

## O NEGRO E SUA REPRESENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

### THE AFRO-BRAZILIANS' REPRESENTATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL TEXTBOOK

Giselle Rodrigues Ribeiro<sup>2</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste texto é refletir sobre o modo como a representação social do afrodescendente se apresenta no livro didático de língua materna destinado às crianças do ensino fundamental. Depois de analisar três coleções didáticas, tendo por enfoque tanto o texto verbal como o não-verbal, verificamos que os afro-brasileiros são retratados nesse material escolar, porém a consideração de um afrodescendente fictício, produto do discurso social, como é o caso de personagens da literatura infanto-juvenil ou do folclore brasileiro, é o que realmente predomina.

**PALAVRAS-CHAVE:** afro-brasileiros; livro-didático; diversidade étnico-cultural.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to consider the social representation of the Afro-Brazilians in the Portuguese language school textbook. After analyzing three collections of textbooks, focusing on texts and pictures, we noticed that the Afro-Brazilians are represented in this learning material. However, the consideration of a fictional Afro-Brazilian, constructed by the social discourse, like characters of literature books for children or of the folklore, is what really predominates in these textbooks.

**KEYWORDS:** Afro-Brazilian; textbook; ethnical and cultural plurality

*Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma” e também não tentando trazer o diferente para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento*

<sup>1</sup> Este artigo é um dos resultados de um projeto de iniciação científica que foi realizado pela autora na Universidade Estadual de Maringá/PR, tendo sido financiado pelo CNPq.

<sup>2</sup> Aluna especial do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de São Paulo, 2008, é formada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Maringá, 2007, e-mail: [gi\\_rr@hotmail.com](mailto:gi_rr@hotmail.com).

<sup>3</sup> Orientador, é Professor Dr. Da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br).

*dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.*

Fabiana de Oliveira

## INTRODUÇÃO

Deste o final da década de 60, notamos que o Estado brasileiro vem se assumindo continuamente preocupado, pelo menos em seu discurso, com a dinâmica das relações raciais em nossa sociedade, em específico com a questão da discriminação existente contra os afro-brasileiros dentro do país. Tal fato pode ser afirmado uma vez que o Brasil é signatário de várias convenções e tratados internacionais que têm como meta “a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo”, dentre as quais destacamos a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, por ser a mais recente, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. (CAVALLEIRO, 2005, p.66).

Notamos que a apreensão governamental com relação ao tratamento discriminatório oferecido às pessoas afrodescendentes estende-se, também, ao âmbito escolar, tanto é que o Ministério da Educação lançou em 1998 os **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais (PCNs – TT)**, uma diretriz para o trabalho pedagógico do professor, que o orienta entre outros aspectos, sobre a importância de uma abordagem contínua do tema da pluralidade cultural dentro das disciplinas ministradas nas escolas. Posteriormente, novas publicações surgiram com a mesma preocupação, direcionando-se, principalmente, à relação estabelecida entre a população afrodescendente e o sistema educacional brasileiro. Alguns exemplos: **Superando o Racismo na Escola** (2005), **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** (2005) e **História da Educação do Negro e outras histórias** (2005), todos produzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, do Ministério da Educação.

Porém, concomitantemente, encontramos muitos trabalhos atuais que ainda constatarem a presença do preconceito e da discriminação racial e, conseqüentemente, do racismo no meio escolar e nos materiais didáticos utilizados por milhares de crianças e jovens, sendo que no que concerne aos afrodescendentes, que representam praticamente 50% da população nacional,

Silva (2005, p.23) nos esclarece que estes tem tido sua presença “marcada pela estereotipia e pela caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas”.

Conscientes dos efeitos nefastos que uma situação como esta normalmente apresenta, pois proporciona a formação tanto de crianças que, uma vez integrantes do grupo étnico-racial omitido ou depreciado, passam a contar com uma identidade frágil e desajustada, com baixa auto-estima e tendentes a rejeitar os valores culturais de seu povo, como inclusive a seu assemelhado étnico-racial, bem como de outras que, integrantes da classe média branca, tendem a achar natural o discurso racista direcionado a seu colega de sala de aula, tendo introjetado, através das caricaturas e estereótipos com que tem contato, no livro didático, por exemplo, idéias de incompetência, de feiúra, de sujeira, de maldade e de pobreza com relação à criança negra<sup>4</sup>, decidimos proceder a uma análise de coleções de livros didáticos atuais, a fim de verificar como se tem manifestado a representação social dos afrodescendentes em publicações didáticas que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Para tanto, examinamos três coleções de livros didáticos de língua portuguesa, indicadas a crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e utilizadas na região do noroeste do Paraná, sendo que para integrar o corpus de análise do presente artigo selecionamos apenas algumas das ocorrências mais representativas, tanto no texto verbal como no não-verbal. Eis as coleções apreciadas: **Português**: uma proposta para o letramento, elaborada por Soares (2002), **Vivência e construção**: Língua Portuguesa, das autoras Miranda, Lopes e Rodrigues (2004), e **Projeto Pitangüá**: Português - Ensino Fundamental, organizada pela Editora Moderna (2006). Deve-se dizer que o intuito de simplificar a descrição destes volumes no processo analítico levou-nos a chamar os exemplares da coleção da autora Soares de exemplares da coleção 1; os de Miranda, Lopes e Rodrigues de livros da coleção 2, assim como os organizados pela Editora Moderna de volumes da coleção 3. Destacamos que esta classificação não tem qualquer outro significado que não o de simplesmente ordenar as coleções pelos respectivos anos de edição.

---

<sup>4</sup> Segundo Silva (2005, p.21), “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são apresentadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro os povos indígenas, entre outros [os grupos subordinados na sociedade], são descritos pela cor da pele ou pelo gênero para registrar sua existência. Rosenberg (1985, p.77) corrobora essa afirmativa quando diz que ‘o homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais freqüente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal’”.

No que concerne à estrutura deste texto, cumpre dizer que oferecemos um breve panorama considerando o que PCNs – TT dizem sobre o tratamento da pluralidade cultural no meio escolar, alguns estudos recentes sobre o racismo no meio educacional e sobre a representação de grupos minoritários no livro didático, incluindo, ainda, uma breve exposição sobre a visão bakhtiniana quanto o papel do outro na constituição do enunciado, uma vez que este trabalho se pauta por uma perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem. Vale dizer que examinamos a representação social do afrodescendente tendo em vista o modo como sua imagem é exposta, o nome, a função, o cargo e a posição social que lhe são conferidos, bem como a maneira através da quais seus costumes, sua roupa, sua música, sua comida, seu léxico e sua religião, por exemplo, são retratados neste material.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PLURALIDADE CULTURAL**

Primeiramente, devemos destacar que ao definir a expressão “pluralidade cultural”, os PCNs - TT (1998, p. 121), atentam para o fato de este fenômeno referir-se não apenas “ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional”, mas ainda, “às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira”, o que oferece “ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal”.

Isto posto, devemos ressaltar que além de bem conceituar algo que é inerente à constituição da população brasileira e, portanto, ao país como nação, o documento revela-se ciente da dificuldade histórica que há no Brasil “para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica”. Reconhece que, embora o país construa experiências de convívio, reelaborando culturas de origem, de modo a formar o que permite a cada um reconhecer-se brasileiro, “a brasilidade”; paradoxalmente, o desconhecimento dos indivíduos sobre a heterogeneidade de seu país faz com que este seja, ao mesmo tempo, marcado pela discriminação, pelo preconceito e pela injustiça (BRASIL, 1998, p. 120-2).

No que se refere ao meio escolar, “onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem sua comunidade”, os PCNs – ‘T’ acrescentam que a existência da pluriculturalidade da sociedade brasileira está sendo “ignorada, silenciada ou minimizada” (BRASIL, 1998, p. 125). Isso significa dizer que o lócus promotor de cidadania que a escola deve ser está, na verdade, desconhecendo, omitindo ou desconsiderando toda essa complexidade e multifacetação que constituem os cidadãos do Brasil.

Para que as escolas e os materiais didáticos cessem a divulgação de uma concepção uniforme de cultura, “depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional” (p.126), uma vez que propagam a idéia de “um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro” (p.126), a diretriz aposta na adoção da transversalidade no meio escolar.

Esta transversalidade começa com a instrumentalização dos profissionais que atuam nas escolas, sendo que a formação dos docentes no tema da pluralidade cultural é mais do que uma imperiosa necessidade, um “exercício de cidadania” para os PCNs – ‘T’. Isto a escola deve acompanhar com uma atuação caracterizada por “um cunho eminentemente pedagógico”, balizando-se, entretanto, no entendimento de preceitos jurídicos, em uma fundamentação ética, em conhecimentos acumulados em Geografia e História, em conceitos e noções oriundas da Linguística, da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia, em aspectos relativos a Estudos Populacionais, como inclusive no saber “produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias”. Isto acontece, por sua vez, pelo fato de o campo de estudos teóricos da pluralidade cultural ter um caráter interdisciplinar, mesmo porque os desafios e conquistas do povo brasileiro, no processo histórico, não devem ter um tratamento pautado no senso comum.

## 2.2 EDUCAÇÃO E RACISMO NA ESCOLA

Hélio Silva Junior (2002), em seu texto **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**, traz uma compilação de estudos qualitativos e quantitativos sobre os aspectos principais das “relações raciais no sistema de ensino”, faz um inventário acerca da

legislação federal referente ao tema, como também propõe políticas educacionais voltadas para a igualdade de oportunidades e de tratamento dos indivíduos no sistema de ensino, tendo como interesse que a efetividade dos instrumentos legais de sanção civil ou penal da discriminação seja assegurada, como também o seja a adoção de medidas que contribuam para a equidade de tratamento entre as pessoas dentro do sistema educacional, bem como para que estas tenham oportunidades iguais.

De acordo com Silva Jr. (2002, p.14), para quem a escola “é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, (...) podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento”, ao considerarmos os estudos que ponderam acerca da discriminação e da exclusão étnico-racial no sistema escolar, percebemos que são poucos aqueles que buscam a resposta para esta problemática dentro da própria escola, examinando “as interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno”, como também “a relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional)”, que é muitas vezes marcada por “autoritarismos e visões estereotipadas”.

Conforme o autor (2002, p.14), existe também, no que concerne à questão do preconceito e de discriminação no meio social, uma lacuna muito clara entre os “enunciados legais” e o que se observa na realidade com relação ao cumprimento dos direitos referentes à questão da igualdade racial-étnica entre as pessoas. Perante isto, considerando o ambiente escolar, Silva Jr (2002, p.34) propõe à escola um trabalho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em conexão com a Lei de Diretrizes e Bases – para que as instituições escolares não tenham a possibilidade de considerar como “alternativos” temas como a pluralidade cultural, que parecem se apresentar mais como uma sugestão dos PCNs, tendo em vista o caráter de não-obrigatoriedade de seguimento deste documento revelado já no nome “parâmetros” – e a nós, uma interrogação com relação à responsabilidade da escola “na perpetuação das desigualdades”, pois, para o autor, a negação sistemática de uma imagem justa para o outro e, logo, a negação e a visão estereotipada sobre os negros representa “um dos mecanismos mais violentos vividos na escola”, bem como “um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra” diante da indiferença e do silêncio às “diversidades presentes no espaço escolar”.

A questão das relações raciais na escola também é abordada por Tânia Maria Baibich (2002), em seu artigo **Os “Flinstones” e o preconceito na escola**. Neste, percebemos que através de um passeio pelos conceitos de alteridade e de preconceito, a autora objetiva conduzir o leitor à reflexão sobre a prática de se negar o preconceito no âmbito escolar e sobre as conseqüências desse processo para a manutenção do mesmo tecido social.

Para ilustrar as reflexões acerca do encobertamento do preconceito, o que classifica como técnica Fred Flinstone\* ou processo de “varredura para debaixo do tapete”. A autora entrevistou professores de uma escola pública do Estado do Paraná, marcada por um maior envolvimento político e com uma proposta de “sociedade mais igualitária no que se refere a direitos e deveres de cidadania”, a fim de diagnosticar o comportamento da escola e do corpo docente no que concerne à atitude de reconhecer a existência do preconceito e à sua profilaxia.

Para Baibich (2002), vivemos em um país que, ao se defrontar com dados estatísticos reveladores da discriminação existente contra indivíduos negros na sociedade, prefere considerar-se livre de preconceito e ocultar um problema real. Parceira dessa situação há, ainda, um sistema educacional que, além de enfrentar inocuamente conflitos e processos de dominação de variados matizes, acredita, de acordo com a autora, no mito da mestiçagem, funcionando, assim, “como estufa para o crescimento e a manutenção do processo de exclusão dos diferentes” (p.03), sem que contribua para a escola almejada por todos: capaz de alicerçar uma sociedade que não permita a prática de atos bárbaros contra indivíduos discriminados como os ocorridos em Auschwitz contra os judeus.

Apesar das análises de Baibich revelarem que mesmo uma escola que se pretende voltada para o convívio com a diversidade toma medidas paliativas, mais no sentido de apaziguar do que de modificar conflitos que envolvem preconceito e discriminação contra indivíduos, enfrentando uma barreira grande e aparentemente intransponível de negação da situação, “que, deliberadamente ou não, promove a manutenção do estado de preconceito bem como da geração de indivíduos preconceituosos” (p.17), a autora (2002) acredita em atitudes mais efetivas para a questão, atitudes que sejam “agressivamente positivas”, para que se olhe o problema nos olhos e, assim, possa-se combatê-lo. A pesquisadora (2002) pensa inclusive que,

---

\* Nome inspirado no desenho animado *Os Flinstones*, cujo personagem principal, Fred Flinstone, costuma esconder a sujeira debaixo do tapete quando instado por sua mulher, Wilma, a varrer a casa.

de forma bastante geral, tendo a escola reconhecido, no nível do discurso, “a importância do significado do pensar sobre si, sobre sua ação e sobre o outro, para poder transformar” (p.12), tem igualmente um papel fundamental nesse processo de transformação das próprias atitudes e do comportamento social.

### 1.3 A REPRESENTAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO

Antes de iniciar esta seção, gostaríamos de ressaltar o que temos em mente quando utilizamos a expressão “grupo minoritário”. Os estudos que mencionaremos referem-se à representação das mulheres, bem como a dos índios e dos negros nas produções didáticas. Ao considerarmos estes três contingentes populacionais fica evidente que o único grupo minoritário em aspecto quantitativo é o dos indígenas, visto que o público feminino, assim como os afrodescendentes, conforme distintos parâmetros (sexo e raça), representam em média metade dos brasileiros. Isto posto, devemos ressaltar que o adjetivo minoritário alude ao prestígio que é socialmente conferido aos grupos em questão, de modo que outra expressão adequada para designá-los é “grupos marginalizados”. Passemos aos estudos.

Pires (2004), em seu artigo **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**, objetiva identificar de que forma o feminino e o masculino são representados nos livros didáticos por meio de imagens, como se legitimam e reforçam identidades a partir disso e quais são as transformações e regularidades ocorridas nesse corpus, nas últimas duas décadas, tendo em vista as mudanças culturais e sociais observadas no campo do gênero. Para tanto, a autora fez uso de livros didáticos de Língua Portuguesa indicados para a 4ª série do Ensino Fundamental, utilizados tanto no início da década de 80 como em dias mais próximos - 1998/2002, tendo sido os primeiros (no total de nove livros) encontrados em bibliotecas de escolas da rede pública de Porto Alegre e os últimos (em número de oito), livros inscritos e avaliados no PNLD.

Examinado os manuais didáticos dos dois momentos, Pires constata que a similitude e a estereotipação são duas características que permeiam as ilustrações de forma abrangente – a primeira faz referência à semelhança na representação de homens e mulheres, já que

descontados os estilos de ilustração, substancialmente “poderia se dizer que havia uma espécie de livro único”; a segunda alude a reprodução de um modelo de masculino e de feminino, de forma a se apresentar “tipos”. A autora observa também a existência, nas ilustrações, de traços infantilizadores nas figuras de ambos os sexos, e que, em sua maior parte, esses materiais dão maior visibilidade - tanto em textos como nas ilustrações - ao gênero masculino, colaborando, de certo modo, para reforçar as desigualdades de gênero. Ademais, há, conforme Pires, o fato de os meninos serem sempre colocados de forma ativa, “o mesmo não ocorrendo com a mesma frequência em relação à menina”, o que demonstra que estas não recebem o mesmo tipo de tratamento nas ilustrações e evidencia as visões estereotipadas que são veiculadas por esse material.

Com essa análise, além de perceber que os livros didáticos podem reforçar identidades como se estas fossem de todo um grupo social, Pires ressalta que as imagens trazidas por esses manuais “representam práticas sociais muitas vezes exigidas como comportamentos adequados e esperados em meninos e meninas”. Além disso, a autora nos afirma que são as práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade, que constroem o masculino e o feminino, sendo, ademais, as ilustrações “persuasivas e simbólicas” e portadoras de “características masculinas e femininas que, de certa forma, parecem imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão de que existe uma única forma de ser mulher e de ser homem”.

O artigo **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**, de Grupioni (2005), empreende uma crítica a livros didáticos em uso, apontando suas deficiências mais recorrentes no que se refere à visão que ajudam a formar – a qual é, conforme o autor, “equivocada e distorcida” – a respeito de grupos indígenas.

Grupioni, além de destacar que a produção e acumulação de conhecimentos sobre as sociedades indígenas brasileiras não ultrapassaram os círculos acadêmicos, sendo ignorado muito disso nos programas curriculares, quando não mal trabalhado, aponta, tecendo críticas, como o índio é exposto no livro didático – estereotipado, com imagens genéricas e, muitas vezes, contraditórias, enfocados, ao lado dos negros, no passado, e de forma secundária, ou seja, “em função do colonizador”. Ademais, assinala como o índio está representado na história do Brasil, abordando pontos como o descaso com a menção da questão da origem

desses povos e os perfis que lhes são atribuídos ao longo da história. Grupioni indica também como se pode chegar a uma redução do preconceito existente com relação a esse grupo étnico. Através da veiculação de informações corretas e contextualizadas e, para tanto, de um reposicionamento quanto à questão das entidades envolvidas, como os professores, os antropólogos, os autores dos manuais didáticos, as editoras, o Governo Federal e os próprios índios, poder-se-ia, conforme ele, visar-se a um tratamento melhor da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. O autor traz, inclusive, inúmeras dicas/referências a fontes de informações sobre as sociedades indígenas no país.

Ao pesquisar sobre a representação da criança não-branca em textos e ilustrações de livros da coleção **ALP, análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista, de língua portuguesa e literatura**, pela mesma ter sido a “classificada como a mais adotada na rede pública de ensino da cidade de Maringá, no período compreendido de maio de 1998 a junho de 1999”, momento da execução de seu trabalho, Oliveira (2004), em seu artigo **O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental**, constata, na escola, um ambiente degenerador da auto-estima das crianças não-brancas, pelo fato de as mesmas não se virem positivamente representadas no material didático de que se utilizam.

Para Oliveira, o livro didático participa da velada política do branqueamento existente na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental e, como consequência, silenciar sobre a presença dos diferentes, entre os quais se situam os afrodescendentes, no material didático. O autor identifica essa prática como uma censura “às referências étnico-culturais” desses indivíduos que contribui para a sedimentação da exclusão social de um grupo étnico-racial significativo da população brasileira, uma vez que as crianças não-brancas não possuem, desse modo, parâmetros para se verem positivamente inseridas no meio social. Além disso, Oliveira destaca uma grande preocupação com o fato de a presença do negro, quando observada, ser focalizada em termos de exotismo e folclore, omitindo a participação atuante do negro na sociedade atual, devido ao fato de os livros em questão serem indicados para séries de alunos que estão na idade de formação de valores, podendo os conceitos assimilados “moldar as suas personalidades, construindo suas identidades e reforçando padrões de comportamento”.

#### 1.4 O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO ENUNCIADO

Primeiramente, gostaríamos de destacar que esta parte de nosso artigo tem por alicerce o capítulo “O enunciado, unidade da comunicação verbal”, escrito por Bakhtin (1997) para o livro **Estética da criação verbal**. Não é nosso interesse abordar a teoria bakhtiniana do enunciado com minúcias. Desejamos apenas destacar algumas poucas idéias desta que ressaltam as características do outro, ente indispensável em qualquer circunstância enunciativa. Diante disto, não hesitamos em sugerir ao leitor que leia o capítulo teórico referido integralmente, caso queira proceder, então, a um aprofundamento na questão.

Assim, devemos iniciar destacando que para Bakhtin (1997, p. 320), “o papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora” é muito importante. Isto se dá, uma vez que o enunciado se constrói em função de uma reação-resposta, ou seja, voltando-se à atitude responsiva do *outro* locutor, que é seu objetivo e que necessariamente não é imediata. Percebemos, desse modo, que o outro se torna indispensável no processo enunciativo, pois tanto será o respondente do enunciado (isto é, aquele que o responde), como também aquele que o molda e influencia, porque toda a estrutura enunciativa se pauta na sua constituição como destinatário, de modo a formar-se indo ao encontro da resposta que inerentemente pressupõe – o destinatário, para Bakhtin (1997, p.325), é uma “particularidade constitutiva do enunciado”, sem a qual este não existe e tampouco poderia existir.

Este outro, conforme Bakhtin (1997, p.316 e 321), que tanto pode ser pressuposto explicitamente como, de forma absolutamente indeterminada, pode ser “o *outro* não concretizado” determina tanto o gênero quanto o estilo de um discurso, pois estes ficam na dependência de como o locutor “percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa”. Segundo Bakhtin (1997, p.321), enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar a resposta que presumo de modo ativo; “por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.)”.

Bakhtin (1997, p. 321) diz ainda que

enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado.

Assim, pensar a constituição do destinatário para produzir meu enunciado é, conforme, Bakhtin (1997, p. 312), ter consciência sobre com quem estou me comunicando, pois é a partir disso que determinarei o gênero e o estilo do meu enunciado e seus procedimentos composicionais. O destinatário ou o outro, em suma, repercute na comunicação verbal de um modo todo especial como podemos depreender das idéias de Bakhtin que expomos sucintamente aqui.

Decidimos expor os conceitos sobre o outro formulados por Bakhtin em sua ponderação sobre a constituição do enunciado, uma vez que julgamos de primordial importância que todo profissional que se determine a examinar um livro didático, seja ele pesquisador ou professor (ou outro, como os alunos), avalie nesta operação quem são os locutores envolvidos na situação enunciativa em questão. Referimo-nos à enunciação existente, posto que o livro didático é um enunciado produzido por alguém, utilizando-se de enunciados alheios, para direcionar-se a outro alguém. Diante disto, se tivermos em mente, por exemplo, quem é o enunciador do livro didático, a quem este locutor dirige seu enunciado, bem como que resposta espera de seu parceiro de comunicação verbal, alcançaremos de modo muito mais fácil o porquê de a representação do afrodescendente se dar de um modo ou de outro na produção didática, isto porque nos tornaremos mais atentos aos valores subjacentes, senão à ideologia que norteia e condiciona o comportamento dos locutores envolvidos.

## 2 ANÁLISE

### 2.1 Amostras do livro didático

Na p.242 do livro 2 (coleção 2), observamos o início de uma unidade denominada “O jeito de cada um?”. Nela, gostaríamos de ressaltar o texto 2, chamado **Ninguém é igual a ninguém**, de Regina Otero e Regina Rennó, em que se encontra a opinião do personagem Danilo quanto à diversidade que marca os seres humanos expressa através dos exemplos que

constituem seus vizinhos e um amigo.

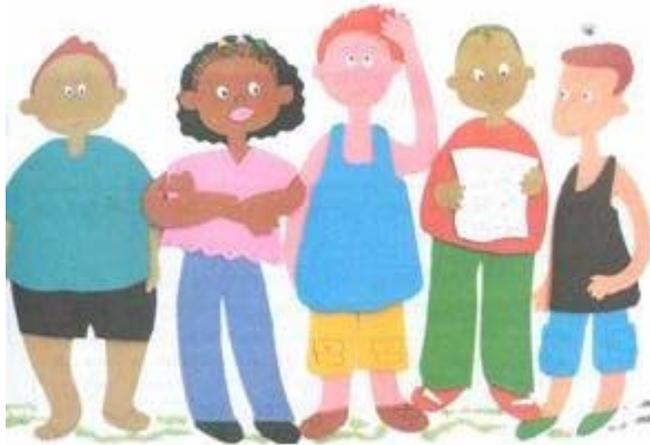
Danilo cita Paulinho, um garoto gorducho que “chora e chora” quando é maldosamente apelidado por uns meninos que lhe consideram apenas a aparência física; aponta Joana, uma garota negra insatisfeita – diz sempre que gostaria de ser branca; cita Davi, menino ruivo que se enfurece quando o chamam de “cabeça de fogo”; indica um “amigo que quer ser o mais inteligente de todos”, ficando nervoso quando alguém tira notas melhores que a dele; e ele próprio, Danilo, magrelo que não liga mais para os apelidos que lhe colocam, por serem falsos e porque é “bom das pernas” e não perde nenhuma corrida.

Para Danilo, que enxerga o valor do que é plural e do que é diverso, “cada um tem a nota que tem, a casa que tem, a cor que tem”, difícil seria se todos fossem iguais, pois, deste modo, “as pessoas teriam de andar com o nome escrito na testa para não serem confundidas com outras” (p.251). Todavia, a partir deste mesmo fragmento de texto, notamos a existência de crianças como as que apelidam Paulinho e Davi, que não percebem o significado das diferenças entre as pessoas de forma lúcida e positiva, assim como Danilo. Percebemos também Joana, que talvez por ser vítima de discriminação racial ou, então, por não ter tido um referencial positivo para a constituição de sua própria identidade como pessoa afrodescendente rejeita a cor que possui.

Neste contexto, embora nos possa parecer negativo a representação de uma pessoa afrodescendente que se auto rejeita, devemos considerar a importância de tal aspecto ter vindo figurar no livro didático, propiciando, então, a discussão do assunto e do levantamento das causas que podem conduzir um indivíduo afrodescendente a esta posição no país em que vivemos. Discussões como estas são capazes não apenas de levantar as condições de vida da população afro-brasileira, mas também de questionar como a população branca tem contribuído e atuado para a manutenção do contexto de vida destas pessoas, seja este contexto bom ou ruim; essas reflexões podem, ainda, auxiliar na constituição da identidade dos dois grupos étnico-raciais.

Cabe-nos agora considerar a ilustração do texto em questão (**Figura 1**). Todas as crianças são bem representadas e Joana é retratada como uma garota muito bonita: com cabelos crespos, decorados e parcialmente trançados, usando batom cor de rosa, que é da mesma cor de sua camiseta, e uma calça azul acompanhada de sapatos pretos. Mas a menina,

apesar de toda a meiguice que apresenta no desenho, traz os braços cruzados sobre o corpo como sinal da insatisfação que sente em relação a sua cor, descontentamento já referido no texto.



**Figura 1:** ilustração do texto *Ninguém é igual a ninguém* no livro 2 da Coleção 2

Ao voltarmos agora nossa atenção para o conjunto formado pelo texto e sua ilustração, percebemos que o primeiro se repete, com a supressão de dois parágrafos, no livro 4, p.65, coleção 2; que, nesta situação, apenas uma das autoras do texto é citada, Regina Otero; e que o texto é o último texto de uma unidade que se chama “Ser criança”.

Com relação à ilustração deste “novo” texto (**Figura 2**), por sua vez, notamos não apenas um desenho modificado, mas outro muito diferente. Neste, Davi (o menino ruivo) e o amigo de Danilo (que quer sempre ser o melhor do que os outros em nota) não são representados, ainda que apenas o primeiro tenha sido omitido do conhecimento dos alunos quando da supressão de dois parágrafos. Ao considerarmos a ilustração de um modo mais amplo, percebemos também que o capricho existente na representação dos personagens no livro 2 se perdeu. Joana, Danilo e Paulinho, os outros personagens observados na ilustração do livro 4 são retratados de forma caricatural e Joana pouco traz da beleza que demonstrava no volume 2 da coleção.



**Figura 2:** ilustração do texto *Ninguém é igual a ninguém* no livro 4 da Coleção 2

Levantados estes pontos, podemos perceber que, embora o texto **Ninguém é igual a ninguém** tenha o mérito de trazer um tema que há pouco tempo não era sequer discutido, percebemos que a forma como é apresentado pode influir muito no modo como a discussão que suscita poderá se desenvolver. Isto, porque sua simples localização dentro da unidade muitas vezes já determina o tratamento que o professor resolve dar o texto – **Ninguém é igual a ninguém** é o texto número 2 no livro 2 e o último da unidade no livro 4. Ademais, cada uma das ilustrações – por serem tão díspares - tem o poder de provocar concepções diferentes, sendo, por exemplo, profundamente distintas as idéias despertadas da análise de uma personagem gorda desenhada de forma natural e da mesma personagem retratada de forma caricatural; como também muito desigual é a consideração de uma personagem negra que é muito bonita com relação a de uma outra personagem negra, que tampouco gosta da cor que tem, mas que não se apresenta esteticamente bela, tendo em vista a caricaturação que sofreu.

Em uma sociedade como a nossa, rigidamente guiada por inatingíveis padrões de beleza, é como se a caricatura tivesse o poder de tirar da personagem o que é seu de direito, seu poder de mobilização, de reivindicação ou de atenção. Ou seja, é muito mais provável que os alunos se sensibilizem com o drama de Paulinho e de Joana pelo fato de eles serem pessoas apresentáveis, apenas com seus respectivos “problemas”, do que com personagens caricaturados e sem beleza que, por assim serem, parecem ficar menos humanos e dignos de complacência ou de atenção sincera aos olhos da sociedade que se pauta pela aparência.

Deste modo, se considerarmos que a ilustração sempre chama a atenção do leitor antes mesmo de ele se debruçar sobre o texto, como também o poder que isto confere à imagem, perceberemos que as discussões surgidas de um texto em que os personagens são representados de forma natural terão muito mais chance de serem lúcidas e produtivas, aproximando-se mais intimamente do âmago da questão social (discriminação, construção da identidade etc, como no caso de Joana). Isto ocorre, sobretudo, pelo fato de estarem os leitores e os alunos deste livro didático mais incólumes ao véu pernicioso e preconceituoso que a sociedade joga sobre os olhos das pessoas a quem consegue conduzir pelo viés da aparência.

Por fim, podemos dizer que se depreende deste exemplo tanto o poder de persuasão ou de indução que uma ilustração carrega consigo mediante o procedimento com que foi feita, como a relevância do posicionamento, dentro da unidade, de um texto capaz de proporcionar discussões produtivas. Isto, porque, no caso deste último ponto, especificamente, podemos encontrar nele o fator determinante para a “vida” ou para “morte” do texto (e de sua discussão), posto nem todos os professores terem o comprometimento de estudar e avaliar previamente o material didático com que trabalham, quiçá na execução de um plano de aula, para, assim, refletir sobre o que pode trazer discussões mais profícuas para o contexto de sua aula e dos seus alunos.

No livro 2 da coleção 2, verifica-se uma unidade temática chamada *Nomes e sobrenomes*. Nesta, além de serem observadas uma poesia que enfatiza o fato de pessoas terem sobrenomes e outra que brinca com os nomes de algumas pessoas famosas, podemos notar que a personagem mais destacada é Pelé. Na p.64 do livro, encontramos uma foto (**Figura 3**) e um texto em prosa biográfico do jogador, que são encimados pelo seguinte enunciado:

*“O Brasil tem muita gente famosa e importante. Existe um brasileiro mundialmente reconhecido por seu futebol genial. Leia esta biografia e conheça um pouco mais sobre a vida do ‘rei do futebol.’”*

(MIRANDA, C.; LOPES, A.C.; RODRIGUES, V.L..*Língua portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2004, p.64).



**Figura 3:** imagem de Pelé encontrada na Coleção 2.

Ao considerarmos a foto do jogador, que é em preto e branco, percebemos que Pelé é retratado na adolescência, sorridente e todo suado. A foto antiga do esportista se justifica na medida em que é destacado o fato de Pelé ter sido convocado para a Copa Mundial de futebol com apenas dezessete anos, tendo inclusive marcado um gol. A escolha por estampar o jogador todo suado, por outro lado, nos leva a considerar a atitude revelada pelo livro didático de atrelar a genialidade do jogador a seu esforço e capacidade físicos somente. Tal comportamento pode ser

verificado pelo uso da expressão “futebol genial”, em detrimento da alternativa “Pelé genial” para uso no enunciado da seção do livro.

Embora Pelé seja predominantemente reconhecido por seu desempenho corporal em campo, consideramos perniciososa a opção por uma foto em que é sobrelevada sua presença com o suor de depois da prática esportiva, em detrimento da aparição do jogador em outra situação, como em uma coletiva de imprensa, por exemplo, em que o atleta estivesse socialmente mais apresentável. O prejuízo de uma representação como esta, por sua vez, está, a nosso ver, na possibilidade de reforçamento da idéia de aptidão dos afrodescendentes para atividades físicas apenas, ou seja, atividades que requeiram, sobretudo, resistência física.

Esta preocupação surgiu primeiramente, uma vez que no exame do livro didático 4 da coleção 1, já havíamos observado duas *fotografias* de carteiros, ambos afrodescendentes, exibidas muito próximas uma da outra, justamente às páginas 96 e 100 do volume. Acreditamos importante que frisar a opção pela representação da categoria através de indivíduos pertencentes à raça negra e parda de forma tão reiterada embora a profissão seja descrita de forma elogiosa em alguns dos textos presentes na unidade e também se observe a representação, em *desenho*, de um carteiro branco na p.39 do livro.

Haja vista o fato de não ser observado, ao longo do livro didático, afrodescendentes desempenhando atividades consideradas prestigiadas pela sociedade, ao mesmo tempo em que encontramos representantes brancos nas posições de escritor (p.71) e de biólogo (p.190), que são vistas de forma diferenciadas pelo meio social, posto requererem, em via de regra, formação superior para serem exercidas, fica-nos a impressão de que o livro didático tenta cristalizar, a partir das seguidas fotografias de carteiros afrodescendentes, a atuação, para pessoas de raça negra e parda, em profissões em que a necessidade de resistência física é básica e explícita. Cristalizar, em suma, a idéia da aptidão destes indivíduos para cargos em que o estudo não é necessariamente requisito eliminatório, bem como se deu na escravidão, de modo que a revelação da resistência física, que sempre foi alardeada como destaque de negros e pardos, é o que se espera destes indivíduos, de quem muitas vezes pouco se admite a possibilidade de contar com grande nível instrucional.

Tal visão, pelo que transmite de danoso à subjetividade da criança afro-brasileira em posse deste material, que se vê privada de referências profissionais prestigiadas pela sociedade, como também pelo que carrega em si de preconceituoso, leva-nos a considerar as *fotografias* dos carteiros afrodescendentes – fotos que são retratos de uma realidade concreta, registros, em oposição a um *desenho* (desenho do carteiro branco), representação de um real que pode tanto ser factível quanto imaginário – como evidências da pseudo-inclusão a que negros e pardos estão, desta forma, submetidos.

Assim, quando consideramos a foto de um Pelé jovem, mas todo suado, percebemos que este fenômeno se repete, mas com um matiz muito mais acentuado. A nosso ver, a atenuante está no fato de a idéia da adequação dos afrodescendentes para atividades que exigem esforço corporal estar sendo reiterada desta vez justamente por uma personagem negra famosa, a qual poderia (e deveria), por outro lado, ser utilizada como um referencial positivo, para a contribuição na construção da identidade étnica das crianças afrodescendentes que fazem uso deste livro didático, sobretudo por Pelé poder ser considerado, em muitos aspectos, um vencedor.

Tendo em vista que as duas ocorrências – as dos carteiros e a de Pelé – aparecem em coleções didáticas diferentes, talvez não possamos dizer que se trata de um aprofundamento no processo de objetificação do afrodescendente. Por outro lado, estas evidências permitem

destacar como o processo de negação da subjetificação, por um critério de desvalorização étnico-racial, quando se trata de não-brancos, frise-se, é comungado por diferentes produtores de livros didáticos, o que torna a situação ainda mais urgente de ser considerada e modificada.

Se consideramos, ainda, as ilustrações feitas de Pelé, teremos certeza quanto ao preconceito racial de tal modo culturalmente arraigado em nossa sociedade, que nem ao menos uma pessoa bem reconhecida e famosa profissionalmente, como o jogador, fica imune de representações que pretendem cercar a atuação de seu grupo étnico-racial na sociedade, a partir de uma outremização que lhe rebaixa<sup>5</sup>. Isto se confirma ainda mais quando observamos que duas outras personalidades brasileiras reconhecidas mundialmente, em maior ou menor grau, como Ayrton Senna da Silva (p.81) e Monteiro Lobato (p.266 e 283), pessoas brancas, não sofreram forma alguma de inferiorização no mesmo volume didático. Esta situação, que evidencia procedimentos tão distintos para personagens que possuem todas imenso valor profissional, mas que se distinguem, não obstante, quando consideramos o grupo étnico-racial de que fazem parte, nos permite confirmar, igualmente, a falta de um preparo consolidado para o tratamento apropriado, no livro didático, da pluralidade étnico-racial e cultural que caracteriza o país. E, em um aspecto mais pedagógico, este é um fator que muito macula o aprendizado e desenvolvimento psíquico que nossas crianças afrodescendentes, brancas e orientais possam ter.

Passamos agora à consideração de duas outras ocorrências para a focalização da representação social do afrodescendente no texto verbal especificamente. O primeiro exemplo a que nos reportamos se encontra no livro 3 da coleção 1, às páginas 164 a 166. Trata-se de um fragmento da história **Tio Barnabé e o saci**, de Monteiro Lobato, incluída em uma seção intitulada “Você acredita? Mistérios e Crenças”.

---

<sup>5</sup> Além do texto referido, a unidade *Nomes e sobrenomes* traz mais um texto biográfico de Pelé. Este é a letra de uma música ilustrada por três figuras que tentam representar o jogador. Nas três situações o atleta aparece vestindo o uniforme da seleção brasileira, mas, ainda, aparece sempre caricaturizado. Na primeira imagem, embora Pelé esteja na posição de quem ergue vitorioso o instrumento de trabalho e de reconhecimento de seu potencial, a bola e a coroa, respectivamente, seus olhos carregam uma expressão sonsa e o jogador é desenhado com um nariz enorme. Na segunda ilustração, a boca do esportista é exagerada, e desproporcional são o tamanho e a espessura de seu pescoço – muito grande e muito fino –, para um corpo que foi desenhado grande e sem aparência atlética. Ademais, o braço do jogador, nesta ilustração, é igualmente bizarro: molenga, comprido e terminado em uma mão de três dedos apenas. A terceira imagem não fica atrás das primeiras. Nesta, o pescoço de Pelé é ainda grande, mas um pouco mais grosso e adequado. Os traços de seu rosto – olhos, nariz e boca – são todos também caricaturais e portadores da mesma expressão sonsa vista no desenho 1.

O texto, em que tio Barnabé é personagem principal, é precedido por três quadros que apresentam, um de cada vez, os personagens que atuam na história – Pedrinho, Tio Barnabé e Saci-Pererê, nesta ordem. Quando consideramos a descrição do garoto e do idoso, percebemos que eles “se descrevem”, respectivamente, como quem “vivo pescando e caçando com bodoque” e como quem “sei fazer laços, arapucas e armadilhas, para pegar sacis, gambás e raposas”.

Ao examinarmos a página (164) em que os três quadros são apresentados, observamos uma orientação ao professor que deve ser ressaltada. Diz-se o seguinte:

*“...Chamar a atenção dos alunos para as atividades de pesca e caça de Pedrinho e tio Barnabé, esclarecendo que: a pesca é proibida em época de reprodução dos peixe; a caça de animal silvestre (raposa e gambá) é proibida na Brasil; o uso de bodoque, atiradeira, estilingue contra pássaros é também proibido.”*

Diante disso, vale considerar que tanto a personagem branca como a afrodescendente são expostas como praticantes de atividades que contravém à lei. Isto é importante de ser destacado, uma vez que, na lógica do preconceito étnico-racial ainda identificável em algumas publicações didáticas, apenas personagens de raça não-brancas costumam ser expostas como infratoras de convenções sociais, as quais são normalmente construídas por uma elite branca, que dificilmente é representada como não zelosa ou seguidora do código que produziu.

Porém, ao considerarmos o modo como Pedrinho, o garoto branco, e Tio Barnabé, o idoso negro, são retratados na história, observamos que há uma determinação de valores das personagens, através do modo como a fala de uma e de outra são representadas. Isto não é questionado pelo livro didático, não há um chamar da atenção do professor, como ocorre quando da consideração de uma expressão preconceituosa usada pelo ancião em conversa com o Pedrinho.

Quando fala sobre uma visita que o Saci lhe fez, Tio Barnabé diz a Pedrinho que a criatura “remexeu tudo [em sua casa], que nem mulher velha” (p.166). O livro didático, dentre as questões que formula para uma interpretação oral do texto, formula duas questões que visam a levar o aluno a refletir sobre esta questão:

*“- Vocês concordam com essa comparação? **Toda** “mulher velha” tem mania de remexer em tudo?  
[Resposta:] Nem toda mulher velha tem mania de remexer em tudo.*

*- É **só** “mulher velha” que remexe em tudo?*

[Resposta:] *Não, pois há crianças que remexem em tudo.*”

Segundo orientação oferecida ao professor pelo livro didático, “a questão tem por objetivo levar os alunos a perceber o preconceito existente na comparação. A conclusão é que o hábito de “remexer tudo” não depende da idade”. Acresceríamos, ainda, que esta característica também não é inerente ao sexo feminino, como a expressão utilizada pela personagem de Monteiro Lobato também dar a entender.

Percebemos que, embora a autora do livro didático considere as crianças de 3ª séries maduras para alcançar o tipo de consideração preconceituosa revelada na personagem Tio Barnabé, não há uma preocupação do volume em alertar o professor para que discuta com seus alunos os diferentes modos de falar das pessoas e até o valor que as distintas variedades lingüísticas possuem no meio social. Tal questão deveria ser manifesta, uma vez que se veicula um texto de um autor que se preocupa em grafar diferentemente apenas a fala de uma personagem – e neste caso se trata de um representante de um grupo socialmente já marginalizado, os afrodescendentes – e não de todas elas. Referimos-nos ao trecho do texto

*“– Tio Barnabé, eu vivo querendo saber duma coisa e ninguém me conta direito. Sobre o Saci. Será mesmo que existe?”*

*O negro deu uma risada gostosa e, depois de encher de fumo picado o velho pito, começou a falar.*

*– Pois, seu Pedrinho, saci é uma coisa que eu juro que “exéste”. Gente da cidade não acredita – mas “exéste”...”*

Podemos notar, mediante o trecho transcrito, a diferença nos níveis de linguagem utilizados pelo narrador, por Pedrinho e por Tio Barnabé. No caso da personagem negra, notamos que a esta é atribuída à expressão que mais se afasta do padrão ideal de língua tido pelo autor, a ponto de este optar por grafar o termo “existe” como exéste, ou seja, tanto do modo como pressupõe que pessoas com as características étnico-raciais, etária e sócio-econômicas de Tio Barnabé falam, como, inclusive, com aspas para ressaltar o que identifica como incorreção.

Acreditamos que uma distinção como esta não apenas explicita uma inadequação gramatical, mas, ainda, revela toda uma concepção valorativa do autor quanto à diversidade existente entre os indivíduos em sociedade. Pedrinho é um menino, é branco e vem da cidade, um espaço conhecido como de desenvolvimento e de perpetuação de saberes; Tio Barnabé,

por outro lado, é uma pessoa idosa, negra e da zona rural, sendo quem mais se destoa do modelo culto de língua cultuado por Lobato, ao que parece, mais acessível à pessoa de raça branca que vem do centro urbano segundo concepção do autor.

Ademais, deve-se acrescentar que, na hierarquização entre as personagens, criada pela diferenciação lingüística, percebe-se também um estereótipo no que concerne ao modo de falar de negros idosos. Uma imagem construída por quem pressupõe a falta de escolarização deste público, decidindo, por conseguinte, expor a cru, através da linguagem, o que é postulado deficiência.

Diante disto, pensamos que tão importante quanto esclarecer os estudantes quanto à impropriedade de se considerar mulheres velhas remexedoras de coisas, é esclarecê-los dos diferentes modos de falar das pessoas, e, ainda, da existência de uma forma padrão *para a língua escrita*. Mais ainda, deve-se ressaltar a importância de prevaecimento de uma mesma medida quando consideramos o modo de falar de diferentes pessoas, sejam elas negras ou brancas, jovens ou idosas, já que o respeito ao outro é fundamental. Caso contrário, em uma situação como a reproduzida pelo livro didático, provavelmente os estudantes vão prosseguir em seus estudos com a noção de que Tio Barnabé não apenas pratica atividades fora da lei – algo que Pedrinho também faz com seu bodoque – mas, ainda, considerando-o alguém que também tem preconceitos de idade e de sexo e que ao menos sabe falar corretamente, não devendo, assim, contar com qualquer valor positivo a ser transmitido. Pior do que isto é o potencial estendimento da noção assimilada pelos alunos às pessoas de carne e osso que partilhem alguns dos atributos de Tio Barnabé.

Finalmente, nosso último exemplo da representação da raça negra/parda no texto verbal é o fragmento de texto de Heloisa Pires Lima, **Preta se apresenta**, (extraído do livro **Histórias de Preta**) encontrado nas páginas 120 a 122 do livro 4, coleção 3, que traz uma menina afrodescendente como personagem protagonista.

Primeiramente, cabe dizer que a ilustração do texto não destoa da representação positiva que é feita dos personagens na história. Não há caricaturação ou estereótipos e Preta aparece bem vestida e apresentável.

Em segundo lugar, voltando-nos já para o texto escrito, devemos notar que Preta é uma menina com condições sociais que a possibilitam fazer passeios nas férias com a tia, onde

vê flores que “nunca tinha visto e montanhas onde o mundo ficava embaixo, depois das nuvens” (p.120). A partir deste mesmo ponto, percebemos, também, que a garota está inserida em um ambiente familiar. A tia em questão, que se chama Carula e é a madrinha da menina, lhe dá presentes e carinho; vem, ainda, ajudar sua mãe a preparar as delícias de suas festas de aniversário. Além disso, há a avó, “linda com sua cor negra, cabelo branquinho, olhos serenos, mãos fortes e uma perna manca” (p.121), a quem visita e com quem conversa, em uma relação de amor.

Das questões levantadas pelo texto, cumpre destacar duas delas, importantes quando se trata de discutir a pluralidade étnico-racial dos brasileiros. A autora põe em questão, através dos pensamentos de Preta, o que é ser negro e o que é ser branco na vida das pessoas.

*“Eu fui aos poucos descobrindo que eu era a Preta marrom, uma menina negra. Ser negra é como me percebem? Ou como me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? Tenho um amigo que só às vezes é preto. Que fica preto quando vai à praia no verão. Ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele. Como é afinal, ser uma pessoa negra? Eu só respondo quando responderem como é que é ser uma pessoa que não é negra. (p.121)*

Percebemos que a personagem criança, apesar das indagações, possui uma visão bem consolidada do que é ser negra, pois entende e sabe que o fato ultrapassa a simples questão da cor da pele – é algo muito maior do que se ter uma pele bronzeada – e que pode não ser compreendido por pessoas como seu próprio amigo que só “fica preto quando vai à praia”.

Ademais, Preta é um bom referencial para as crianças por ser uma menina questionadora, por sentir instintivamente que há uma diferença no modo com as pessoas lhe chamam de Preta, e seguir em frente questionando sobre a diferença que por ventura tenha daqueles que não são de seu mesmo grupo étnico-racial. A garota fala sobre a tia:

*“É só ela sabia me chamar de Preta desse jeito que ficou tão doce. Olha que engraçado: quando outros dizem que eu era preta eu achava estranho.  
- Eu não sou preta preta, sou marrom...”*

Este comentário nos faz atentar para as palavras de Ferreira (2006, p.87):

Na sociedade brasileira, o uso de termos corretos destinados ao segmento negro não é fácil e nem está de todo assimilado pelo cotidiano. Termos como “afrodescendente” e afro-brasileiro” têm circulação restrita a uns poucos grupos mais esclarecidos da questão étnica. O termo “negro” ainda é utilizado com restrição, pois pode ser “ofensivo”. E os termos “preto”, “negão” e “crioulo”, dentre outros, marcadamente estereotipados e

estigmatizantes, são usados em situações em que se pretende provocar a discriminação, quase sempre acompanhada de sentimentos de raiva ou repulsa.

No entanto, esses mesmos termos, conforme o grau de intimidade com o interlocutor e mesmo a melodia vocal proferida, podem ter outro caráter. Pode ser uma forma carinhosa e afetuosa de tratamento. Ou seja, os termos têm de estar contextualizados em forma e conteúdo para sua compreensão social.

Desse modo, podemos dizer, em suma, que Preta tem consciência das situações em que é chamada de Preta de modo discriminatório, e mesmo assim não se apassiva – sabe de seu valor afrodescendente e pede uma determinação da diferença àqueles que não-negros ousem querer uma conceituação deste atributo.

Outra questão levantada sobre o texto é a da miscigenação. Preta diz “também tenho parentes alemães por parte da minha avó, clara, casada com meu avô negro índio, guarani de ascendência charrua. Que confusão! Outro dia eu conversei com um amigo loiro cuja mãe sempre conta com orgulho que sua avó era negra. Nos entreolhamos sorrindo. Eu negra, descendente de alemães, e ele, loiro descendente de crioulos.”.

Esta situação nos faz perceber como o racismo brasileiro, não obstante uma marca de nossa cultura, alicerça-se em bases frágeis, pois ignora a genealogia das pessoas, preferindo fixar-se em traços fenotípicos somente. Eis o que diz Araújo (2006, p. 76) a respeito: “Nosso preconceito racial atém-se, mais às aparências, às marcas fenotípicas – quanto mais traços físicos de negros, mais problemas, diferente do preconceito racial de origem, norte-americano, em que uma gota de sangue negro é fator de exclusão, independente de a pessoa ter mais traços brancos que negros.”.

Com isso, percebemos que aqueles que racialmente discriminam se deixam levar por valores insólitos e agressivos à formação do país, ignorando, muitas vezes, a própria constituição genética, pois as pesquisas atuais já revelam: os brasileiros brancos contam com genes negros, do mesmo modo que os afrodescendentes possuem uma porção genética característica dos descendentes de europeus.

Quanto à preocupação do livro com a questão étnico-racial, ela se estende às instruções oferecidas ao professor. Alerta-se para a oportunidade de se “explicar que todas as pessoas constituem uma só raça, a humana”, a despeito das diferenças que possuíamos (p.120) e para a

importância de se motivar a discussão sobre qualquer tipo de exclusão provavelmente já vivenciada pela maior parte dos estudantes alguma vez na vida (p.120). Além disso, encontramos no meio dos exercícios sobre o texto em estudo a indicação

*“Ampliar as reflexões que o texto provoca. Os tons de pele das pessoas resultam da diversidade genética, transmitida de geração em geração. Outras diversidades dependem das oportunidades sociais que forem dadas às pessoas, sejam negros, brancos, amarelos, etc. E a valorização das diferenças que se deve buscar, preservando os direitos básicos do ser humano”* (p.124),

que nos permite comprovar a atualidade do livro e revela uma conscientização ética e étnico-racial dos produtores do livro didático.

## O ENUNCIADOR E O OUTRO DO LIVRO DIDÁTICO

A inclusão positiva no livro didático do texto **Ninguém é igual a ninguém** se garante, a nosso ver, principalmente, mediante a abordagem que tiver em sala de aula. O docente racialmente preconceituoso e o professor desorientado procederão, fatalmente, a uma análise equivocada da questão da identidade étnico-racial. Oscilando do abono ao comportamento de Joana, por vê-la essencialmente como uma pessoa inferior, ou, ainda, abstendo-se da discussão por não percebê-la ou julgá-la pertinente ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança ou adolescente estudante, estes profissionais não apenas estarão deixando de exercer o papel de educador, mas, ainda, contribuindo para a baixa-estima do alunado afrodescendente, que vê as questões referentes à constituição racial de seus semelhantes constantemente negligenciadas e banalizadas no meio escolar. Prejudica-se de igual modo a formação dos estudantes de raça branca e delineamos um quadro ainda mais grave quando percebemos que não é tão escasso o número de jovens inconscientes da importância da valorização da pluralidade e da diversidade.

Privando-nos de considerar o modo como o texto será ou não trabalhado pelo professor para centrarmos, em específico, na presença dos textos verbal e não-verbal na produção, julgamos prudente considerar separadamente cada tipo de texto.

Já mencionamos que o fragmento textual é relevante por trazer para a discussão a questão da aceitação étnico-racial no Brasil, seja ela em âmbito individual ou coletivo, algo

totalmente incomum se consideramos livros didáticos mais antigos. Não obstante, quando examinamos as ilustrações acompanhantes dos textos o que fica muito nítido é o desnível existente entre os profissionais responsáveis pela produção de livros didáticos no que concerne aos conhecimentos e visões que carregam sobre a temática racial e a da pluralidade cultural. Isto pode ser mais bem compreendido quando percebemos que as imagens que analisamos, que possuem teores bem diferentes (uma à base de caricatura e a outra não), foram ilustradas por pessoas distintas. Assim, mesmo que os livros didáticos produzidos para a massa sejam, normalmente, fruto do trabalho de profissionais brancos, que no caso são os enunciadores da produção, torna-se inviável falar de uma ideologia única (e, portanto, a quem ela interessaria) quando se trata da coleção de livros didático em questão, justamente porque nela se percebe diferentes graus de compreensão do fenômeno da pluralidade brasileira e, portanto, diferentes outros a quem ela deve/pode se destinar.

Diferente é o caso, por exemplo, quando consideramos as ocorrências que envolvem Pelé, os carteiros e Tio Barnabé. A nosso ver, estas ocorrências corroboram enunciados antigos, não incomuns e racialmente preconceituosos, uma vez que determinam, como interlocutor, um outro *único, exclusivo*, o aluno branco – alguém supostamente com todos os motivos para se considerar essencialmente superior aos indivíduos afrodescendentes, simplesmente por diferir na cor da pele e obtusamente nos bons valores que supostamente carrega.

Neste caso, quanto ao indivíduo afro-brasileiro, jamais poderemos dizer que cabe ele a função de parceiro em um jogo enunciativo. Dele se esperam apenas a passividade diante da desconsideração, senão do desprezo, para com as pessoas de sua raça, e a atividade quando for para incorporar o papel determinado por este branco enunciador. Isto posto, detectamos aqui uma concepção unívoca de humanidade, ainda vigente nos livros didáticos, onde é utilizada, conscientemente ou não, para se moldar comportamentos e inculcar valores em indivíduos que estão na idade de formações de princípios e conceitos.

Além disso, cabe a consideração do fragmento em que Preta é a personagem protagonista. Se no texto **Ninguém é igual a ninguém**, verificamos a inviabilidade de se categorizar como única a postura do enunciador diante da questão da pluralidade étnico-racial brasileira, do mesmo modo em que estavam evidentes os sujeitos/objetos envolvidos nas

amostras concernentes à exposição dos carteiros, de Pelé e Tio Barnabé, neste caso devemos ressaltar a presença de um enunciador igualmente claro e, sobretudo, comprometido com os sentimentos e a constituição identitária da população afrodescendente, assim como com um ensino multicultural, que abre espaço para uma outra voz, além da do indivíduo branco, ressoar. Nesta ocorrência, foi a vez da raça negra. Não obstante, percebemos especialmente na coleção 3 uma preocupação mais clara em expor atributos e valores de outros povos e civilizações, como é o caso, por exemplo, da consideração das culturas indiana, egípcia e, também, tibetana, em um dos volumes didáticos.

Para finalizar, cumpre destacar que este artigo não tem o propósito de defender ou de acusar qualquer uma das coleções de livros didáticos analisadas. Nosso propósito, antes de tudo, é estritamente acadêmico e, oxalá, pedagógico, de forma que objetivamos apenas produzir um artigo que possa servir como parâmetro ao professor de língua materna preocupado com o tratamento da questão racial em sua sala de aula, sobretudo aqueles que tem no livro didático a ferramenta mais constante de trabalho nas aulas de leitura. Isto importa, uma vez que, conforme Oliveira (2005, p.31),

podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial,

de modo que os estudantes, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, certamente já apresentam plenas condições para aprenderem sobre e vivenciarem a diversidade que marcam suas próprias famílias, colegas, professores etc.

Almeja-se com isto evitar a formação tanto de jovens com baixa auto-estima, bem como daqueles com sentimento de superioridade racial, produtos, entre outras coisas (como a influência da mídia), de anos de estudo ao longo dos quais se introjeta a falsa idéia de um país de população e cultura homogêneos, em que apenas o que é de herança européia tem valor. Ademais, como bem afirma Souza (2001), a escola tem importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos criados pela sociedade, pois é a ausência do preconceito racial contra a população afrodescendente como tema de discussões e de trabalhos no espaço escolar que contribui para o estabelecimento sutil desse tipo de preconceito e para seu reforço por meio do silenciamento que acaba por se estabelecer

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIBICH, Tânia Maria. **Os “Flinstones” e o preconceito na escola, 2002.** *online*. Disponível em:

[http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:a3AWlx5eIIYJ:calvados.c3sl.ufpr.br/educar/include/getdoc.php%3Fid%3D110%26article%3D65%26mode%3Dpdf+racismo\\*esc+ola](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=cache:a3AWlx5eIIYJ:calvados.c3sl.ufpr.br/educar/include/getdoc.php%3Fid%3D110%26article%3D65%26mode%3Dpdf+racismo*esc+ola)> Acesso em: 26 set. 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 117 a 160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.65 a 104.

EDITORA MODERNA (org.) **Projeto Pitangüá:** Português - Ensino Fundamental. vol.4. São Paulo: Moderna, 2006.

FERREIRA, R. A. Negro midiático: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa. In: **Revista USP /** Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, CCS: mar./abr./mai., 2006, p.80 a 91.

MIRANDA, C.; LOPES, A. C.; RODRIGUES, V. L. **Língua portuguesa.** vol.2. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_ **Língua portuguesa.** vol.4. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais,** 2002. *online*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129721POR.pdf>> Acesso em: 20 out. 2005.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações Raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação:** escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005, p.29 a 39.

---

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21 a 37.

SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. vol.3. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_ **Português**: uma proposta para o letramento. vol.4. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar**, 2001. *online*. Disponível em [http://64.233.187.104/search?q=cache:F50sNj\\_jrRQJ:www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelenavianasouza.rtf+%22Lopes%22+%22Racismo+preconceito+e%22&hl=pt-BR](http://64.233.187.104/search?q=cache:F50sNj_jrRQJ:www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelenavianasouza.rtf+%22Lopes%22+%22Racismo+preconceito+e%22&hl=pt-BR) Acesso em 21 out. 2005.