

VOZ E IMAGEM: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA MULHER NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

VOICE AND IMAGE: AN ANALYSIS OF THE PRESENCE OF BLACK WOMEN IN PORTUGUESE TEXTBOOKS

Juliana Silva Santos²

RESUMO: Este artigo analisa a presença da mulher negra em livros didáticos de português a partir de duas coleções do ensino fundamental. A metodologia foi baseada na Análise do Discurso francesa e buscou-se investigar a existência de imagens e/ou textos desses materiais que retratassem essa mulher, bem como a forma utilizada para esse fim. Verificou-se que as investidas na ressignificação de discursos historicamente construídos sobre a mulher negra ainda são pouco eficientes e que a sua presença nessas obras ainda é pouco expressiva.

Palavras-chave: discurso; raça; gênero.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the depiction of black women in Portuguese Language textbooks from two collections developed for middle school students. The methodology was based on French Discourse Analysis and attempted to investigate the existence of images and/or texts in these materials that portrayed these women and also to see how these portraits emerge. It appears that the efforts on reframing historically constructed discourses about black women are still inefficient and that their presence in these works is still limited.

Keywords: discourse; race; gender.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que é parte de uma pesquisa sobre gênero social e raça³, objetiva discutir essas categorias que, historicamente, têm se mostrado um desafio na

¹ Este texto é parte de um artigo fruto de uma pesquisa de iniciação científica fomentada pelo CNPq referente ao 6º prêmio “construindo a igualdade de gênero”. Devido a adequações de espaço, imagens e textos analisados no trabalho integral não puderam ser apresentados.

² Mestranda em Estudos Linguísticos, UFMG.

prática educacional de muitos professores. Sabemos, entretanto, que já existem medidas para a modificação desse quadro, mas, ainda assim, essas discussões não deixaram de ser vistas com resistência e, por vezes, até mesmo tratadas como inexistentes por meio de mecanismos discursivos diluídos no imaginário social em diversas localidades. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (GOMES, 1995) ao afirmar que a reflexão sobre diferenças de gênero e raça, tanto dos educadores quanto dos educandos, ainda é relegada a um terreno de menor destaque, “como um fazer da militância”. Assim como o autor, julgamos ser urgente localizar pesquisas sobre o assunto num “terreno da teoria educativa, das teorias do currículo e da administração escolar” (Ibid., p. 15). Essa seria uma perspectiva capaz de facultar maiores recursos para se trabalhar o gênero social e a raça num ângulo além da superficialidade de formações discursivas (PÊCHEUX, 2010) que naturalizam a hierarquização das diferenças, sem cogitar das estruturas profundas de formações ideológicas (PÊCHEUX, 2010) que sustentam estruturas de pensamento demarcando um “outro”, nas quais a mulher negra, objeto de estudo deste texto, raramente fala, mas é falada nos mais diversos setores sociais. Assim, com o objetivo de motivar um debate sobre o assunto, este texto se propõe a analisar a imagem da mulher negra sob a perspectiva de um forte material de apoio de muitos professores, o Livro Didático — doravante LD —, à luz de teorias do campo da Análise do Discurso, com o objetivo de verificar qual é a voz da mulher negra na composição dos materiais analisados, quando houver. É devido ao caráter interdisciplinar da Análise do Discurso, “o espaço em que a linguística tem a ver com a filosofia e as ciências sociais” (ORLANDI, 1999, p. 25), que se torna possível uma visão mais ampla de questões relacionadas a uma análise linguística da educação brasileira e dos sujeitos que a compõem, englobando não apenas aspectos unicamente languageiros, mas também históricos e ideológicos. Munanga (2008) destaca a importância de se ter um LD que desvincule o negro de

³Utilizamos o termo raça nesse estudo a partir do redimensionamento dado à palavra, ou seja, sem o emprego de qualquer sentido biológico.

estereótipos e que o apresente como agente de sua própria história, o que é fator fundamental para a formação de estudantes de modo geral, não apenas negras e negros.

2. O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA UTILIZADA

O desenvolvimento deste trabalho se deu por meio da apreciação de LDs referentes ao PNLD 2011 — Programa Nacional do Livro Didático. A amostragem selecionada compreende duas coleções, ambas referentes ao segundo segmento do ensino fundamental, 6º ao 9º ano. As obras são: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Para viver juntos: Português*, de Cibele Lopresti Costa, Gretta Marchetti *et. al.*. Cabe considerar que esse artigo não objetiva de nenhum modo relegar o livro didático a um lugar menos importante ou mesmo condenar o seu uso. Antes, objetivamos apontar algumas questões sobre o gênero social e a raça, temáticas que não podem ficar ausentes das discussões escolares, pois como afirma Gomes, desde os momentos iniciais da trajetória escolar,

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (GOMES, 1995, p.76).

A metodologia foi desenvolvida pela seleção de imagens e textos dos LDs que apresentassem alguma abordagem sobre gênero social e/ou raça. A análise desse material retirado do *corpus* foi feita a partir de teorias do campo da Análise do Discurso de linha francesa, verificando se as temáticas (raça e gênero social) aparecem juntas ou separadas. Buscamos ainda observar o tipo de abordagem que esses

materiais trazem em sua constituição; ou seja, se há neles a formação de imagens da mulher negra especificamente e, uma vez que se verifique tal ocorrência, se os LDs estudados abrem possibilidades para uma ressignificação de discursos historicamente construídos nos quais a voz dessa mulher é silenciada. Verificamos ainda se essa ressignificação, de alguma forma, desloca a mulher negra do duplo preconceito que sobre ela recai: de gênero e de raça. Nesse aspecto, dentre as teorias da Análise do Discurso que foram utilizadas chamamos a atenção para os trabalhos de Amossy (2005), no que diz respeito à noção da construção de imagens de si; de Orlandi (1995), quanto ao silenciamento na categoria discursiva, e de Gomes (1995), quanto aos estudos sobre raça, mais localizados na área da teoria educacional.

3. BREVES APONTAMENTOS SOBRE IMAGEM E SILENCIAMENTO

Pensar que cada comunidade escolar apresenta uma população composta por sujeitos diversos — alunos, professores e funcionários em geral —, cada um deles trazendo consigo costumes, crenças e preconceitos em relação a vários aspectos historicamente enraizados, torna a noção de *ethos* prévio — termo referido aqui como *imagem* — uma ferramenta importante para esse estudo. Em linhas gerais, o *ethos* corresponde à elaboração de uma representação de si cujo objetivo é influenciar um determinado auditório: este é o chamado *ethos discursivo* e vai ao encontro da filiação retórica aristotélica. Neste texto, utilizamos a noção de *ethos* apoiada em Amossy (2005) que amplia do legado de Aristóteles e da retórica por consequência. A autora soma aos seus trabalhos aspectos da Sociologia dos Campos de Bourdieu e considera que a imagem que o sujeito faz de si não é ligada apenas às investidas do momento de tomada da palavra (*ethos discursivo*), mas também é associada a informações que o receptor já possui. Essas informações, prévias, se devem à existência da memória discursiva e do lugar social ocupado pelo sujeito, o que acaba por constituir seu *ethos*

prévio ou institucional. Relembramos ainda as características que constituem a noção de sujeito, importante para esse estudo: é fundamentalmente histórico, é socialmente situado e possui uma fala que carrega um recorte de representações de si e do outro a quem se dirige. É ainda um sujeito *assujeitado*, como pode ser visto em Pêcheux (2010), e atravessado pelas ideologias nas quais está inserido.

Assim, situar a imagem do sujeito em uma interface de disciplinas é importante especialmente ao considerarmos a intervenção da memória discursiva ou interdiscurso, capaz de balizar locais de pertencimento a que o sujeito é levado a ocupar nas diversas formações sociais. A questão da existência de uma imagem socialmente partilhada do sujeito, anterior à tomada da palavra, possibilita salientarmos que os discursos proferidos carregam a possibilidade de modificar imagens ideologicamente cristalizadas na história dependendo da forma como estas são inseridas discursivamente e da posição institucional do sujeito. Para este estudo, essa ressignificação de imagens é de suma importância, pois como afirma Munanga (2004), remover obstáculos de ideologias e tradições “passadas e presentes exige a construção de novas ideologias capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e suas ideologias” (Ibid., p. 13-14). Nesse sentido, em Haddad (2005) encontramos importantes considerações relacionadas ao ethos prévio e discursivo que contribuem para a formação de novas ideologias no discurso:

Resulta que a imagem preestabelecida afeta, e até condiciona, a construção do ethos no discurso. Longe de constituir um elemento exterior ao discurso cuja análise não deve ser levada em conta, o ethos prévio está, ao contrário, estreitamente ligado ao ethos discursivo. A análise argumentativa tem como dever, portanto, estudar a dinâmica pela qual a imagem produzida no discurso leva em conta, corrige e refaz a representação prévia que o público faz do orador. (HADDAD *apud* AMOSSY, 2005, p. 163)

Dessa forma, conclui-se, pela ótica de Haddad que, se o ethos prévio condiciona o ethos discursivo, há então a possibilidade de reelaboração de ideias pelo próprio orador durante a dinâmica de produção do ethos discursivo.

Serão abordadas agora algumas considerações de Orlandi (1995) acerca do silenciamento, categoria igualmente utilizada para esse estudo. Segundo a autora, o silêncio pode ser dividido em duas categorias: o silêncio fundante e política do silêncio. O primeiro estabelece que o silêncio é inerente ao processo de produção dos enunciados. O segundo, que corresponde ao silenciamento propriamente dito, estabelece que o sujeito está sempre não dizendo outros sentidos possíveis em sua tomada de palavra, ou mesmo disciplinando o seu dizer, para se aproximar de uma determinada formação discursiva (PÊCHEUX, 2010), já que a formação dos enunciados acontece sempre partindo de um determinado local ideológico. A política do silêncio é ainda subdividida em duas outras categorias: o silêncio constitutivo, no qual uma palavra necessariamente apaga outras, e o silêncio local, que se relaciona com a censura. Resulta então que analisar o silêncio é necessariamente pensar na relação com o outro e com a memória discursiva que sustenta os enunciados. Para Orlandi, esse processo não corresponde simplesmente a “estar em silêncio”, mas “pôr em silêncio”. Não é apenas ligado à coação, mas também à escolha. Nessa perspectiva, conclui-se que o silêncio de que trata a autora é significado, na medida que se relaciona com a história e a ideologia; ele atua de forma a legitimar vozes e discursos ao mesmo tempo em que obscurece outros, sem deixar qualquer tipo de marca formal no discurso, mas apenas pistas de sua ocorrência.

4. VOZ E IMAGEM: VERIFICANDO A PRESENÇA DA MULHER NEGRA NOS LDs DE LÍNGUA PORTUGUESA

As análises dos LDs nos mostraram que uma das características mais marcantes da composição desse material é a pluralidade de vozes que o compõem: o LD é porta — palavra de diferentes ideologias: a dos autores, dos documentos e legislações do governo em diferentes instâncias, daqueles que os utilizam nas escolas ou fora delas, das editoras entre outros sujeitos. Mas, apesar de todos os pré-requisitos que o material tem de seguir para então chegar ao mercado, o LD certamente possui uma determinada margem de manobra no tratamento dos temas, tanto curriculares quanto transversais, nas atividades linguísticas ou extralinguísticas, que pode ser o elemento definidor de um bom material.

Foram utilizados nessa análise alguns documentos curriculares e legislações governamentais (PCN, CBC, PNLD e as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08). Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, é ressaltada a importância de que “os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política (...) adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (PCN, 1998, p. 07).

No CBC (Currículo Básico Comum), documento voltado para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, é destacada a importância da análise dos contextos e das condições de produção dos enunciados, dos conhecimentos de mundo e valores partilhados pelos interlocutores. Neste caso, vê-se o convite a trabalhar a Língua Portuguesa atentando também para a dimensão do simbólico, de forma a buscar vieses que articulem as diversas heranças que permeiam nossas relações sociais em que a língua não exerce um papel transparente que apenas comunica, mas sim reproduz ideologias, estereótipos e traduz locais de pertencimento.

É interessante notar que no mesmo endereço eletrônico em que se encontra o CBC, o Centro de Referência Virtual do Professor, há um módulo didático sobre a Lei Federal 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

para incluir no currículo oficial das escolas públicas e particulares a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A Lei foi acrescida do PL 11.645/08, com vistas a incluir também "História e Cultura Indígena". A efetiva implantação dessas leis é de suma importância para o tratamento de questões étnico-raciais, pois objetiva trazer o negro, e também o índio, ao lugar de protagonistas na formação da sociedade brasileira ao lado do colonizador europeu, que sempre teve esse papel. Além do mais, a implementação dessas leis é capaz de orientar educadores e educandos a perceberem a contribuição do negro, há muito silenciada no discurso de construção da nação brasileira, e traz ainda a possibilidade de criar "novas ideologias" que superem o racismo e que proporcionem uma "redistribuição mais equitativa do produto coletivo", como aponta Munanga (2008). O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático — 2011) de Língua Portuguesa, aponta que um dos critérios para essa escolha é a obediência à LDB com suas devidas alterações, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O documento também afirma que serão excluídas da seleção as coleções que reproduzirem qualquer tipo de estereotípi. Quanto às imagens, encontramos a seguinte afirmativa, ainda no PNLD: (...) [os livros didáticos] "devem: (...) reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (...)". Essa afirmação permite que se lance mão de um princípio fundamental para os estudos de imagem, que é o fato de que estas representam sim um instrumento de poder e permitem direcionar olhares sobre o mundo.

Sobre o critério de análise das coleções, ressaltamos que foram utilizados como base o levantamento (não estatístico) e a seleção de imagens e discursos veiculados sobre a mulher negra nessas obras e se há alguma atenção para o trabalho com gênero social e a raça, articulados ou não. No que diz respeito ao tratamento das imagens quanto ao quesito racial, classificamos como negras as mulheres cujas representações (fossem fotos ou desenhos) estivessem de acordo com os critérios de categoria de cor

do IBGE - preto e pardo. Consideramos ainda alguns sinais diacríticos do corpo, como textura do cabelo e traços físicos (somente no caso de fotos).

Em ambas as coleções, (*Português: linguagens* — William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Para viver juntos: Português* — Cibele Lopresti Costa, Gretta Marchetti *et. al.*), de um modo geral, nota-se uma estrutura que visa possibilitar ao aluno uma visão crítica do ensino de Português segundo os objetivos estabelecidos pelos autores. Não buscamos verificar se esse objetivo é alcançado ou não por não ser esta a intenção deste trabalho. Na seção destinada ao professor, ambas as coleções trazem textos de autores consagrados nos estudos da linguagem, com importantes considerações sobre o processo ensino-aprendizagem da língua materna. Há ainda, nessa seção, sugestões de outros livros não menos importantes que contribuem para a formação do educador na área de Língua Portuguesa, que, sabemos, é um trabalho que necessita de constante atualização. As duas coleções também se pretendem afinadas com as mais recentes teorias linguísticas, dentre elas, as do campo da Análise do Discurso e da Semântica. O que cabe ressaltar como um ponto importante a ser trabalhado na seção destinada ao professor é a ausência de qualquer sugestão de livro ou texto que ofereça ferramentas teóricas para auxiliar o educador a lidar com as questões raciais, como proposto na LDB, ou mesmo com questões de gênero social. Essa ausência, além de não estar de acordo com os critérios do PNLD de adequação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, abre espaço para que o LD permaneça em uma determinada *doxa* que sustenta mitos que ditam uma não existência de preconceitos de raça e gênero no país, acabando por legitimar a falta de formação nesse sentido nos LDs. Dessa forma, vê-se a abertura de uma lacuna para que a temática permaneça silenciada ou mesmo tratada apenas no ramo das opiniões pessoais, por vezes perpetuando estereótipos e discursos que deixam as questões sociais de raça e gênero vistas apenas em uma superficialidade que não encara a questão da diferença e que não trabalha suas raízes.

Em um olhar mais específico, verificamos que ambas as coleções são bastante semelhantes quanto ao tratamento da materialidade raça e gênero social, apesar de terem diferentes propostas metodológicas para o desenvolvimento das atividades com os alunos. Foi possível notar que em ambas são apresentadas poucas imagens (fotos ou desenhos) de mulheres negras, apesar de quase todas as séries de *Português: linguagens* trazerem o quadrinho da personagem Suriá, de Laerte Coutinho, uma menina negra. Ainda nessa mesma coleção, ao final de cada capítulo, na seção *Intervalo*, o livro traz uma sugestão de trabalho com projetos que levam em conta os temas transversais dos PCNs. Verificamos nessas atividades que não é trazido qualquer tipo de projeto que trabalhe com as questões propostas pelos Projetos de Lei 10.639 e 11.645 de forma direta, como previsto no documento da Lei, e o mesmo ocorre na coleção *Para viver Juntos*.

Nos livros destinados ao 6º ano das duas coleções, as questões de raça e gênero social não são tematizadas, a não ser por meio de figuras, e o mesmo acontece no livro para o 7º ano: não há uma abordagem direta da temática e o que mais se aproxima disso é o tema *bullyng* em uma unidade intitulada “Eu e os outros”, na coleção *Português: Linguagens*.

Verificamos então que raça e gênero social como temáticas a serem trabalhadas nas unidades dos livros aparecem apenas a partir do 8º ano, na coleção *Português Linguagens*, e apenas no 9º, na coleção *Para Viver juntos*. Na primeira, nota-se que há uma preocupação maior em abordar gênero social e raça, até mesmo com uma tentativa inicial de articulação entre essas temáticas no livro destinado ao 8º ano. No livro desta série, a questão do preconceito de raça e de gênero é mais abordada do que nas demais obras da mesma coleção, inclusive por meio de alguns textos e dados estatísticos que buscam oferecer uma reflexão mais profunda quanto a discursos historicamente cristalizados em nossa sociedade. Já na coleção *Para Viver juntos*, não há tentativa de articulação entre as temáticas, pelo menos na seleção de 2011.

Essa ausência, ou quase, de articulação gênero social/raça é sintomática de um processo consolidado na história por meio de uma memória discursiva de ideologias dominantes que não leva em conta as representações sociais sobre a mulher negra, que carrega um duplo preconceito. Segundo Gomes (1995), o homem negro, apesar da discriminação racial possui maior vantagem social se comparado à mulher negra, o que pode ser atribuído à sua condição sexual.

Uma possível hipótese que aventamos para o fato de a temática racial e de gênero ser tratada apenas nas séries finais do ensino fundamental, como visto nos livros analisados, seria um imaginário de que esses temas, muitas vezes considerados “polêmicos”, dependeriam de uma determinada faixa etária para serem discutidos. Nesse sentido, podemos pensar que o tratamento dessas questões nos LDs apenas a partir dos dois últimos anos do ensino fundamental acaba por apresentar um caráter tardio e, quem sabe, reativo quanto ao tratamento de preconceitos na dinâmica social dos sujeitos. Assim, quando ressaltamos o aspecto formador da escola nas disciplinas curriculares, é importante que ele seja feito com as temáticas de cunho social, para que seu estudo tenha um papel preventivo quanto a esses preconceitos na sociedade, o que significa trazer essas reflexões aos alunos em processo continuado, desde a educação infantil, de forma adequada a cada faixa etária. E, uma vez considerado o fato de que a dimensão política do silêncio está ligada às escolhas omitindo determinadas vozes de acordo com o posicionamento histórico e ideológico (ORLANDI, 1995), vemos que muitos dessas lacunas ainda deixadas nos LDs se enquadram nesse aspecto, especialmente quando se pensa na ausência de marcas formais de sua ocorrência na materialidade discursiva. Nesse ponto, reside o fato dessa citada ausência de um trabalho mais profundo cair na aparência de “normalidade” para muitos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse trabalho nos mostrou que não é possível pensar que apresentamos, segundo Orlandi (1999, p. 26), “uma ‘chave’ de interpretação”. Antes sim, buscamos trazer alguns “gestos de interpretação” (Ibid, p.26) que, associados ao olhar da Análise do Discurso, podem auxiliar o LD a se tornar um material cada vez mais adequado à realidade do grupo social brasileiro. Não podemos deixar de verificar que já houve avanços que contribuem para a criação de outros discursos quanto a grupos ideologicamente subalternizados e que por isso mesmo devem ser reforçados. Vemos, então, que para que seja construída uma representação sensata a respeito do sujeito mulher negra nos LDs é preciso ter em mente questões como a autoridade que o discurso presente no LD carrega devido à ampla utilização que esse material teve - e ainda tem - nas escolas de um modo geral. Por essa razão, cremos que a forma como se dá sua utilização possibilita tanto a manutenção de ideologias ou mesmo o fomento de novos pontos de vista em relação a discursos e imagens vistos como “naturais” ao longo da história. Assim, entendemos que a forma como os sujeitos são representados nos LDs e os questionamentos trazidos para debate em sala de aula podem contribuir tanto para a ressignificação de pontos de vista como para a manutenção de ideologias e discursos que atribuem à mulher negra um papel de subalternidade. Dessa forma, é importante que os LDs que não tragam apenas imagens de mulheres negras — o que já é um ponto positivo — mas, sim, que propiciem uma relação mais dinâmica entre o aluno e o texto, com exercícios que associem o estudo da linguagem a um trabalho de interpelação de discursos do senso comum e que analisem as escolhas lexicais e os efeitos de sentido oriundos de tais escolhas, para além de uma visão atrelada unicamente a classes gramaticais, desde os momentos iniciais da escolarização até os anos finais da educação.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, [2005] 2011.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 15 set. 2011.
- _____. Guia de Livros Didáticos — Programa Nacional do Livro Didático 2011. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>> Acesso em 10 ago. 2011.
- _____. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 22 ago. 2011.
- _____. Sistema do Material Didático — SIMAD. Disponível em <<https://www.fnnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao>> Acesso em 15 mar. 2011.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS — IBASE. *Cotas raciais, por que sim?* 2008. Disponível em <<http://www.ibase.br/pt/biblioteca-2/>> Acesso em 15 abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- HADDAD, Galit. “Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Roland”. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, [2005] 2011. LOPRESTI, Cibele Costa, MARCHETTI, Gretta et al. *Para viver juntos: Português*. São Paulo: 2009 Edições SM.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. 3ª ed., Belo Horizonte: 2004, Autêntica.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do silêncio*. 3 ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1995.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. 1ª reimpressão 2010, Unicamp, São Paulo: Editora da Unicamp.
- SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o Livro didático. *Presença Pedagógica*, v.2, n. 12, pág. 53-63, nov./dez. 1996.