavabo.

María

c. Vivo en una casa adosada, en un barrio tranquilo, lejos de la zona central de la ciudad. La casa es vieja y no me gusta mucho, pero el jardín, sí, me encanta, porque soy aficionado a las flores y a las hierbas aromáticas.

Lucas

d. Mi compañera y yo vivimos en una casa muy señorita en una chabola. Aunque la vivienda sea pequeña y el barrio necesite más infraestructura, me gusta vivir allí, pues los vecinos son muy solidarios.

Ricardo

Contesta por escrito:

a. ¿Cuál es la principal ventaja del piso de María?

El piso de María es confortable.

b. ¿Qué es lo que más le gusta a Lucas de su casa? ¿Por qué?

Lo que más le gusta a Lucas es el jardín porque es un aficionado a las flores y a las hierbas aromáticas.

c. ¿Por qué a Ricardo le gusta vivir donde vive?

Porque los vecinos son solidarios.

d. ¿Y cómo es la ciudad donde vive Rosa?

Es una ciudad muy grande y llena de contrastes.

Ahora habla de ti: *Respuestas personales*

a. ¿Cómo es la casa donde vives?

b. ¿Está cerca o lejos del centro de la ciudad?

c. ¿Cómo son tus vecinos? ¿Te llevas bien con ellos?

d. ¿Qué es lo que más te gusta de tu casa?

JUPITER IMAGES/PHOTOS.COM

139



Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. I. São Paulo: Ática, 2010, p.139.

Referente ao quadro 19: Sumarização tópica de exercício de debate

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	
C3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
OBJETO DO CONHECIMENTO	
Reflexão sobre os direitos humanos.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
■ Promover a reflexão sobre os direitos humanos e sobre os direitos da criança e do adolescente. ■ Sistematizar conteúdos gramaticais relativos à conjugação de verbos no presente do indicativo. ■ Trabalhar os recursos linguísticos para a expressão de opinião. ■ Promover reflexão sobre possíveis equivalências entre ditados e frases feitas em português e em espanhol.	

Sugestões de atividades extras

1. Bate-papo (expressão oral)

Antes de iniciar o capítulo, promova um bate-papo sobre os direitos humanos. Essa conversa, além de aproximar os estudantes do assunto a ser tratado, permite retomar conteúdos já vistos e antecipar informalmente os conteúdos linguísticos que serão desenvolvidos no capítulo. Algumas perguntas podem motivar a conversa:

1. En tu casa, ¿cuáles son tus deberes?
2. Y en la escuela, ¿cuáles son tus deberes más importantes?
3. ¿Cuál de tus derechos consideras el más importante?
4. ¿Consideras que todas las personas tienen exactamente los mismos derechos que tú?
5. ¿Cuáles son los derechos indispensables para que todo ser humano viva con dignidad?
6. ¿Cuáles son los deberes que todas las personas deben cumplir?

2. Leitura de imagem (compreensão leitora e produção oral)

Proponha aos alunos que se organizem em grupos e leiam a fotografia de Sebastião Salgado que abre o capítulo. Em seguida, peça-lhes que exponham aos demais sua leitura. Algumas perguntas podem conduzir a atividade:

1. ¿Qué se ve en la foto?
2. ¿Te parece que el fotógrafo tiene la intención de denunciar algo?
3. ¿Qué denuncia?
4. ¿Qué título darías a la foto?

3. ¿Vamos a conjugar? (fixação de conteúdo gramatical)

Para reforçar o estudo da conjugação dos verbos regulares e irregulares no presente do indicativo, proponha aos alunos esse jogo de tabuleiro no fim do capítulo. Veja uma sugestão de encaminhamento:

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Manual do professor. Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.20.

Referente ao quadro 20: Sumarização tópica de exercício de opinião

¿Cuáles son tus derechos y deberes?

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Mira esta foto y escribe un párrafo en que expreses tu opinión sobre el trabajo



2 Ordena las frases y conjuga los verbos en presente de indicativo:

a. textos / autores / traducir / famosos / infantiles / de / yo
Traducir textos de autores infantiles famosos.

b. traer / tapas / fiesta / la / para / las / nosotros
Trasemos las tapas para la fiesta.

c. ¿? / a / conocer / primo / José / de / Juan / tú
¿Conoces a José/Juan, primo de Juan/José?

d. querer / cuadernos / Carmen / amarillos / estos
Carmen quiere estos cuadernos amarillos.

3 Subraya la expresión de opinión que hay en el cómic:



Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007

MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.38.

Referente ao quadro 21: Sumarização tópica de texto descritivo



Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.57.

Referente ao quadro 22: Sumarização tópica de exercício e notícia

HAY VIAJES QUE SÓLO SON DE IDA

1 A continuación, tienes apenas el título y la foto de un texto sacado del sitio de la Radio y Televisión Española (www.rtve.es) y publicado en la versión digital de *El País*.

Hoy todos viajamos en cayucos...



Adaptado de www.elpais.com. Acceso el 16 de octubre de 2009.

a. ¿Te arriesgarías a decir de qué trata el texto? *Respuesta personal:*

b. ¿A qué te parece que se refiere la palabra "cayucos" que está en el título?

Se espera que los estudiantes perciban que "cayucos" se refiere al medio de transporte. La preposición "en", que en español se utiliza con medios de transporte, asociada a la imagen del barco, puede contribuir para que el estudiante relacione la palabra con los medios de transporte.

c. Lee la definición de "cayuco" y di cómo traducirías esta palabra al portugués:

cayuco. m. f. Embarcación india de una pieza, más pequeña que la canoa, con el fondo plano y sin quilla, que se gobierna y mueve con el canaleta.

Extraído de DRAE electrónico. Disponible en www.rae.es. Acceso el 4 de diciembre de 2008.

Se espera que los estudiantes presenten en la traducción del título algo como "Hoy todos viajamos de canoa/barco rudimentar/barco bote/etc."

d. ¿Cuál fue el principal cambio gramatical que tuviste que hacer en la traducción?

Se espera que el alumno que la principal diferencia gramatical es la utilización de la preposición "de" en portugués, reemplazando la preposición "en", del español, para referirse a los medios de transporte.

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.78.

Referente ao quadro 22: Sumarização tópica de exercício e notícia

2 Lee el texto que originalmente acompañaba el título y la imagen que acabas de analizar y contesta a las preguntas que están a continuación:

Tendremos un nutrido grupo de invitados encabezados por un biexministro de España (Administraciones Públicas y Educación), en la actualidad presidente del consistorio de su ciudad y también del Centro Europeo de Estudios sobre Flujos Migratorios, que tuvo la iniciativa de encargar a María Miró el documental titulado Cayuco, que narra la realidad de la inmigración ilegal tomando como punto de partida a los propios inmigrantes y sus familiares, indagando en los motivos que los impulsan a emprender ese peligroso viaje y muestra en qué desemboca.

Hablaremos también con Nicole Tavarez. Una senegalesa afincada en Canarias que trabaja habitualmente como cocinera, pero alterna esta labor con la traducción de los inmigrantes que llegan ateridos y medio moribundos.

Además tendremos en el estudio a Giulgio Tinessa, sociólogo italiano que se encuentra en Madrid realizando el doctorado con una tesis sobre la reinserción de los inmigrantes tras su paso por las prisiones españolas.

Adaptado de <www.elpais.com>. Acceso el 16 de octubre de 2009.

a. Ahora que ya sabes que el texto trata de la inmigración ilegal, un problema que afecta a millones de personas en todo el mundo, di si has contestado correctamente al ítem a de la actividad anterior. *Respuesta personal:*

b. Si lo has contestado correctamente, ¿qué elementos contribuyeron para ello? *Respuesta personal:*

**EL GERUNDIO:
ALGUNOS DE SUS USOS**

Sobre el gerundio, dice el diccionario de la Real Academia Española que es:

Forma invariable no personal del verbo, cuya terminación regular, en español, es **-ando** en los verbos de la primera conjugación, **-iendo** o **-yendo** en los de la segunda y tercera. **Amando, temiendo, partiendo.** Suele denotar acción o estado durativos, **Estoy leyendo. Seguiré trabajando.** Tiene más generalmente carácter adverbial, y puede expresar modo, condición, tiempo, motivo, concesión y otras circunstancias. **Vino corriendo. Hablando se entiende la gente.** Se emplea a veces en construcciones absolutas. **Consultando el diccionario, descubrí esa palabra.**

Extraído de <www.rae.es>. Acceso el 15 de enero de 2010.

¡CUIDADO: CALIENTE!

TENGA CUIDADO ESPECIALMENTE SIRVIENDO NIÑOS

Extraído de <http://redaccionesindolor.blogspot.com>. Acceso el 18 de enero de 2010.

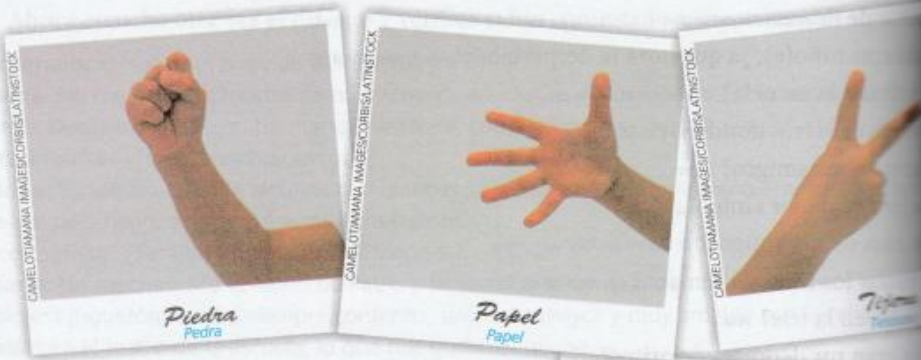
Referente ao quadro 23: Sumarização tópica de exercício de vocabulário

¿Qué hacías cuando eras niño?

DE LOS JUEGOS INFANTILES

1 ¿Conoces estos juegos infantiles? ¿Cómo se llaman en portugués?

Es un juego de manos que tiene tres elementos: la piedra, que rompe la tijera, que corta el papel; y el papel, que envuelve la piedra. Los elementos representados de esta manera:



Piedra
Pedra

Papel
Papel

Tijera
Tesoura

Se necesitan sacos de tela. Los niños se introducen en los sacos e inician la carrera saltando de la línea de partida hasta la llegada. Gana aquél que llegue primero, sin salir del saco ni caerse.



Carrera de saco
Corrida de saco

En este juego se le tapan los ojos a uno de los participantes con un pañuelo y se lo hace dar vueltas sobre sí mismo hasta que se maree. Mientras tanto, todos los demás cantan:

Gallinita, gallinita
¿qué se te ha perdido en el pajar?
Una aguja y un dedal.
Da tres vueltas y los encontrarás.

Entonces, el que tiene los ojos tapados debe encontrar a los otros participantes.



Gallina ciega
Cabra-cega

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.88.

Referente ao quadro 23: Sumarização tópica de exercício de vocabulário

capítulo 5

Los niños brasileños hacen cosas semejantes, pero quizá la Dança das cadeiras sea el juego que más se acerque a este.

El juego consiste en que todos los niños se cogen de la mano formando un círculo y comienzan a girar sin soltarse, mientras cantan la siguiente canción:

*Al corro de la patata.
Es particular,
y comen los señores
naranjitas y limones.
Alupé, alupé
Sentadita me quedé.*

Cuando se pronuncia la última frase, todos los niños deben sentarse de golpe.

Corro de la patata
Cranda



Los participantes se sientan uno al lado del otro. Un mensaje le es susurrado al primer participante que se lo pasa al que tiene al lado. El último debe decir lo que ha oído en alta voz.

Teléfono descompuesto
Telefone sem fio



Cucaña, también conocido como palo encebado, es un juego que consiste en escalar a un palo muy alto lleno de grasa o alisado. En la punta del palo hay un premio. Lo gana aquel que suba sin caerse.

Cucaña
Pau de sebo



*Adaptado de <es.wikipedia.org>.
Acceso el 20 de mayo de 2009.*

2 ¿En qué se asemejan esos juegos y en qué se diferencian de los juegos a que jugabas cuando eras niño? *Resposta pessoal*

89

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.89.

Referente ao quadro 24: Sumarização de notícia

Lanza un plan internacional para erradicar la violencia contra los niños en la escuela

Erradicar la violencia contra los niños en las escuelas, una situación que afecta a unos 350 millones de niños en todo el mundo, es el objetivo de la campaña "Aprender sin miedo" que hoy inició la ONG Plan Internacional en los 66 países en que trabaja.



Los castigos corporales, la violencia sexual y el hostigamiento escolar son los riesgos que afrontan cada día millones de niños que acuden a las aulas, una circunstancia que tiene efectos devastadores para las víctimas y que requiere concienciación social y reformas legales para proteger a los menores, informó la ONG Plan Internacional.

Según explicó la directora adjunta de Plan Internacional en Perú, María Meneses, esta iniciativa surgió después de que un estudio identificara que 350 millones de niños sufren violencia cotidiana en el colegio, con consecuencias mentales, físicas y de trastorno de la personalidad.

153

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. II. São Paulo: Ática, 2010, p.153.

Referente ao quadro 24: Sumarização de notícia

Ese estudio señala que, por ejemplo, en algunos países de África hay niñas que son forzadas a mantener relaciones sexuales con sus maestros para aprobar los exámenes, mientras que en América Latina y el sudeste asiático los niños son golpeados por sus educadores en nombre de la disciplina.

Meneses explicó que el programa "Aprender sin miedo" busca persuadir a los gobiernos para que declaren ilegales todas las formas de violencia contra los niños en las escuelas (incluido el castigo físico), que promuevan métodos de disciplina alternativos y que impulsen el aumento de los recursos para abordar el tema.

Uno de los principales problemas para afrontar esta situación, afirmó Meneses, es la falta de estadísticas fidedignas que ilustren la situación en muchos países, como Perú.

"Aquí en Perú, donde se estima que un tercio de los niños sufre violencia física en la escuela, tratamos de impulsar con la Defensoría del Pueblo una serie de informes que nos permitan identificar el grado, los aspectos y las causas del maltrato físico escolar", dijo.

Adaptado de <www.suita.es>. Acceso el 15 de diciembre de 2006.

a. ¿Cuál es el tema del texto que acabas de leer?

El texto se refiere al programa "Aprender sin miedo", desarrollado por la ONG Plan Internacional, que tiene como objetivo combatir la violencia física en la escuela.

b. ¿Qué partes componen el texto?

El texto está compuesto por título, pequeño resumen de su contenido, fotografía y cuerpo del texto informativo.

c. Identifica en el texto las palabras o conjuntos de palabras que pertenecen al mismo **campo semántico** de la temática de que trata el mismo.

violencia contra los niños, castigos corporales, violencia sexual, hostigamiento escolar.

4. Ahora lee el texto de Eduardo Galeano que está a continuación y señala semejanzas y diferencias entre el texto del autor uruguayo y el de la actividad anterior:

La cultura del terror/2

La extorsión,
el insulto,
la amenaza,
el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente
y la humillación pública

154

Referente ao quadro 25: Sumarização tópica de exercício de escuta e vocabulário

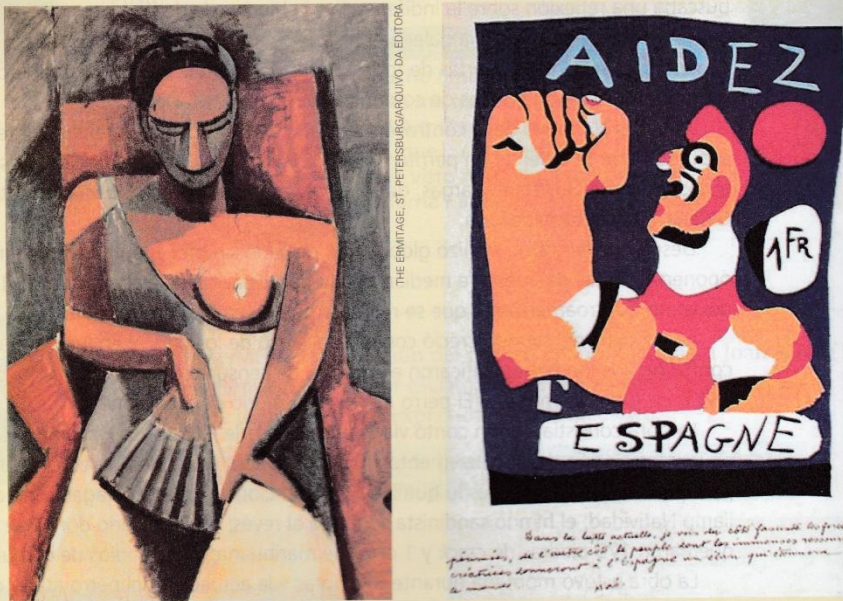
Arte

¡EVALÚATE!

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Escucha los comentarios sobre algunas famosas pinturas españolas e identifícalas:

8



Mujer con abanico, de Pablo Picasso.

Aidez l'Espagne (Ayuden a España), de Joan Miró.

8

2 Oye otra vez la grabación y rellena los huecos:

Comentario 1

Para apoyar a los que combatían por la libertad en España, Joan Miró pintó un cartel con colores vivos y brutales. En él, presenta una figura con un enorme puño cerrado y un gigantesco brazo musculoso. Es un tipo rudamente vigoroso que amenaza aplastar a los enemigos de la libertad.

Traducido y adaptado de W. Erben, Joan Miró, Berlín, Taschen, 1997.

Comentario 2

En *Mujer con abanico*, de 1908, Pablo Picasso confirma una vez más su adhesión al arte primitivo de las máscaras africanas, pero ya empieza a presentar la sencillez escultural de los planos, uno de los elementos característicos del nuevo lenguaje cubista.

Traducido y adaptado de Esnider Pizzo, ed., Picasso e o cubismo, São Paulo, Globo, s/f.

3 Circula la sílaba tónica de cada una de las siguientes palabras heterotónicas:

límite impar nivel síntoma imbécil

100

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. III. São Paulo: Ática, 2010, p.100.

Referente ao quadro 26: Sumarização tópica de exercício de opinião

2 Apartado

EL ARTE

Reflexión sobre textos y contextos

ARTE Y SOCIEDAD

El objetivo de estas actividades es provocar una reflexión sobre las relaciones entre textos y contextos y la importancia para comprender los discursos. Se trabajan aquí los contenidos trabajados en los capítulos 3, 4, 7 y 8 de este libro.

¿Debe tener el arte alguna función social o el artista sólo le toca la tarea de representar estéticamente la realidad? ¿O serán las dos cosas a la vez? ¿Y qué es arte? ¿Quiénes determinan el valor de una obra de arte? ¿El artista, los críticos, el grupo social hegemónico o los medios de comunicación? Esas preguntas componen un largo y antiguo debate al cual muchas personas ya han ofrecido su contribución.

1 Antes de hacer las tareas que están a continuación, te sugerimos que charles con algunos compañeros y contestes oralmente a las preguntas que acabas de leer. *Preguntas personales*

2 Todavía con los compañeros, observa este cuadro del pintor brasileño Cândido Portinari y discute con ellos si hay alguna relación entre lo representado en la pintura y la sociedad.



Cândido Portinari, *O Lavador de café*, 1934.

Preguntas personales

Se espera que los estudiantes observen que en la pintura se evidencia la importancia del trabajo del hombre representado como a un gigante en primer plano y para producir los alimentos, que están al fondo de la escena. En ese caso, el artista muestra algunos elementos sociales: trabajo, perspectiva, etc. ¿para representar? una de las cosas que más importancia social tiene: la relación del hombre con el trabajo.

Fonte: MARTIN, Ivan. **Síntesis curso de lengua española**, Ensino médio. Vol. III. São Paulo: Ática, 2010, p.153.

Referente ao quadro 28: Sumarização tópica de exercício de análise de imagem



Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012.

Referente à tabela 5.3.23 Sumarização tópica de exercício de expressão de opinião

Referente ao quadro 29: Sumarização tópica de exercício de análise de imagem

22 • yo hablo, escribo y leo en lengua española

4 Con la ayuda de un diccionario, completa el recuadro con los meses del año en español.

MESES DEL AÑO

	Agosto
Abril	

5 Para la próxima clase, trae informaciones sobre la vida y obra de un pintor de un país hispanohablante. Tu profesora elegirá el país que tienes que investigar.

6 Contesta las preguntas sobre la obra abajo.

a. ¿Esa imagen puede ser considerada un texto? Justifica.

b. Si tu respuesta fue afirmativa, ¿qué texto es?

c. ¿Dónde encontrarías un texto parecido?

d. ¿Qué elementos constituyen una manifestación artística como esa?

e. Muchos críticos relacionan la obra de Frida Kahlo con su vida personal. Busca informaciones sobre la biografía de la artista e identifica un hecho que se puede relacionar con su obra "La columna rota".

f. Mira el diccionario nuevamente y escribe, en español, todos los colores que consigues identificar en la pintura de Frida Kahlo.

g. Ciertamente ya has estudiado los colores primarios. ¿Te acuerdas cuáles son?

h. ¿Te parece que Frida Kahlo utiliza más los colores primarios o prefiere una mezcla de colores?

i. ¿Ya hiciste un dibujo u obra para expresar tu opinión, situación o sentimiento? Haz un dibujo que exprese un sentimiento tuyo actualmente.

las representaciones • 23
artísticas y las mujeres

Sugerencia para hacer la investigación sobre la vida de Frida Kahlo:
 Biografía — www.youtube.com/watch?v=ZTd711CM9Y
 Museo — www.museofridakahlo.org.mx/
 Obras — www.galerias.com/fridakahloextramuros/obra.html
 Revista Punto y coma — pt.scribd.com/doc/4076167/Puntoycoma-FRIDA-Kahlo

7 Lee el texto y circula la alternativa correcta.




a. ¿El texto arriba es una pintura?
 • Sí • No

b. ¿Qué género es ese?
 • portada del CD • Folleto • portada del DVD

c. ¿Cuál es la finalidad de ese género?
 • Para expresar el amor y las canciones románticas.
 • Para resaltar el color de la piel de la cantante.

e. ¿De qué forma la cantante está representada en la portada?
 • Sencilla y pensativa. • Autoritaria. • Triste.
 • Otras. ¿Cuáles?

f. ¿Por qué la artista está de pies descalzos?
 Verdadero o falso:
 • Porque se inspiró en una cantante francesa que se sentía muy cómoda en los conciertos de pies descalzos y, además de eso, cantaba sin maquillaje. Esas actitudes la inspiraron porque la artista cantaba muy bien sin esos detalles.

La columna rota, 1944, Frida Kahlo
 Fuente: www.frida-kahlo-foundations.org/the-complete-works.html.
 Acceso en el 10/04/2012.



Fuente: PORTUONDO, Omara. Flor de Amor. World Circuit, 2004.

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012.

Referente ao quadro 30: Sumarização tópica de reportagem

50 • yo hablo, escribo y leo en lengua española

el mundo sigue cambiando • 51
y las profesiones...

a. ¿Para quién se destina textos como este?

b. ¿Dónde tales textos son publicados?

c. ¿Cómo llamamos a este género textual?

d. ¿Cuál es la función de este género?

e. Además de oferta de trabajo, ¿qué más podemos anunciar en textos como esos?

f. Mirando el texto, observamos que hay muchas ofertas de empleo. En nuestra ciudad, existe más de una agencia de trabajadores, pero aun hay personas desempleadas. Si hay ofertas de empleo, ¿por qué crees que tantas personas siguen sin conseguir un trabajo?

4 Lee el texto y haz las actividades que se siguen en parejas.

Negros y mujeres entre los más despedidos en Cuba

junio 14, 2011

Publicado por ricardog

Varios expertos consideran que los cubanos de la raza negra y las mujeres pertenecen al grupo de las personas más discriminadas por el gobierno de los hermanos Fidel y Raúl Castro.

La microbióloga, Berta Soler, declaró que el Gobierno continúa despidiendo empleados estatales, pero no de forma masiva como había anunciado en 2010.

"Realmente no ha sido así, — dijo Soler a martinoticias.com — el Gobierno se ha aguantado un poco, pero sigue despidiendo".

"En este momento, — recaló la opositora — en lo que es la rama de Salud Pública se están sacando muchas personas, principalmente de bajo nivel (...) las que limpian, los camilleros, que generalmente son de la raza negra".

Soler indicó que es lamentable que todo esto

suceda y enfatizó que el régimen nunca ha mostrado preocupación por los negros: "A la raza negra siempre la tienen marginada, la tienen separada (...) y es la que menos posibilidades tiene".

La Dama de Blanco agregó que las autoridades gubernamentales "están despidiendo una cantidad determinada de personas y la mayoría de ellas son de la raza negra, que son las que tienen los peores empleos".

El economista independiente Oscar Espinosa Chepe manifestó que La Habana "optó por modificar el cronograma de desempleo, que establecía un despido hasta abril de medio millón de trabajadores".

Espinosa Chepe recordó que "el programa en su conjunto (contempla) el despido en tres años de 1.300.000 trabajadores, (...) cerca del 25 por ciento de la fuerza de trabajo ocupada actualmente".

El economista señaló que el Gobierno "no ha dicho que no lo va a hacer", pero va mucho más lento "porque se suponía que el trabajo por cuenta propia fuera una fuente de empleo, igual que el desarrollo del trabajo en la agricultura; el programa de entrega de tierras en usufructo (y no ha ocurrido así)".

(...)

La escritora Ileana Fuentes, residente en Miami, y fundadora de la Red Feminista Cubana, declaró a martinoticias.com que "el problema es real, porque el 49,7 por ciento de la fuerza laboral (en la isla) está integrada por mujeres, y en sectores como la Educación y la Salud Pública son el 69 y 70 por ciento, respectivamente".

Fuentes señaló que "es una problemática que

Referente ao quadro 30: Sumarização tópica de reportagem

52 • *yo hablo, escribo y leo en lengua española*

el mundo sigue cambiando y las profesiones... • 53

no se puede enfocar si no se tiene una conciencia de género, una planificación mental de la economía y de la sociedad en término de género".

Añadió que "las mujeres tienen la carga de su familia, de sus hijos, y en la mayoría de los casos de los ancianos, de los enfermos" y dejarlas sin trabajo traerá consigo un aumento de la pobreza y la prostitución.

María Elena Mir Marrero, secretaria general de la Confederación Obrera Nacional Independiente de Cuba, opinó que uno de los principales problemas que enfrenta la persona que pierde su empleo es que no puede acudir a "ninguna otra entidad que lo pueda proteger, que lo pueda ayudar".

La sindicalista destacó que los casos de mujeres desempleadas son muy difíciles, porque actualmente "hay muchas mujeres separadas de sus esposos" y son ellas quienes alimentan a sus hijos.

Manifestó que el dinero (manutención) que un padre aporta a la educación de su hijo no pasa de 80 pesos (moneda nacional) y ese dinero a duras penas sirve para "comprar cinco jabones durante el mes, para ese muchacho".

La opositora dijo que "la mujer sí está afectada, sí está sufriendo, y sí se ha caído esta sociedad aún más de lo que estaba, porque (la mujer) es la base (y no tiene el apoyo del Gobierno)".

Mir Marrero agregó que en este momento, según los datos extraoficiales que ella maneja, hay en la isla "cerca de un 43 por ciento de mujeres despedidas de sus puestos de trabajo".

Fuente: <http://impactocna.com/2011/06/14/negros-y-mujeres-entre-los-mas-despedidos-en-cuba/> Acceso en el 27/05/2012.

a. Según el texto, ¿quiénes son la mayoría de personas que tienen los peores empleos?

b. Copia solamente las alternativas que son verdaderas.

- Los cubanos de la raza negra y las mujeres pertenecen al grupo de las personas más discriminadas por el gobierno de los hermanos Fidel y Raúl Castro.
- El gobierno cubano siempre mostró preocupación con la raza negra porque reconoce que es la que menos oportunidad tiene.
- Para las mujeres, la situación no es tan difícil, ellas están huyendo de la pobreza y de la prostitución.
- En el texto, aparece la opinión de una microbióloga, un economista, una escritora y una sindicalista.
- Ese texto puede ser llamado de reseña crítica.

c. Ahora, en parejas, corrige las alternativas que son falsas.

d. ¿Cómo es la situación de estas personas (los negros y las mujeres) en nuestro país, si pensamos en la temática del empleo? ¿Piensas que tenemos una situación semejante o diferente de Cuba? Justifica tu respuesta buscando datos e informaciones sobre el empleo y desempleo en Brasil en la actualidad.

5 A partir de todos los textos estudiados en esta unidad, haz una lista del vocabulario de las profesiones que aprendiste. Después, juntamente con tu clase, elabora un cartel con todo el vocabulario seleccionado por tu grupo.

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012

Refrente ao quadro 31: Sumarização tópica de exercício de reflexão

118 • *yo hablo, escribo y leo en lengua española*

Mira las imágenes y contesta las preguntas.

- ¿Te gusta mirar desfiles de moda? ¿Cuál es tu marca favorita?
- ¿Es común la presencia de modelos negros en desfiles de moda o en propagandas de ropas?
- Cita el nombre de una persona negra que ha desfilado o que está en la tele.
- ¿Del total de nombres mencionados por todos en la clase, fueron muchos o pocos?
- ¿Crees que, en Brasil, los desfiles y propagandas de ropas representan de manera igualitaria a las personas negras y blancas? Justifica.

el mundo de la moda • **119**







Fuente: Oaklert, Colección "Royal Black", Primavera/Verano 2012. Disponible en oaklert.com/collection/royalblack/. Acceso en el 27/05/2012.

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012

Referente ao quadro 33: Sumarização tópica de exercício de análise de imagem

144 • yo hablo, escribo y leo en lengua española • 145

en lengua española

6 Observa el cartel abajo con mucha atención y, en parejas, contesta las preguntas en tu cuaderno.

Artículo de información de Africa - 2007 Año mundial de la afrodescendencia (ONU)

ii. ¿De qué se trata el cartel?

iii. ¿Dónde ocurrirá el encuentro, y quién se encargó de la organización?

7 Haz una investigación sobre el "Año Internacional de la Afrodescendencia" promovido por la ONU. Escribe los principales motivos de la conmemoración y, después, discute el resultado de tu investigación con toda la clase.

8 Rellena el cuadro abajo en tu cuaderno. Para rellenarlo, investiga en Internet si en tu ciudad, estado y país ocurrieron manifestaciones de la juventud negra referente al Año Internacional de la Afrodescendencia.

CIUDAD, ESTADO, PAÍS	MANIFESTACION DE LA JUVENTUD NEGRA

9 Busca en Internet otros carteles de eventos promovidos por la juventud negra en Brasil y en países hispanohablantes. A partir de los temas de los carteles, piensa y escribe: ¿Cuáles son las principales reivindicaciones o temas de lucha de la juventud negra actualmente?

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. I. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2012.

Referente ao quadro 34: Sumarização tópica de exercício de análise de imagem

10 * ¡yo hablo, escribo y leo en lengua española

Mira las fotos y, en parejas, discute qué sabes o piensas sobre ellas. Después, comparte las informaciones con tu profesor(a) y colegas.

01. Foto de Evelyn Peruci
02 y 03: Fotos de Liga Paula Couto
04: «Hilda»-Abel-Foundation.org
05: «nomillibetbooks.com/omaraquintando.html»
06: «aquel.lli.unich.edu/nimg/962047.0001.204-00-
vario-politica-santhropology/politica-santhropo-
logy/?p=mainview=fulltext»

01. Foto de Evelyn Peruci
02 y 03: Fotos de Liga Paula Couto
04: «Hilda»-Abel-Foundation.org
05: «nomillibetbooks.com/omaraquintando.html»
06: «aquel.lli.unich.edu/nimg/962047.0001.204-00-
vario-politica-santhropology/politica-santhropo-
logy/?p=mainview=fulltext»

siguiendo por el camino * II

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

Referente ao quadro 35: Sumarização tópica de exercício de análise de imagem

18 • yo hablo, escribo y leo en lengua española

Mira las fotos, asiste el video y discute en parejas las preguntas propuestas.

- ¿Qué son los estereotipos? Si necesario, consulta el diccionario.
- ¿Cuál es tu opinión al respecto de ellos?
- ¿Qué estereotipos son presentados en estas fotos? ¿Y en el video?
- Ahora, busca informaciones al respecto de los estereotipos de adolescentes y escribe un párrafo sobre ellos.
- ¿Cuáles son los efectos que los estereotipos pueden producir o producen en la vida de las personas?

¿cómo los jóvenes se ven? • 19



Fuente: «brasil.gov.br/sobre/esporte/programas-de-incentivo-ao-esporte». Acceso en el 10/11/2013.



Fuente: «brasil.gov.br/sobre/esporte/programas-de-incentivo-ao-esporte». Acceso en el 20/01/2013.



Fuente: «brasil.gov.br/sobre/esporte/programas-de-incentivo-ao-esporte». Acceso en el 20/01/2013.

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

Referente ao quadro 36: Sumarização tópica de biografia

el arte y la literatura en el • 53
 mundo de las emociones

Gabriel de la Concepción Valdés

“Plácido”

(1809 -1844)

Gabriel de la Concepción Valdés, o “Plácido” (seudónimo con el cual firmó su obra), tal vez haya sido el poeta de mayor aceptación popular entre los escritores cubanos del siglo XIX. Versificador espontáneo como pocos antes o después, algunos críticos lo consideran entre los iniciadores del criollismo y también del siboneyismo en la lírica cubana. Normalmente se le incluye entre los románticos cubanos, donde sinceramente corresponde de acuerdo al período, pero gran parte de la obra de Plácido es mucho más alegre, sin dejar de ser fina, y carente del exceso romántico. Como dijo Lezama Lima “Fue la alegría de la casa, de la fiesta, de la guitarra y de la noche melancólica. Tenía la llave que abría la puerta de lo festero y aéreo.” Indudablemente, capturó al verdadero espíritu cubano en sus versos.

Plácido escribió muchos poemas de carácter popular y para las fiestas familiares también fueron muchas las improvisaciones que redactó. Algunos críticos han caracterizado estas obras como vulgares, cuando en realidad exponían la vida cotidiana de aquellos años en Cuba como sólo los criollos lograron hacerlo. Otros aun reclaman que no debe ser incluido en la literatura afrocubana ya que su obra es muy refinada, semejándose demasiado a la de los blancos. Irónico que su obra también haya sido juzgada con el mismo perjuicio que fue su piel. Eso es lo que quería decir ser mulato en la isla durante los años de Gabriel de la Concepción Valdés: no ser aceptado ni por los de la raza blanca, ni por los de la casta negra.

Es cierto que las poesías de Plácido no tienen la perfección ni la profundidad ideológica de Heredia o Milanés. Mas sin embargo, la versificación es tan natural que algunos de sus poemas eran escuchados cien años más tarde en las calles de La Habana, repetidos de memoria en muchos casos sin saber el declamador quien era el autor. En el siglo XIX Plácido fue el poeta de mayor aceptación y divulgación en Cuba, y en la literatura cubana uno de los de mayor sensibilidad.

Fueron muchas las poesías de Plácido que recibieron halagos por sus contemporáneos y otros poetas posteriores. Entre otras unas de las más reconocidas son Jicotencal, A Una Ingrata, La Flor del Café, La Flor de Caña, La Flor de la Piña. Se comenta que durante sus últimos días, en la cárcel, compuso Plagaría a Dios y que cuando era dirigido del calabozo al lugar de su fusilamiento iba declamando esta poesía. Si desea consultar una selección algo más amplia, por favor visite *Algunas Poesías de Gabriel de la Concepción Valdés* donde iremos añadiendo más obras de este poeta cubano.



Fuente: <damisela.com/literatura/pais/cuba/autores/placido/index.htm>.
 Acceso en el 18/11/2013.

Referente ao quadro 37: Sumarização tópica de biografia

cuando la vida ajena • 71
nos interesa

EL BLOG DE TANIA QUINTERO
FUNDADO EL DOMINGO 25 DE MARZO DE 2007.

LUNES, 22 DE FEBRERO DE 2010

"Me siento afortunado de haber vivido"



Por Miguel Cabrera Peña

El Dr. Carlos Moore es un académico e investigador cubano que sufrió desde temprano el acoso del régimen de La Habana. Su caso es una muy singular expresión de identidad. Se acerca acaso a lo que Néstor García Canclini conceptualiza como cultura híbrida. Cuba, Norteamérica, varias islas de las Antillas, Francia y países africanos marcan sin duda su pasado y su ser actual, sin olvidar la lengua que heredó de España. No sólo la cultura de Moore es múltiple, sino que se cohesiona precisamente en su heterogeneidad, en sus espacios obligatoriamente fronterizos.

En un principio, la siguiente entrevista se dedicaría a la solidaridad que se está generando entre los afrobrasileños hacia los negros hostigados por el poder racial y político en Cuba. Pero la biografía del exiliado fue ganando en el diálogo espacios primordiales. Si su exilio enseña pasos usuales de tal condición, también muestra caminos no frecuentemente transitados. (...)

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

Referente ao quadro 37: Sumarização tópica de biografia

En varias fotos usted aparece cerca de Fidel Castro, y podría pensarse que tuvo lugar una aproximación que fue más allá del encuentro efímero...

La verdad es que yo nunca tuve cercanía con Fidel Castro, y si la hubiera tenido no me avergonzaría de ello. Media una distancia muy grande entre nuestras respectivas edades y yo ni siquiera pertenezco al Movimiento 26 de Julio. Sólo colabore con ese movimiento en Nueva York, cuando adolescente. Fue en esas circunstancias que, cuando él vino para dirigirse a la Asamblea General de la ONU, en septiembre de 1960, tuve la oportunidad de conocerlo por primera vez. Eso fue en el Hotel Teresa, en Harlem -donde él y su séquito se hospedaron- durante una recepción en su honor. Yo era un don nadie, ferviente adepto de la causa que él capitanaba. Él era el gran dirigente de la Revolución que yo admiraba.

La segunda vez que lo vi, fue en medio de la calle, en La Habana, y aproveché para decirle que no concordaba con lo que él decía, que el racismo había desaparecido en Cuba. Fui a parar ante el Comandante Ramiro Valdés; firmé una "confesión" negando que hubiera racismo en Cuba, y se me envió a un campo de trabajo en Camaguey. Fue en esa ocasión en que, para mí, terminó la luna de miel con el régimen.

Si lo invitara a un balance autobiográfico, ¿dónde situaría a África, la tierra ancestral de gran porción de los cubanos?

Rompí con el régimen cubano en 1963, refugiándome precisamente en una embajada de un país africano (Guinea). Mi desafección vino por la manera en que el gobierno revolucionario estaba manipulando la cuestión racial, mientras mantenía intacto todo aquel edificio racializado y monopolístico que heredó. O sea, que, en ese renglón, pese a los muchos logros sociales obtenidos, se mantuvo una comunidad cómoda con la Cuba anterior a la Revolución.

Comprendí que la minoría blanca que arribó al poder, en nombre del marxismo, no tenía una mentalidad diferente sobre la cuestión racial que la minoría racial que la precedió. Rompí y me marché a África, porque me sentía más cercano a ese continente -sean cuales sean sus problemas internos- que a España. Yo no soy español; soy afrocaribano y me identifico emocional, política y culturalmente con las culturas y los pueblos de ese continente. Comprendo perfectamente que los hispano-cubanos difieran.

Tengo entendido que usted visitó Cuba hace relativamente pocos años. ¿Cómo se produjo aquella visita y cuál fue la impresión de un país del que estuvo separado por largo tiempo?

Cuando el régimen se vio en aprietos, tras el desplome de la URSS, se autorizó mi regreso a Cuba, después de 34 años de hostigamiento y prohibición oficial de entrada.

Volví en el verano de 1997 para encontrarme con una realidad dolorosa: cubanos que ya no creían en nada, o aquellos que seguían creyendo en las más absurdas mentiras del gobierno; prostitución, corrupción y degradación moral y social. Y, además, había hambre.

Pero también encontré orgullo y añoranza por aquella primera etapa de la Revolución, donde se soñó con una nueva sociedad, libre y democrática. Me encontré con un país totalitario y cerrado, donde la nomenclatura dirigente parecía vivir en Marte. Y me encontré con un racismo y con prácticas de discriminación racial tan obvias y chocantes, que me sorprendieron. (...)

Usted vivía constantemente como parte de su trabajo académico, pero Brasil ocupa desde hace tiempo un lugar especial. He sabido, además, que se está levantando allí un movimiento de solidaridad con los disidentes cubanos, y en particular con los de raza negra...

Brasil es un país cuya población negra se acerca al 55 por ciento y, en ese sentido, guarda semejanza sociológica e histórica con Cuba. Pero, además, la población afro-brasileña se parece mucha a la de Cuba: iguales tradiciones religiosas (candomblé); parecidos hábitos culinarios; el mismo optimismo social, pese a la gran miseria que reina en ese país; y la misma capacidad para resistir la aplanadora llamada occidentalización. En Brasil me siento como si estuviera en Cuba. Mi vinculación con los movimientos sociales negros de allá es profunda. Y, efectivamente, ahí se está desarrollando un amplio movimiento de apoyo al Dr. Darsi Ferrer y a la causa que él tan dignamente representa. La carta del profesor y ex senador federal, Abádia do Nascimento, es una prueba irrefutable.

¿Comenzan en 1999 sus vínculos con el movimiento negro brasileño?

Mis relaciones con el Movimiento Negro del Brasil surgieron, concretamente, con un encuentro que sostuve precisamente con Abálias do Nascimento, en La Habana, en el año de 1961. Él estaba de visita en Cuba y yo acababa de volver al país desde Estados Unidos, para integrarme totalmente a la Revolución. En aquella ocasión, él me hizo descubrir la dimensión latinoamericana del racismo, y con énfasis en Brasil. O sea, que a partir de ahí yo nunca tuve la menor ilusión al respecto.

Más adelante, cuando vivía ya exiliado en Senegal, vino a visitarme la otra dirigente histórica del movimiento negro brasileño, Lélia González, mujer carismática, brillante y generosa. Amaba mucho a Brasil, la música, la comida, la manera de ser de la gente, pero yo tenía prohibida la entrada en Brasil por causa del régimen militar. Brasil, junto con Haití, son los países en este hemisferio con los que más me identifico.

Por fin, en 1999, tras un accidente que por poco me cuesta la vida, decidí renunciar a mi cargo en la Universidad del Caribe y mudarme para Brasil, donde ya tenía muchísimos amigos. Nunca lamentaré esa decisión que me permitió terminar mi autobiografía y

Referente ao quadro 38: Sumarização tópica de notícia

90 • *yo hablo, escribo y leo en lengua española*

¿la belleza es fundamental? 91



**EL TEXTO EN
NUESTRAS VIDAS**

1

Lee y haz las actividades en tu cuaderno.

La angoleña Leila Lopes se coronó como Miss Universo 2011, en Sao Paulo

La angoleña Leila Lopes, de 25 años, venció el concurso de belleza Miss Universo 2011, descartando todos los pronosticos que prevían que una latinoamericana se llevara la corona nuevamente, en la ceremonia que se realizó la noche del lunes por primera vez en Brasil y celebró su 60 aniversario. AFP.



La angoleña Leila Lopes, es la nueva Miss Universo 2011.
Es. euronews.net



“Ahora voy a tener que trabajar y voy a tratar de mantener los pies en la tierra”, declaró entre sollozos Lopes a la prensa local, visiblemente emocionada. Luego de ser ovacionada de pie por el público del teatro Credicard Hall de Sao Paulo.

La competencia, que llegó por novena vez a América Latina y por primera vez a Brasil, fue vista por unos 1.000 millones de espectadores en 190 países y presentó un total de 98 participantes.

La victoria en el concurso garantiza a la nueva reina un año de presencias en eventos y viajes por el mundo, llevando el mensaje de ayuda de la organización a quienes padecen VIH/sida y otras enfermedades graves.

Tras ganar siete títulos de Miss Universo en 10 años, las latinoamericanas eran este año las grandes favoritas, especialmente por contar con la esbelta venezolana Yvesssa González, que proviene de un país que se dedica con ahínco a producir jóvenes para los eventos de belleza.

Pero las apuestas iniciales parecieron no tener mucha fuerza, y Miss Venezuela, junto con Miss Kosovo, otra gran favorita, quedaron eliminadas tras el desfilé de bikinis y no llegaron a integrar el grupo de las diez finalistas.

Otra de las sorpresas fue lo lejos que llegó la brasileña Priscila Machado que resultó tercera colocada, superando a las esbeltas representantes de China y Filipinas, y quedando por detrás de la ucraniana, Olesia Stefanko, segunda colocada del evento.

Lopes presentó un cuerpo estilizado en un vestido de gala de color claro que contrastaba con su piel morena, con muchos detalles en brillos y plumas, coronado por un cabello recogido que sorprendió a la prensa especializada ya que fue una de las pocas participantes que no sacó a relucir una voluminosa melena.

La definición de la 60ª edición del reconocido concurso estuvo a cargo de un jurado compuesto por siete especialistas y celebridades, que incluyó a figuras de la televisión estadounidense, así como a la supermodelo brasileña Isabel Fontana y al piloto de la IndyCar Hélio Castroneves.

Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

La competición, organizada por el magnate estadounidense Donald Trump, requiere que las postulantes tengan entre 18 y 27 años, y no permite que sean casadas, hayan tenido hijos ni hayan posado desnudas.

El mayor competidor del certamen Miss Universo es el concurso de Miss Mundo, que el año pasado fue celebrado en Sanya (China) y tuvo como vencedora a la estadounidense Alexandria Mills.

Fuente: La nación.com.py. Diario digital – de mujer a mujer. Disponible en: <lanacion.com.py/articulo/38631-la-angolena-leila-lobes-se-corono-como-miss-universo-2011-en-sao-paulo.html>. Acceso en el 13/02/2012.

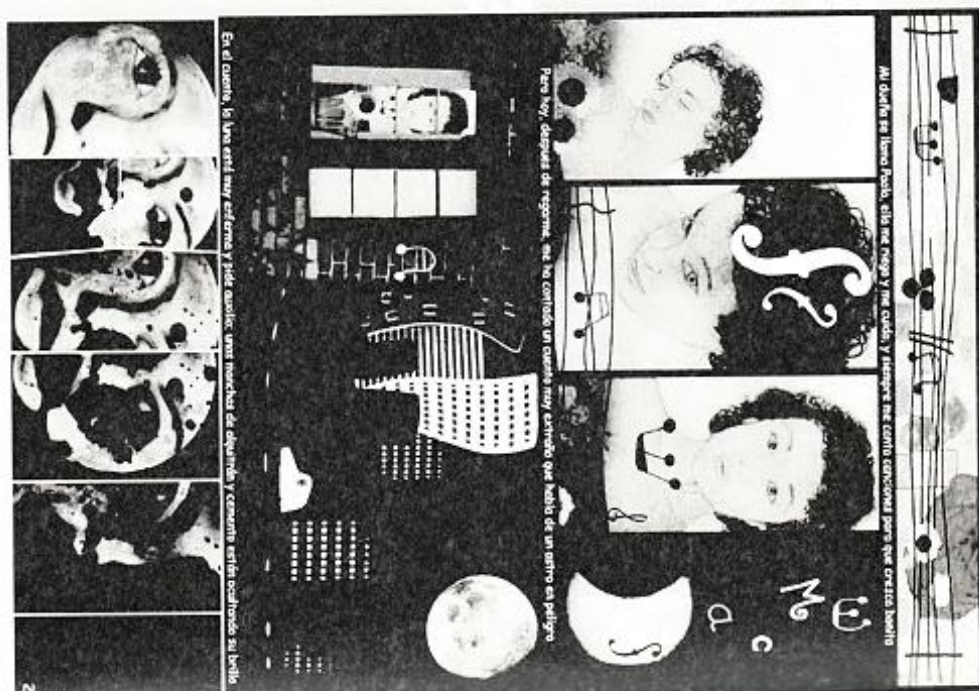
- a. ¿Dónde podemos encontrar textos como éste publicados?
- b. Textos de este género sirven para _____ sobre algo que _____.
- () entretener () informar
- () ocurrió () va a ocurrir
- c. De esta manera, podemos nombrar este texto como:
- () artículo () noticia () aviso
- d. En este texto se presenta un evento importante. ¿Cuál fue el evento?
- e. En este evento hubo una gran sorpresa. ¿Cuál fue tal sorpresa?
- f. Saca del texto la parte que compruebe la sorpresa por parte de la prensa.
- g. ¿Esta manifestación de sorpresa tiene algo que ver con parámetros de belleza? ¿Por qué?
- h. ¿Cuál es tu opinión sobre los concursos de belleza?
- i. Haz una investigación, en grupos, sobre otros tipos de concursos de belleza realizados en tu ciudad y estado, en Brasil y en otros países. ¿Descubriste si en algún concurso también se coronó a una Miss negra? Después, relata lo que descubrió tu grupo a tus colegas de clase.

Referente ao quadro 39: Sumarização tópica de história em quadrinho

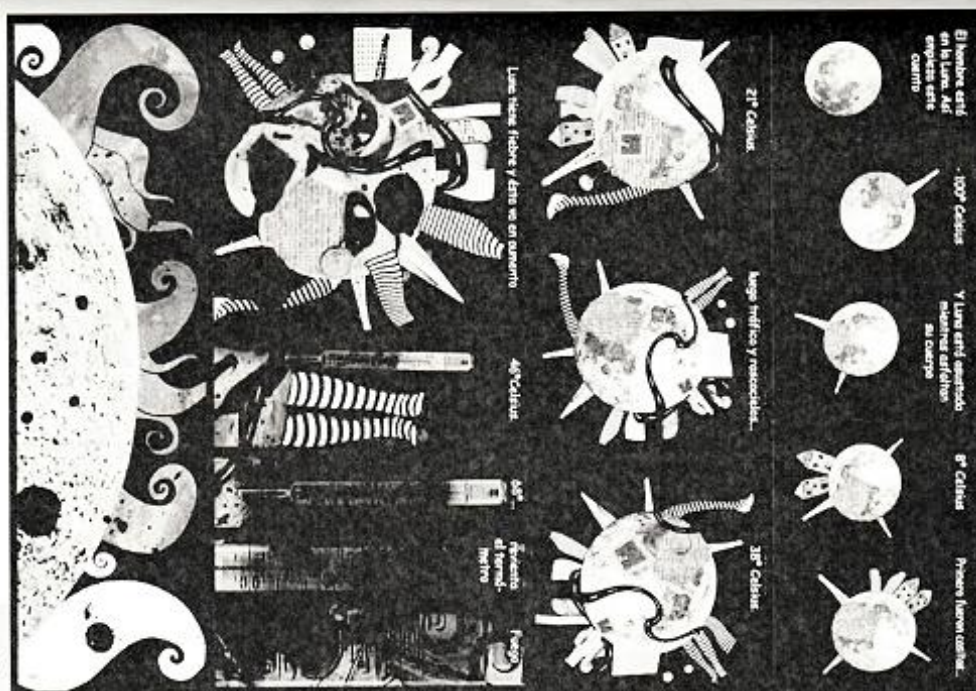


Fonte: COUTO L.P; JOVINO, I. S. (orgs.) **Yo hablo, escribo y leo en lengua española- I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua española**. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG- PROGRAD, 2014.

114 • yo hablo, escribo y leo
en lengua española



¿será que continúan: • 115
cultura, libros y colores?



Referente ao quadro 40: Sumarização tópica de exercício

Yo hablo, escribo y leo en lengua española

¿Será que combinan: cultura, temas y colores?

18 Como ya conoces algunos de los verbos que tienen el diptongo en su conjugación en el tiempo presente, rellena las frases abajo utilizando esa regla.

a. No me _____ (encontrar – yo) mis gafas, creo que se cayó en la calle.

b. Estos perros callejeros no se callan, no _____ (poder – yo) con ellos.

c. _____ (contar – ella) que cuándo no _____ (poder- tú) más y tus fuerzas ves marchar, hay algo mágico en tu interior, que te da alas para luchar" (Máago de Oz)

d. ¿_____ (querer – tú) hacer algo útil para la humanidad? ¡Planta un árbol!

e. Me parece que los jóvenes _____ (tener) más interés en ideas innovadoras.

Acá tiene un ejemplo de como el dibujante trabaja:

Es una de las obras de Ramón Esomo Ebale artista ecuatoguineano residente en Malabo desde temprana edad. Dibujante e ilustrador autodidacta que compagina su pasión por el dibujo y el cómic con su trabajo de diseñador gráfico. Su trabajo puede verse en su página personal ramonnyqueso.info.

Ramón nació en Guinea Ecuatorial único país del continente Africano que tiene español como lengua oficial.

En este sitio tenemos una entrevista con Ramón: ebanogayge.blogspot.com/2011/02/ramon-esomo-ebale-nkloa-nen-yebekuan.html