

O AFRO-BRASILEIRO E SUA REPRESENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA

AFRO-BRAZILIAN REPRESENTATION IN PORTUGUESE TEXTBOOKS

GISELLE RODRIGUES RIBEIRO*

RESUMO: O objetivo deste texto é considerar as facetas da inclusão do afrodescendente no livro didático determinadas pela seleção de textos sociais que integram este material pedagógico. Consideramos duas ocorrências textuais representativas de duas coleções didáticas de língua portuguesa, chegando à conclusão de 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 Afro-Brazilians in the Portuguese Language school textbooks. After analyzing two significant textual occurrences, we noticed that the Afro-Brazilians are represented in this learning material. However, what really predominates in these textbooks is the consideration of a fictional Afro-Brazilian, constructed by the social discourse, like characters of literature books for children or of the folklore.

Keywords: Afro-Brazilian; textbook; ethnical and cultural plurality.

INTRODUÇÃO

Desde 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. Uma evidência disso é o lançamento, pelo Ministério da Educação, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais* (PCNs – TT), uma diretriz para o trabalho pedagógico do

* Mestranda USP, São Paulo (SP), Brasil. <gi_rr@hotmail.com>.

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. Depois disso, outras publicações que orientam o trabalho com a temática racial na escola foram lançadas, todas com o propósito de servir de amparo à aplicação da lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do país.

Concomitantemente, porém, encontramos muitos trabalhos atuais que ainda constata 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. No que concerne aos afrodescendentes, por exemplo, que representam praticamente 50% da população nacional, Silva (2005, p.23) nos esclarece que estes têm 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, decidimos proceder a uma análise de coleções de livros didáticos atuais. Nosso interesse foi o de verificar como se tem manifestado a inclusão da representação social dos afrodescendentes em publicações didáticas que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, quando se têm em vista, especificamente, a seleção de textos verbais ou de os excertos deles que dão forma ao material didático¹.

Embora tenhamos, de fato, desenvolvido uma pesquisa com este propósito, estudo em que examinamos três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, indicadas para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e utilizadas na região do Noroeste do Paraná, neste artigo, especificamente, pretendemos dar espaço para a consideração das ocorrências textuais mais representativas no que tange à forma como o afrodescendente está incluído em duas das coleções analisadas. As coleções a que cujos livros fazemos referência são *Português: uma proposta para o letramento*, elaborada por Soares (2002) e *Projeto Pitangüá: Português - Ensino Fundamental*, organizada pela Editora Moderna (2006)².

No que concerne à estrutura deste texto, cumpre dizer que oferecemos um breve panorama considerando o que os PCNs – TT indicam sobre o tratamento da pluralidade cultural no meio escolar, alguns estudos recentes sobre o racismo no meio educacional e

¹ Ressaltamos que a importância de um procedimento como este se justifica mediante a consideração dos desdobramentos implícitos e implicados na descrição feita por Silva. Isto porque o largo uso de um material didático que traz um afrodescendente estereotipado promove, por um lado, a formação de crianças que, ao integrarem o grupo étnico-racial omitido ou depreciado, passam a contar com uma identidade frágil e desajustada, com baixa auto-estima, tendendo a rejeitar os valores culturais de seu povo, como inclusive seu assemelhado étnico-racial. Posicionam-se no outro lado da questão, ao mesmo tempo, crianças que compõem a classe média branca e que ao se utilizarem do mesmo material correm o risco de encarar como natural o discurso racista direcionado a seu colega de sala de aula, porque introjetaram, através das caricaturas e estereótipos com que tem contato, no livro didático, idéias sobre incompetência, feiúra, sujeira, maldade e pobreza que relacionam à criança negra.

² Deve-se dizer que o intuito de simplificar a descrição destes volumes no processo analítico levounos a chamar os exemplares da coleção da autora Soares de exemplares da coleção 1, 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.

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. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A PLURALIDADE CULTURAL

Primeiramente, devemos destacar que, ao definirem a expressão “pluralidade cultural”, os PCNs - TT (BRASIL, 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”. Esta expressão alude, 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, pp. 120-122).

No que se refere ao meio escolar, “onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem sua comunidade”, os PCNs – TT 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” (BRASIL, 1998, 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), os referenciais apostam 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 – TT. 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 Lingüística, 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. A REPRESENTAÇÃO DE GRUPOS MINORITÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO³

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 à 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 sexo 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 essas 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 fossem de todo um grupo social, Pires ressalta que as imagens trazidas por esses manuais “representam práticas sociais muitas vezes exigidas como comportamentos

³ 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 a população feminina, 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”. Atentemos aos estudos elencados.

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.

No artigo *O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental*, Oliveira (2004) analisou 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*, até porque a mesma foi “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.

Deste exame, importa ressaltar a percepção a que chegou o autor. Segundo Oliveira (2004), existe, na escola, um ambiente degenerador da auto-estima das crianças haja vista a impossibilidade de elas se verem positivamente representadas no material didático de que se utilizam.

Para Oliveira (2004), 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” (p.1) 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” (p.3).

3. LIVRO DIDÁTICO: UM ENUNCIADO E SEUS INTERLOCUTORES⁴

A partir de agora, passaremos à exposição das idéias que Bakhtin desenvolve sobre o outro quando pondera sobre a constituição do enunciado. Isto porque 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 enunciatador 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.

Para Bakhtin (1997, p. 320), “o papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora” é muito importante. Isto se dá porque o enunciado se constrói em função de uma reação-resposta, ou seja, voltando-se à atitude responsiva do *outro* interlocutor, 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, 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.

Este outro, conforme Bakhtin (1997, pp.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

⁴ 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.

outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-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.

4. AS AMOSTRAS DO LIVRO DIDÁTICO

O primeiro exemplo a que nos reportamos se encontra no livro 3 da coleção 1, das 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”.

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 peixes; a caça de animal silvestre (raposa e gambá) é proibida no 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 contravêm a 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-branca 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 dá 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 do prevalecimento 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.

Nosso segundo 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)

Percebermos 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 diziam 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 além-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 possuamos (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.

5. O ENUNCIADOR E O OUTRO DO LIVRO DIDÁTICO

A nosso ver, uma ocorrência como aquela em que figura Tio Barnabé corrobora 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 enunciator. 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 incutir valores em indivíduos que estão na idade de formações de princípios e conceitos.

No que concerne ao fragmento do texto em que Preta é a personagem protagonista, cabe dizer que não se percebe a evidente dicotomia sujeito/objeto no que se refere à posição dos potenciais interlocutores na enunciação. Aqui, ao contrário, devemos ressaltar a presença de um enunciator 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. Ao considerar a forma como a inclusão do afrodescendente se dá no livro didático, mediante a seleção dos textos sociais que o integram, nosso propósito foi, antes de tudo, estritamente acadêmico e, quiçá, pedagógico. Objetivamos produzir um artigo que pudesse servir como parâmetro ao professor de língua materna preocupado com o tratamento da questão racial em sua sala de aula, sobretudo aqueles que têm no livro didático a ferramenta mais constante de trabalho nas aulas de leitura.

A opção docente é relevante, 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 isso 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 ideia de um país de população e cultura homogêneos, em que apenas o que é de herança europeia 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

- BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, pp. 117 a 160.
- CAVALLEIRO, E. S. (2005). 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, pp.65 a 104.

- EDITORA MODERNA (org.). (2004). *Projeto Pitangua*: Português - Ensino Fundamental. vol.4. São Paulo: Moderna, 2006.
- FERREIRA, R. A. (2006). Negro midiático: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa. *Revista USP*: Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. São Paulo mar./abr./mai., pp.80 a 91.
- GRUPIONI, L. D. B. (2005). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/tematica/cap19.html>> Acesso em: 19 jul.2005.
- OLIVEIRA, F. Relações Raciais na creche. (2005). In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim (org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, pp.29 a 39.
- OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>> Acesso em: 1 ago. 2005.
- PIRES, S. Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos, 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=608>> Acesso em: 16 ago. 2005.
- SILVA, A C. (2005). 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, pp.21 a 37.
- SOARES, M. (1999). *Português: uma proposta para o letramento*. vol.3. São Paulo: Moderna, 2002.
- SOUZA, M. E. V. *Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar*, 2001. 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> Acesso em 21 out. 2005.

Recebido: 25/02/2009

Aceito: 05/05/2010