

# PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS E INFANTO-JUVENIS

*Esmeralda V. Negrão*

Da Fundação Carlos Chagas e Departamento  
de Linguística – FFLCH/USP

---

## RESUMO

Este artigo retraza a evolução da preocupação de estudiosos brasileiros com a discriminação racial tal como aparece em produções didáticas e paradidáticas destinadas à infância e à adolescência, e propõe um início de debate sobre as políticas públicas concernentes à questão.

## SUMMARY

This paper traces back the development of the ideas concerning racial discrimination in textbooks for children. It also throws some light on the debate on public policies connected to this issue.

O privilégio dado, por este artigo<sup>1</sup>, ao estudo das discriminações e preconceitos raciais veiculados pelo livro didático deve-se à constatação de ser ele o mais importante material instrucional utilizado pelo professor.

Em pesquisa destinada a verificar quais os critérios utilizados por professores de 1º grau da rede estadual para escolha do livro didático, Franco *et alii* (1985) verificaram que 78% dos professores entrevistados adotam livros didáticos na sua prática cotidiana. Este número fica mais significativo ainda quando as pesquisadoras destacam que dos 93 professores da disciplina de Português entrevistados, menos de 5% declararam não adotar livros didáticos.

À constatação de seu intenso uso vem-se somar um outro dado. Apenas 2,11% dos professores pesquisados que adotam livros didáticos criticaram tais livros por apresentarem viés ideológico do conteúdo, viés este expresso da seguinte forma: "(o livro) apresenta discriminação racial, ou não instrui do ponto de vista cívico, crítico e social" (Franco *et alii*, 1985, p. 23).

As pesquisadoras concluem que a não consciência dos professores com relação ao viés ideológico do conteúdo de livros didáticos evidencia a distância existente entre o cotidiano do professor e o trabalho acadêmico, uma vez que pesquisas e discussões acadêmicas sobre o livro didático têm denunciado o fato de tais materiais veicularem discriminações e preconceitos contra certas categorias sociais: mulheres, negros, índios, crianças, velhos. No decorrer deste artigo tentaremos recompor o histórico dessa abordagem e relatar os dados referentes à discriminação contra o negro no livro didático.

## QUANDO E COMO SURTIU A PREOCUPAÇÃO COM O NEGRO<sup>2</sup> NOS LIVROS

Nos Estados Unidos, nos anos 50, começa a desenvolver-se a preocupação com a situação do negro através do debate sobre a dessegregação, debate este que denunciava a falsidade do lema "segregados, porém iguais", vigente até então. É o começo do movimento em prol dos direitos civis.

Broderick (1973) apresenta um breve histórico sobre a representação do negro na literatura, mostrando que a uma postura de recriação da natureza do negro através de estereótipos segue, depois de 45, a visão impregnada de uma doutrina igualitária, visão esta tão distante da realidade quanto a primeira. E é esta visão que permeia as primeiras análises sobre livros para crianças. Broderick conclui que tal postura parece mostrar que esta literatura não visa atingir à criança negra, pois não busca uma auto-identificação, mas sim, revela a intenção do autor branco em desenvolver na criança branca uma certa postura com relação à criança negra.

No Brasil, podemos começar a história da preocupação com a representação do negro em livros didáticos e para-didáticos com o artigo de Dante Moreira Leite "Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros", escrito em 1950.

Partindo da postura teórica de que o livro didático cria "uma realidade adaptada ao ideal que o escritor pretende incutir em seus leitores" (Leite, 1950, p. 211), o au-

tor inventaria as formas assumidas pelo preconceito em seis livros didáticos. Podemos resumir esse inventário com os seguintes itens: a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com uma postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência; o combate ao preconceito através de exemplos da História do Brasil.

Em 1956 e 1957 é incluída, no programa de atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), uma análise do conteúdo de livros didáticos brasileiros e de outros volumes usados por professores e alunos para captar o impacto desse material na "mente das crianças". Esse projeto é decorrente da cooperação que o CBPE vinha desenvolvendo junto à UNESCO com vistas a alcançar uma melhor compreensão internacional.

Dois artigos resultaram como produtos do projeto. Holanda (1957) analisou 20 manuais (62% dos publicados) do antigo curso ginásial, sendo quatro de História Moderna e Contemporânea, seis de História da América e dez de História do Brasil. Esse autor mostra que somente cinco dos manuais por ele analisados referem-se à escravidão como algo condenável, sendo ela explícita ou implicitamente justificada, na grande maioria dos casos, como uma necessidade econômica. Quanto ao tratamento recebido pelos escravos, quatro manuais apenas referem-se a maus tratos sofridos durante o tráfico. Maus tratos a eles dispensados por seus donos não são mencionados, chegando-se a dizer que eles eram bem tratados e, até mesmo, considerados membros da família.

Bazzanella (1957) analisou dez livros de leitura para alunos da 4ª série primária com o objetivo de detectar a ocorrência de estereótipos e valores explícitos, acreditando serem estes os capazes de influenciar diretamente concepções dos alunos. Por ter chegado à conclusão de que a ocorrência de estereótipos explícitos é muito pequena (o preconceito racial aparece 2 vezes), o autor prossegue a pesquisa registrando impressões e observações. Quinze lições fazem referência ao negro sendo que em todas, com exceção de uma, o negro é colocado em posição subalterna. A exceção discute o valor pessoal de Machado de Assis, Luiz Gama e José do Patrocínio, valorizando a origem humilde dos personagens, mas sem referência à cor-etnia. No geral das lições, o negro é apresentado positivamente, e até com certo sentimentalismo. Em quatro lições a figura central é a do preto velho contador de histórias, em duas lições o negro aparece como

1 Este artigo constitui um dos capítulos da pesquisa *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*, realizada por uma equipe de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, em convênio com a Secretaria de Educação e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo.

2 Sempre que possível, no contexto deste trabalho utilizamos o termo negro para referir ao conjunto da população compreendendo pretos e pardos. Porém, como esta não é a concepção que norteia os trabalhos aqui apresentados, torna-se difícil assegurar a precisão do emprego de tais termos.

escravo e em uma lição um menino negro é ridicularizado por ter a pretensão de ser médico.

Quanto aos livros de literatura infantil, que aqui estão sendo chamados de paradidáticos, vamos focar o artigo de Maria Romano Schreiber (1975) "As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira". Neste artigo, a autora examina 98 obras de 54 diferentes autores dedicadas à faixa etária de 8 a 12 anos, publicadas entre 1950 e 1974, com o objetivo de verificar o tratamento dispensado às minorias étnicas em tais obras. Inspirou-se num inquérito realizado nos Estados Unidos sobre relações inter-raciais nos livros infantis e publicado por Cornelius na revista *Library Quarterly*, mostrando que, entre os anos 1962 e 1965, apenas 4,5% dos livros para crianças nos Estados Unidos continham referências a minorias étnicas e, em geral, eram referências depreciativas.

Aplicando a técnica de análise de conteúdo, a autora chega às seguintes conclusões: das 98 obras analisadas, 39 não fazem referência a minorias étnicas; a família brasileira típica é representada como sendo branca, de classe média e com poucos filhos.

Os personagens pretos são representados como escravos ou como o preto velho (ou a preta velha) contador de histórias, quase sempre analfabetos. A contadora de histórias é freqüentemente a própria babá. A autora também observa a atitude paternalista para com os personagens pretos, quer através do repúdio à escravidão – levando o leitor a se condoer com o tratamento dispensado aos escravos – quer através da exaltação do zelo e do carinho dispensados pela babá à criança branca. Já os personagens mulatos são representados como os "vilões" das histórias.

No final dos anos 70 e princípios dos 80 assiste-se à produção de um substancial número de trabalhos acerca da ideologia veiculada por produtos culturais destinados a crianças e jovens, em particular livros didáticos e paradidáticos. Dos títulos levantados somente três tomam a variável cor-etnia como uma das categorias sociais a serem estudadas. São, esses trabalhos, produtos de um projeto maior que visa analisar a produção cultural para crianças. Com esse intuito, e usando o mesmo instrumento de análise, Rosenberg (1980) estuda os modelos culturais veiculados pela literatura infanto-juvenil brasileira; Pinto (1981) analisa a representação de categorias sociais na literatura didática e Tavares (1981) analisa as representações transmitidas pela dramaturgia dirigida à criança, dentro de um objetivo mais geral que é o de investigar de que maneira a relação entre o emissor adulto e o receptor infantil é apresentada em tal produção. Os resultados dessas três pesquisas serão discutidos adiante.

Nos demais, a preocupação com o negro ou não existe<sup>3</sup>, ou não é a tônica do trabalho. Embora não sendo a preocupação central, destacarei o enfoque dado aos negros em tais estudos. Como o número de estudos levantados não é grande<sup>4</sup> e, dada a diversidade das amostras que os compõem, e da metodologia empregada na análise de seus dados, a síntese dos trabalhos aqui apresentada também se deterá nesses aspectos.

Rego (1976) analisa os textos de leitura de 18 livros de Comunicação e Expressão adotados nas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau da rede estadual de ensino de três municípios do Estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo é desven-

dar a função social do livro didático através de uma leitura das mensagens e representações ideológicas por ele veiculadas. A análise deu-se em dois níveis: o *latente*, o qual é atingido através do processo de decomposição da mensagem e o *manifesto*, representado no enunciado lingüístico.

Cinco grandes temas são levantados – a família, a escola, a pátria, a religião e os valores morais – cujas informações são sistematizadas de acordo com os seguintes critérios: a definição dos conceitos referentes a cada tema, apresentação do tema em cada texto, valores atribuídos a cada tema, elementos mencionados em cada tema, e atores de cada tema, sua caracterização e atividades por eles realizadas.

O negro é discutido quando o tema pátria, e os indivíduos que a integram, é abordado. Esses indivíduos são caracterizados através de sua origem racial, sua situação geográfica e as atividades que exercem. A autora mostra que, ao contrário do homem branco, os textos falam dos "índios", "negros" e tipos regionais. Essa não-menção ao homem branco é interpretada como sendo um indicador da "superioridade" e do "domínio" do "branco", uma vez que sua presença é tão óbvia que não é necessário falar sobre ele. Corrobora tal interpretação o fato de as ilustrações dos textos apresentarem as pessoas como brancas.

Quando os negros aparecem, são citados no passado, ou seja, são tratados como personagens do passado histórico e não como atuantes no momento presente. Eles são representados ou como escravos, ou como a "preta velha contadeira de histórias", ou como figuras que conseguiram se destacar na História do Brasil, sendo Machado de Assis e José do Patrocínio os mais citados. Todos os personagens negros são apresentados como humildes, em posição inferior, atitude esta interpretada pela autora como sendo a incorporação da relação senhor-escravo remanescente de um passado escravista.

Nosella (1978) analisa 166 livros didáticos de Comunicação e Expressão, adotados nas quatro primeiras séries do 1<sup>o</sup> grau das escolas da rede oficial do Estado do Espírito Santo. Sua pesquisa visa desmascarar o papel dos textos de leitura no contexto do aparelho escolar como veículo da ideologia dominante.

3 Os trabalhos levantados nos quais a representação do negro não foi objeto da análise serão aqui citados. Faria (1980) faz uma análise do conceito de trabalho expresso em 35 livros didáticos entre os mais vendidos em 1977, incluindo livros das áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Ribeiro (1980) analisa 485 textos de leitura utilizados nas primeiras quatro séries do 1<sup>o</sup> grau da rede oficial e particular de Fortaleza, com o objetivo de captar as representações de homens e mulheres, veiculadas por tais livros. Franco (1981) observa como são enfocados pelos livros de História do Brasil para 2<sup>o</sup> grau as categorias "povo" e "violência" em dois movimentos insurrecionais do Período Regencial, a Cabanagem e a Balaiada. Pinto & Myazaki (1985) verificam o tratamento dado pela escola à questão da diversidade étnica de nossa sociedade, enfocando as etnias indígenas.

4 Devo mencionar que o levantamento de trabalhos não foi exaustivo. Portanto, a afirmação de que esses trabalhos são pouco numerosos talvez devesse ser relativizada. No entanto, creio não serem muitos os trabalhos que escaparam a esta análise.



A análise dos textos foi norteadada pela aplicação de um esquema teórico que descreve as características, os mecanismos, os objetivos e os aparelhos fundamentais da sociedade capitalista.

As interpretações foram organizadas de acordo com dez temas, observados no texto, nas capas e ilustrações: a família, a escola, a religião, a pátria, o ambiente, o trabalho, os pobres e os ricos, as virtudes, as "explicações científicas", o Índio.

Embora não constituindo um tema específico, personagens negros são analisados em dois momentos. Quando a autora discute o tema família, menciona que os textos que falam sobre as empregadas domésticas, descrevem-nas como negras. Ressalta, ainda, o descompasso entre a atitude paternalista com que este personagem é tratado nos textos didáticos e os comentários ouvidos de pessoas da classe média e rica com relação às empregadas domésticas. A autora conclui que a postura paternalista dos textos frente às personagens negras é um resquício da época escravista, na medida em que funciona como "apaziguadora de consciências em face da escravidão".

Um segundo momento em que os personagens negros são tratados é na discussão do tema pátria. Ao analisar um texto didático em que a morte de cento e trinta soldados durante a Guerra do Paraguai é mostrada como exemplo de heroísmo e patriotismo, a autora coloca que antes de ser um ato de heroísmo, sua morte revela um ato de abandono, abandono este justificado na medida em que a maioria dos soldados eram negros e, portanto, sem projeção na vida militar.

Höfling (1981) analisa os livros de Estudos Sociais mais usados no ano de 1978, adotados por 167 professores de 1ª a 6ª série das escolas oficiais de Piracicaba.

O estudo tem por objetivo captar a concepção de cidadania veiculada aos alunos por tais livros, concepção esta considerada central à área de Estudos Sociais. A análise de conteúdo foi a metodologia utilizada, sendo a concepção de cidadania operacionalizada através das seguintes categorias: 1. nível de abordagem da realidade; 2. valores e opiniões explícitos ou implícitos no texto; 3. orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive; 4. estímulo à criatividade; 5. valorização da opinião do aluno; 6. valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno; 7. oportunidades para reformulação de idéias apresentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno.

Os personagens negros aparecem quando da análise dos livros de 5ª e 6ª séries.

Ao discutir como a realidade é abordada em tais livros, a autora mostra que, ao recorrerem a interpretações muito abstratas, os autores dos livros de Estudos Sociais se desobrigam de apresentar os fatores econômicos, políticos e sociais interagindo nos processos históricos. Um exemplo desse recurso é apontado em sua análise de um texto que se refere à escravidão. Diz ela: "É como se as idéias existissem por si mesmas, pairando acima da vontade e da discriminação dos homens, e, portanto, fatalmente seguidas e incorporadas em suas práticas sociais, de modo generalizado e indiscriminado" (Höfling, 1981, p. 140).

Uma consequência desta omissão dos fatores que interferem nos processos históricos é a cristalização da realidade, uma vez que o momento histórico não é retratado. E o negro é o personagem de mais um texto exemplificador. Nele o negro é citado como sendo "a base da produção agrícola". Sem contextualizá-la, tal relação pode tornar-se inconsistente.

Parcialidade na apresentação da realidade é uma outra característica desses textos. É assim que as relações entre índios, negros e colonizadores são despidas de suas contradições e conflitos, e apresentadas como harmoniosas.

Ao mostrar que os livros analisados desestimulam atitudes inovadoras porque a realidade é apresentada através de dados conclusivos, não-passíveis de discussão, a autora exemplifica esta postura com um texto sobre a escravidão. E conclui: "Nos termos do texto, a escravidão aparece como condição básica para o desenvolvimento da lavoura, o que não é correto: na verdade, o regime de trabalho escravo era a base da lavoura nos termos em que, na época, os donos de terras tinham interesse em desenvolvê-la, obtendo o maior lucro possível desta atividade, na medida em que não tinham gastos com o pagamento de mão-de-obra. O trabalho escravo aparece, nas colocações do autor, como fator imprescindível para o desenvolvimento das atividades agrícolas no Brasil Colônia o que, além de ser incorreto, praticamente justifica e desculpa a adoção do regime de escravidão na época" (Höfling, 1981, p. 172).

A mistificação de certas pessoas como responsáveis por processos históricos também desestimula atitudes inovadoras, uma vez que não deixa lugar para a participação dos indivíduos comuns nos movimentos sociais. E a abolição da escravatura é citada como um exemplo.

Embora anterior, o trabalho de Cerqueira Filho & Neder (1977) será aqui comentado porque, ao tentarem desvendar o verdadeiro lugar ocupado pela violência<sup>5</sup> numa sociedade que, na instância do ideológico, se representa como construída sobre relações harmoniosas, os autores dão significado à imagem do negro e ao papel por ele desempenhado na literatura didática do 1º grau tratando da formação histórica da sociedade brasileira.

Na medida em que os livros didáticos trabalham no sentido de corroborar o mito do caráter conciliatório do brasileiro, no sentido de ocultar a violência efetivamente presente em nossa sociedade, a participação do negro na História, assim como a de outras etnias, torna-se imprescindível, pois a presença de grupos étnicos distintos passa a funcionar como prova da possibilidade de coexistência harmoniosa. Por outro lado, na medida em que as relações conflituosas precisam ser escamoteadas, o espaço aberto é preenchido por um certo personagem negro<sup>6</sup> coerente com a imagem de não-violência.

Telles (1984) analisa a representação das diferentes culturas integrantes da sociedade nacional em livros de História de 1º e 2º graus. Seu objetivo é detectar os estereótipos e as distorções no tratamento da nossa diversidade cultural.

A análise é desenvolvida em três dimensões: o espaço, a profundidade e as gentes.

No que se refere ao espaço, os livros didáticos valorizam a compartimentação (que segue o critério: atividade realizada em tal espaço) da casa grande, reflexo da visão ocidental de espaço, em detrimento de outras configurações espaciais, das "choupanas mal construídas dos índios" e da apertada senzala onde "moravam os negros". Uma vez que os livros analisados não discutem a relatividade cultural dessa percepção espacial, a visão ocidental de espaço é apresentada como modelo e como a única visão possível. Essa valorização é reforçada pelo fato de o único quilombo citado nesses livros, quando citado, ser o Quilombo dos Palmares. Na medida em que os quilombos constituíam espaços de reação e de luta por parte dos negros contra o trabalho servil, a omissão, por parte dos livros didáticos, na apresentação desse espaço adquire significado.

Este eurocentrismo também é denunciado pela autora ao mostrar que, nos manuais analisados, a história começa com o descobrimento, sendo a história anterior tomada como a-história. A valorização de uma certa concepção de espaço vem-se juntar a valorização de uma certa concepção de história.

Na dimensão profundidade, a autora mostra como a omissão na apresentação de certos fatos históricos (tais como: a partida de uma expedição para oeste, enviada pelo rei Babari do Mali em 1310, a ajuda do piloto africano Ibn Madjid dada a Vasco da Gama) serve para transmitir a imagem de uma África "num estágio apenas acima da pedra polida".

E mais. Para legitimar a prática da escravidão, os aspectos econômicos positivos decorrentes de sua prática são enfatizados e seus horrores são omitidos.

Esta visão distorcida não é somente resultado da omissão de certos fatos. Ela também resulta do discurso utilizado na explicação dos fatos apresentados. Como diz a autora: "Os culpados pela escravidão passam a ser ou

o índio que não se adaptou ao trabalho ou o próprio africano que já conhecia este regime servil e portanto a ele estava acostumado" (Telles, 1984, p. 109).

Quando os manuais discutem a formação étnica do povo brasileiro, as distorções detectadas na caracterização das noções de espaço e de história de outras culturas são confirmadas. Por exemplo, o discurso utilizado para descrever o tráfico escravo apresenta expressões como "os negros chegaram". Em nenhum momento a natureza de empresa para acumulação de capitais na Europa, característica do tráfico, é mencionada. Um outro exemplo é o fato da abolição ser apresentada como um ato de bondade. Mais ainda, as diferenças em região e cultura de origem dos negros africanos não são nunca mencionadas. O discurso, portanto, ao assumir o ponto-de-vista do branco, anula as diferentes perspectivas possíveis.

Nas palavras da autora: "... foi o regime de escravidão que igualou as várias etnias africanas numa só denominação: peça de África, negro da costa ou simplesmente preto ou negro" (Telles, 1984, p. 128).

É assim que a autora conclui, através dos dados apresentados, que, além de etnocentristas, tais manuais são também racistas.

#### **O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DAS DISCRIMINAÇÕES RACIAIS VEICULADAS PELOS LIVROS**

Através do histórico apresentado podemos notar que, num primeiro momento, os estudos sobre livros didáticos e para-didáticos buscaram detectar as formas explícitas de transmissão de preconceito. No entanto, o estudo de Bazzanella (1957) mostrou não ser esta a forma pela qual o preconceito é veiculado.

Daí parte-se para captar a veiculação explícita e implícita do preconceito através da discussão dos temas abordados na literatura didática. Imbuídos desta preocupação, esses trabalhos detectam como os personagens pretos e mulatos são representados na literatura infantil e didática. Para tanto, faz-se o levantamento dos tipos mais frequentes, denunciando-se as lacunas na apresentação dos fatos históricos, o escamoteamento na argumentação. A análise levada a este ponto deságua na reivindicação pela recuperação da história e da cultura do povo africano no Brasil. Esta reivindicação apóia-se na concepção de que a recuperação da história acarreta o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros poderiam, assim, apropriar-se de sua história e da história de suas lutas.

5 Outro trabalho tratando da violência nos livros didáticos de História do Brasil (Corbellini, 1983), bem como trabalho que elabora uma análise mais geral do ensino da História do Brasil (Azevedo, 1981) não serão aqui resenhados porque, com relação ao tratamento dado a personagens negros nesses manuais, tais trabalhos não apresentam dados diferentes dos já aqui relatados.

6 Os resultados de Cerqueira Filho e Neder (1977) com relação às imagens associadas aos personagens negros nos livros analisados não serão aqui resumidas porque coincidem com os já apontados nas pesquisas aqui resenhadas.

Porém, se o enfoque dado aos estudos da veiculação da discriminação racial na literatura didática e paradidática for mudado e, conseqüentemente, uma mudança no arsenal metodológico acompanhar este novo enfoque, a recuperação da história passa a ser vista somente como parte de um caminho para uma mudança mais ampla das relações raciais no âmbito da literatura.

Os estudos de Rosemberg (1980, 1985), Pinto (1981) e Tavares (1981) contribuíram para esta mudança de enfoque. A metodologia, nestes estudos, esteve a serviço de uma investigação mais geral, ou seja, a caracterização do emissor e do receptor da produção cultural para crianças (neles entendida como mensagem) e o tipo de relação estabelecida entre os dois sujeitos neste processo de comunicação.

Rosemberg (1980), como uma de suas conclusões, denuncia a dupla moralidade do livro infantil, caracterizada pelo fato desta literatura estabelecer uma relação entre desiguais e iguais. Entre desiguais, porque a literatura representa a relação entre o adulto emissor e a criança receptora. A diferença etária explica uma série de características desta literatura. Tais características vão variar de acordo com a concepção que o adulto tem do papel desempenhado pela literatura na formação da criança. Tanto os estudos de Rosemberg (1980, 1985), como os de Pinto (1981) e Tavares (1981) detectam uma mudança nessa concepção.

Rosemberg (1985) registra quatro tendências na literatura infanto-juvenil brasileira produzida entre 1955-1975. A primeira, onde a relação adulto-criança é permeada por uma postura abertamente didática, em que a criança é vista como um ser a ser educado através da literatura e, portanto, as histórias desenvolvem princípios morais e informações. A segunda, em que, apesar de ainda permeada pelo didatismo, a relação emissor-receptor torna-se mais próxima, uma vez que o adulto, voltando à própria infância, busca a identificação com seu leitor. O binômio educador-educando é atenuado. Na terceira tendência, a criança é trazida a participar do universo adulto e o didatismo desaparece. E uma quarta postura, em que o adulto tenta expressar, no livro, a perspectiva da criança.

Pinto (1981), ao captar a relação emissor-receptor estabelecida através dos textos de livros didáticos de leitura para a 4ª série do 1º grau, também registra uma mudança de postura quando compara livros publicados entre 1941 e 1945 com livros publicados entre 1971 e 1975. No primeiro período há uma grande preocupação em informar e formar o leitor, pondo-o em contato com o universo adulto. No último período, a preocupação mais imediata passa a ser o divertimento.

Por outro lado, a literatura também estabelece uma relação entre iguais no sentido de que o autor, adulto branco, se dirige a um público por ele representado como crianças brancas de classe média. Nessa medida, a criança negra, com suas vivências e desejos, está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e paradidática. É esta dualidade desigual-igual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens. O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca. Como diz

Rosemberg: "O livro infanto-juvenil pode, na veiculação de discriminações, atuar por transparência, retratando comportamentos idênticos observados na realidade social, ou recriar as discriminações socialmente existentes e veiculá-las através de modos de expressão que lhe são próprios" (1985, p. 79).

A discriminação e a opressão brotam quando se desvendam as tramas do conteúdo. Daí a importância da metodologia utilizada.

Nos três estudos em discussão, a técnica utilizada para análise do material seguiu a proposta conhecida como análise de conteúdo, efetivada através de dois procedimentos complementares: análise quantitativa e análise qualitativa do conteúdo. Assim Rosemberg define o processo de análise: "Nesta pesquisa, o processo de análise de conteúdo nada mais foi que uma tentativa de categorizar partes de um discurso, tentando desvendar significados pouco claros e trazer para o primeiro plano aspectos comuns soçobrados na diversidade estilística. Para tanto foi redefinido, de acordo com os objetivos do estudo, o que era importante e o que era acidental, descrevendo esse importante de modo constante e sistemático" (1985, p. 35).

Compõem a amostra analisada por Rosemberg (1980) 168 livros de literatura infanto-juvenil brasileira, editados ou reeditados entre 1955-1975. Tais livros foram sorteados dentre o repertório de livros que integram o acervo de livros do Depósito Legal da Biblioteca Nacional<sup>7</sup>.

Alguns livros, porém, eram coletâneas de contos. Assim sendo, ao invés de tomar-se o livro como contexto para a análise, a história tornou-se o contexto sobre o qual a análise recaiu. Portanto a amostra é composta por 626 histórias.

Três foram as unidades de análise escolhidas: o personagem na ilustração, o personagem no texto e os comportamentos emitidos e recebidos pelos personagens.

Quanto à frequência de aparecimento de personagens negros e brancos na ilustração, tendências inversas foram observadas dependendo do personagem ser humano ou antropomorfizado. Entre os personagens humanos, 77,7% são brancos, somente 3,8% são pretos e 0,2% são pardos. Porém, entre os personagens antropomorfizados, 35,4% são brancos e 61,9% são não-brancos dos quais 11,4% são pretos. Segundo a autora, este dado pode ser interpretado como um reflexo, na ilustração, da tendência encontrada no texto em associar personagens não-brancos a animais, como por exemplo, através de comparações. Outro dado importante é o fato de que os personagens humanos religiosos, "os mais dignos", são representados quase que exclusivamente como brancos (50 para 1). Nas ilustrações analisadas pode-se constatar uma escassez de multidões mistas (0,1%), significando, portanto, pouca miscigenação entre grupos étnicos e/ou de cores diferentes.

Outro dado revelador diz respeito à representação de personagens animais, plantas e objetos antropomorfi-

7 De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 1825, de 20 de dezembro de 1907, que rege a obrigatoriedade da contribuição legal, um exemplar de cada obra publicada em território nacional deverá ser remetido à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

zados na ilustração. Os dados apontam uma tendência ao branqueamento de tais personagens uma vez que 6,5% deles foram inadequadamente<sup>8</sup> representados como brancos ao passo que somente 0,4% foram inadequadamente representados como pretos.

Com relação à ilustração dos personagens em atividades de trabalho ou representados como tipos profissionais, pode-se observar que personagens negros aparecem mais freqüentemente em situação de trabalho que os brancos. Os brancos apresentam maior freqüência (45,7%) do que os pretos (19,2%) em atividades que impliquem em exercício do poder. Os pretos, por outro lado, são mais representados como tipos escravos (36,9%) e como executando atividades domésticas (21,2%). Os pretos são representados mais freqüentemente que os brancos em ocupações manuais, enquanto que, desempenhando atividades de tipo intelectual, 9,2% dos personagens são brancos e 0,0% dos personagens são pretos.

A mulher negra adulta é mais ativa profissionalmente do que o grupo de mulheres em geral. Sua taxa de inatividade é 13,0%, enquanto que a da mulher branca adulta é 83,0%. Sua taxa de inatividade também é inferior à do homem negro adulto (30,3%). A distinção entre as categorias *tipo profissional* e *atividade profissional* nos permite revelar a forma do preconceito contra a mulher negra. O personagem tipo, embora ilustrado com suas características profissionais, pode ou não estar desempenhando sua atividade profissional na cena ilustrada. Quando comparamos as ilustrações de mulheres negras adultas representadas como tipos profissionais com as ilustrações de mulheres negras adultas executando atividade profissional, observamos que a quase totalidade delas é representada, ou pelo tipo doméstica, ou pelo tipo escrava, mas somente 30,4% está executando o trabalho doméstico, 4,3% transporta peso e 4,3 desempenha a função de vendedor ambulante. Portanto, a mulher negra, nessas histórias, não apresenta as características de um ser humano complexo; os traços – empregada doméstica ou escrava – tomam todo o espaço dos possíveis traços definidores das características de um personagem, no ato de sua criação. Completam esta caracterização o uso de avental e a expressão de emoções por personagens negras femininas: 52,6% das mulheres negras adultas são representadas com avental, sendo 8,7% em atividades domésticas, 8,7% em atividades profissionais e 26,1% sem desempenhar atividade nenhuma. A mulher negra é o grupo que ocupa a primeira posição na emissão de comportamentos positivos, mas recebe, unicamente, comportamentos negativos. Mas não nos iludamos. A emissão de comportamentos positivos não é uma pura manifestação de afetividade, uma vez que a mulher negra é o grupo que ocupa o quarto posto em contatos físicos positivos e não é nunca representada como chorando. Sua expressão de emoções revela-se muito mais como cuidado, zelo, característica esta que compõe a imagem de doméstica.

Duas observações importantes ainda precisam ser feitas com relação à ilustração. Primeiramente, personagens negros são sempre representados por traços estereotipados. As mulheres negras adultas por exemplo, são gordas – ocupam a primeira posição (56,5%) entre os personagens representados como gordos – têm lábio avantajado, lenço na cabeça e usam avental. Outra ob-

servação importante é que sempre alguém separa a menina branca de um possível contato físico com o menino negro.

Quanto à caracterização do personagem no texto, pode-se notar que grande parte dos personagens (67,3%) não teve sua origem étnica explicitada. Tais personagens são, muito provavelmente, brancos. Esta conclusão apóia-se no fato de que dos 1.187 personagens históricos mencionados no conjunto de histórias, para os quais buscaram-se informações sobre a origem étnica fora do texto, 98,7% são brancos. Os brancos constituem o grupo de personagens para quem a cor-étnia é o menos freqüentemente explicitada, corroborando os dados de Rego (1976). A concepção subjacente a esta postura é a de que a explicitação torna-se necessária nos casos de desvio dos padrões “normais”. Dos personagens com origem étnica explicitada, 72,0% são brancos; 5,8% são pretos e 1,5% são pardos, correspondendo à proporção de um personagem preto para 13 brancos e um personagem pardo para 50 brancos.

Pardos (94,3%) e brancos (84,2%) são os grupos de personagens mais freqüentemente denominados por seu nome próprio. A explicação para a semelhança de comportamento entre pardos e brancos nesta categoria pode estar no fato de que tanto os “mestiços nobres”, ou seja, personagens históricos famosos biografados como Coelho Neto, e tratados como brancos independentemente de sua origem étnica, quanto “mestiços negativos” estarem incluídos neste grupo. Dentre os personagens pretos, no entanto, somente 62,9% têm um nome próprio. Índios (26,8%) e pretos (3,1%) são os mais freqüentemente denominados por sua cor-étnia.

Os personagens brancos exercem as profissões classificadas nas primeiras posições da escala ocupacional. Seguindo os brancos, estão os personagens pardos que se diferenciam dos brancos somente pela alta freqüência nas “ocupações manuais não-especializadas”. Os personagens pretos mostram estarem em posição desprivilegiada, uma vez que 67,1% deles exercem “ocupações manuais não-especializadas”.

A mulher negra adulta ocupa a quinta posição (75,0%) entre os personagens descritos como tendo profissão. No entanto, 100,0% delas situam-se no estrato social inferior, enquanto o homem negro adulto distribui-se pelos três estratos, da seguinte forma: 17,7% no estrato superior, 41,7% no estrato médio e 41,7% no estrato inferior.

A autora conclui que, além de serem maioria, os brancos são os personagens com características mais bem desenvolvidas e valorizadas.

Quanto aos comportamentos emitidos e recebidos por personagens, os dados mostram que brancos, homens e adultos participam de um maior número de unidades comportamentais. Os brancos interagem mais fortemente entre si, e os pretos e pardos mostram interações mais freqüentes com brancos do que com personagens de seu próprio grupo étnico.

8 Foram considerados como inadequadamente representados os personagens antropomorfizados cuja cor real não é nem branca nem preta, mas que, na ilustração aparecem como tal.



Embora os três grupos não demonstrem diferença significativa na emissão do comportamento trabalho, brancos e pardos divergem de pretos na relação entre trabalho profissional e trabalho doméstico: 73,4% de brancos executam trabalho profissional e 5,5% trabalho doméstico; 69,2% de pardos executam trabalho profissional e 7,7% doméstico; enquanto que 42,8% de pretos executam trabalho profissional e 38,1%, trabalho doméstico.

Brancos (10,0%) aparecem mais freqüentemente em situações de lazer do que pretos (4,7%) e pardos (3,3%). Além disso, seu lazer é mais diversificado. A atividade de contar histórias é a forma mais freqüente de lazer entre os pretos (33,3%), enquanto que o lazer intelectual, apesar de pouco freqüente, é praticado exclusivamente por brancos.

Pretos (10,4%) e pardos (10,0%) expressam suas emoções com maior freqüência que brancos (8,8%), sendo que, para pretos, essas emoções são negativas (85,0%) mais do que positivas. O medo é uma emoção freqüente para os pretos (45,0%). Os brancos (34,6%) emitem menos comportamentos agressivos que os pretos (42,8%). Esta mesma tendência é observada quanto ao comportamento "matar": 0,4% de emissores brancos e 1,0% de emissores pretos. Dentre os comportamentos afetivos mais freqüentemente emitidos por personagens pretos estão: cuidado com o físico do outro (39,3%) e agressividade (42,8%).

Quanto aos comportamentos do conjunto avaliação, pretos são os que emitem mais elogios, recebendo-os, porém, em menor proporção que suas emissões. Portanto, brancos, pardos e índios são tratados de forma mais reverente que os pretos.

Personagens brancos emitem e recebem mais freqüentemente ensinamentos didáticos, indicando que o acesso ao saber está aberto aos personagens brancos.

Personagens pretos, recebem maior número de castigos (22,2%) e comportamentos de coerção (51,8%) que brancos (13,3% e 32,9%, respectivamente). Os brancos, por sua vez, são os maiores receptores de dádivas. Os pardos (18,3%) e os pretos (14,5%) emitem mais respostas ao poder que os brancos (11,0%), sendo a submissão a forma mais freqüente de resposta.

E, finalmente, pretos e pardos aparecem mais freqüentemente em comportamentos envolvendo sociabilidade, principalmente em sua forma positiva.

Rosemberg (1980) também mostra que a distribuição de personagens brancos e negros varia de acordo com o gênero da história: a taxa mais alta (33,4%) de branco/preto é encontrada no gênero biografia histórica, ao passo que a taxa mais baixa (4,0%) é encontrada no gênero folclórico. A autora interpreta este contraste como "a oposição entre visão erudita do mundo (biografia) e visão popular (temas folclóricos), indicando já a importância que os contos populares poderiam assumir enquanto proposição de outros valores, desligados dos grupos dominadores" (Rosemberg, 1980, p. 213).

Dados muito semelhantes foram encontrados por Pinto (1981) em sua análise de 48 livros didáticos de leitura para a 4ª série do 1º grau publicados entre 1941-1975. A autora, utilizando a mesma metodologia de análise proposta por Rosemberg (1980), mostra que personagens brancos são mais freqüentemente ilustrados que pretos.

Quando ilustrado em grupo, o personagem branco ocupa posições de destaque. Já multidões pretas ou pardas praticamente inexistem. Assinala, também, a quase inexistência de personagens pretos ou pardos ilustrados na capa. Personagens pretos e pardos são representados estereotipadamente. Como exemplo, a autora cita a representação da mulher negra como empregada doméstica, usando avental, de "físico avantajado e traços negróides extremamente marcados" (Pinto, 1981, p. 56). Quanto ao trabalho, os personagens pretos são mais freqüentemente representados como ocupando posições humildes, sendo o escravo o tipo mais freqüentemente ilustrado para os personagens pretos.

No texto, os brancos correspondem a 72,0% dos personagens, sendo que os pretos correspondem a 7,3% e os pardos, a 2,2%. A autora também observa que quando o personagem é branco, sua cor-etnia é omitida, fato que ela interpreta como atribuição ao branco da condição de representante da espécie. Corroborando este dado o fato de que divindades e personagens humanos são mais caracterizados como brancos, ao passo que animais e plantas antropomorfizados são mais freqüentemente caracterizados como pretos.

Nos textos históricos, os personagens brancos são representados em sua individualidade, enquanto pretos e pardos aparecem diluídos em multidões.

Os personagens pretos são menos trabalhados na trama, na medida em que são predominantemente denominados por sua cor-etnia, são raramente representados em seu grupo, não havendo descrição de famílias negras. Na sua interação com o branco sempre desempenham o papel de coadjuvante, e na trama, mais freqüentemente aparecem na condição de mortos, o que impossibilita sua atuação e seu desenvolvimento enquanto personagem. Além do mais, são mais comumente descritos como provindo de meio rural, como pobres, como não freqüentando escola e exercendo as profissões que ocupam as posições inferiores na escala ocupacional.

Quanto aos comportamentos emitidos e recebidos por personagens, brancos trabalham mais e exercem funções mais diversificadas que não-brancos<sup>9</sup>. Mais brancos participam de atividades de lazer, de forma mais diversificada, sendo o lazer intelectual exclusivo dos personagens brancos. Personagens não-brancos são mais emotivos, sendo que brancos emitem mais emoções positivas enquanto que não-brancos emitem mais emoções negativas, muitas vezes acompanhadas de choro. Personagens não-brancos emitem mais comportamentos agressivos do que de afetividade positiva. Para os brancos a proporção é inversa. Por outro lado, personagens não-brancos recebem mais comportamentos afetivos positivos do que agressivos, ao contrário dos brancos.

Os personagens brancos emitem e recebem avaliações, enquanto que os não-brancos são apenas receptores. O universo do conhecimento parece ser dominado mais consistentemente por personagens brancos, uma

9 A autora agrupou personagens pretos, índios, pardos e outros na categoria não-brancos, o que impossibilita, ao nosso trabalho, captar a especificidade no tratamento de pretos e pardos.



vez que 21,4% dos comportamentos emitidos e 13,5% dos comportamentos recebidos por personagens brancos provém deste conjunto. A atividade *conhecimento* envolve apenas 13,6% dos emissores e 13,5% dos receptores não-brancos, sendo que não-brancos recebem ensinamentos em maior proporção que brancos.

Repressão é a forma de exercício de poder privilegiada por personagens não-brancos, ao passo que brancos exercem seu poder de forma mais diversificada, isto é, tanto através da generosidade quanto através da repressão verbal ou física. Não-brancos são também mais freqüentemente vítimas de repressão. As formas mais freqüentes de reação ao poder assumidas por personagens não-brancos são a submissão e a autonomia.

Tavares (1981), analisando 70 peças brasileiras de teatro para crianças, encenadas em São Paulo no período de 1970 a 1976, mostra ausência significativa de explicitação da origem étnica do personagem (78,9% dos personagens). A explicitação só se dá, quando o personagem é de outra cor-etnia que não branca, mais uma vez reafirmando a tendência de se tomar a cor branca como padrão de normalidade.

A maior parte dos personagens pretos não são humanos, mais comumente são animais antropomorfizados, sendo freqüentemente associados com personagens negativos. Eles também apresentam menor índice de profissionalização e, mais freqüentemente, são denominados por sua cor-etnia. Os personagens pretos são sempre o que se chama "personagens tipos", quer dizer, desprovidos de qualquer conflito interno, são personagens que não se desenvolvem no enredo.

A autora ressalta que, também na dramaturgia, um discurso anti-racista pode coexistir com um reforço de estereótipos. É assim que, num texto onde a intenção é de combate ao preconceito racial, a subserviência e a passividade constituem os traços mais marcantes do personagem preto, reforçando o estereótipo da docilidade do negro.

Esta reprodução detalhada dos principais dados referentes à representação de personagens pretos e pardos, na ilustração e no texto tanto de livros didáticos e paradidáticos quanto em textos teatrais, teve por intenção encaminhar a discussão para três pontos importantes.

Primeiramente, fica evidente a coerência e a consistência na caracterização preconceituosa de personagens negros, o que nos leva a concluir que, embora uma nova concepção da relação adulto/criança, que se estabelece com a literatura, esteja surgindo, a imagem de criança compondo o público desta produção ainda apresenta o traço cor branca.

Se compararmos o número de obras em que o cuidado com o tratamento não discriminatório das personagens femininas está presente, com obras em que o cuidado com o tratamento não discriminatório dos personagens negros está presente, veremos serem as primeiras mais numerosas. Uma explicação pode ser encontrada na pressão exercida pelos consumidores, uma vez que mães brancas de classe média representam uma grande parcela do mercado consumidor de livros infantis.

Rosemberg (1980), ao cruzar os dados referentes a índices de discriminação com algumas variáveis de produção (data de 1ª edição, e data de nascimento, sexo e

currículo literário dos autores), mostra que os livros mais recentes e os autores<sup>10</sup> mais jovens, do sexo feminino e que também se dedicam à literatura adulta tendem a apresentar maior índice de personagens não-brancos. Embora essa tendência possa parecer promissora, não podemos nos esquecer que livros mais antigos continuam a ser reeditados e indicados por especialistas e, conseqüentemente, continuam a ser lidos. Portanto, um trabalho de conscientização no sentido da crítica às posturas discriminatórias precisa ser desenvolvido.

A segunda intenção norteando a discussão detalhada dos dados de pesquisa foi mostrar como este instrumental metodológico, útil na procura do preconceito arraigado à própria trama, pode ser utilizado como uma primeira tentativa de sistematização de critérios para avaliação de material didático e paradidático. E digo primeira porque este instrumental ainda analisou o material numa perspectiva branca. A denúncia do preconceito parece estar ainda imbuída de uma preocupação com a formação da criança branca. Esta observação nos remete à terceira intenção: levar à conclusão de que a discriminação racial não está presente somente no escamoteamento da história do povo negro, mas se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão aliados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura. Somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que ela poderá dar, à criança negra, a possibilidade de tornar-se um interlocutor neste processo de comunicação. Porém, não se está querendo aqui propugnar a existência de duas literaturas destinadas a públicos diferentes. A incorporação de outras perspectivas tem como objetivo alargar o público e não segmentá-lo.

Pesquisas que focalizem a recepção, levando em conta o processo de socialização da criança negra, poderão fornecer os subsídios para a direção que esta mudança tomará.

## O QUE SE FEZ/FAZ EM OUTROS PAÍSES E O QUE SE FAZ E NÃO SE FEZ NO BRASIL

Nos Estados Unidos dos anos 70, assiste-se ao desenvolvimento de uma visão multicultural da educação. Partindo-se do reconhecimento de que a sociedade norte-americana é composta por grupos de diferentes origens étnicas, a educação multicultural preocupa-se em preparar os indivíduos para viver numa sociedade "racial e culturalmente pluralística". Esta preocupação firmou-se quando, em 1972, o Congresso aprovou legislação ativamente o Programa de Estudos da Herança Étnica. Esta legislação, primeiro passo para o reconhecimento oficial da heterogeneidade étnica da população americana, propõe a necessidade de um maior conhecimento, por parte das pessoas vivendo numa sociedade pluralística, de sua própria história e da história dos outros.

10 Embora a pesquisa não tenha controlado a origem étnica do autor, a maioria esmagadora de autores de literatura infantil é branca. Joel Rufino dos Santos parece ser uma das poucas exceções.

Para Grant a educação multicultural precisa incluir as seguintes características:

1) organização dos indivíduos que compõem as diversas instâncias da hierarquia educacional refletindo a natureza pluralística da sociedade;

2) currículo flexível e não-enviesado incorporando, portanto, as contribuições de todos os grupos culturais que compõem a sociedade;

3) afirmação das línguas, do sistema de crenças, dos valores e do estilo de vida dos grupos culturais como diferentes e não deficientes;

4) materiais instrucionais, livres de vieses, omissões e estereótipos, que incluam as diversas contribuições culturais como parte integrante, e não como suplemento, do seu conteúdo e que mostrem indivíduos de diferentes grupos desempenhando diferentes funções ocupacionais e diferentes papéis sociais" (1978, p. 47).

Para garantir o sucesso de tal programa foram tomadas medidas, em três direções: formação do professor, currículo e material instrucional.

Grant (1977) discute a mudança no papel do professor que, de transmissor de informações e conteúdos, passa a ser o "mediador de cultura", uma vez que este profissional transmite e interpreta o conhecimento, ajudando o aluno a interpretar, entender e viver a realidade social.

Para desempenhar tal papel, cuja importância se revela ainda mais fundamental quando trabalhando numa sociedade pluralística, o professor precisa aprender a lidar com seus próprios medos e preconceitos, reconhecendo-os e trabalhando com eles; adquirir a habilidade de analisar a natureza e qualidade de sua prática com relação às diferentes etnias de seus alunos; desenvolver a interação entre alunos de diferentes origens étnicas; e realmente assumir a visão multicultural da educação, eliminando o etnocentrismo e enfatizando o relativismo cultural. Na tentativa de alcançar esses objetivos, duas linhas de ação foram tomadas. Por um lado, tentou-se introduzir a visão multicultural da educação nos cursos universitários de formação de professores. Por outro, ofereceu-se a "multicultural in-service teacher education", isto é, um programa de reeducação de professores, quando já trabalhando em sala de aula, no sentido de desenvolver o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais e individuais do público escolar.

Com relação aos materiais instrucionais, inúmeros trabalhos acadêmicos denunciaram a discriminação e os preconceitos por eles veiculados. Paralelamente à divulgação desses resultados, materiais de auxílio à prática do professor foram produzidos, mais uma vez norteados pela concepção do papel central desempenhado pelo professor enquanto mediador de cultura. Esses materiais de auxílio oferecem critérios para avaliar a produção didática existente, sugestões de como trabalhar com essa produção e bibliografia complementar.

Uma outra iniciativa no sentido de promover a igualdade racial foi a criação do "Council on Interracial Book for Children (CIBC)" que se define como: "uma organização sem fins lucrativos fundada em 1965, dedicada a promover literatura anti-racista e anti-sexista e materiais instrucionais para crianças, do seguinte modo:

1) publicando o Interracial Books for Children Bulletin;

2) patrocinando um concurso anual para escritores inéditos de literatura infantil, provindos de minorias;

3) promovendo cursos sobre racismo e sexismo;

4) fornecendo consultores e especialistas em conscientização às instituições educacionais;

5) mantendo o Racism and Sexism Resource Center for Educators, que publica livros de referência anuais, monografias, planos de aula, materiais audio-visuais, idealizados para ajudar o professor a eliminar o racismo e o sexismo, e a desenvolver o pluralismo na educação" (What is the council?, 1976, contra-capá).

Da leitura que fizemos dos boletins publicados entre 1975 e 1983, destacamos dois temas muito relevantes para as questões colocadas por este capítulo.

O primeiro discute a possibilidade de, ao se estabelecerem regras antidiscriminatórias para os editores de livros didáticos, estar-se exercendo alguma forma de censura. O argumento é desenvolvido no sentido de mostrar que a censura só existe com a exclusão e, uma vez que as regras antidiscriminatórias preconizam a inclusão do ponto de vista de outros grupos raciais, além do branco, essas regras devem ser encaradas como correção de distorções.

O segundo é a apresentação, no boletim, de ilustradores de diferentes origens étnicas através de seu currículo e uma de suas ilustrações. Neste artigo reproduzo as ilustrações de alguns ilustradores negros, com a finalidade de ressaltar a não-estereotipia na representação dos personagens negros, para contrastar com as conclusões apresentadas no item anterior a respeito da caracterização estereotipada do personagem negro nas ilustrações de livros infantis.

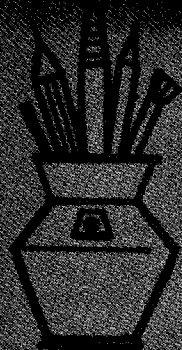
Em conclusão, a discussão de experiências de luta contra a discriminação, nos Estados Unidos, teve por finalidade apontar as linhas de ação adotadas num país em que a discussão sobre a questão racial é mais antiga.

No Brasil, primeiramente mencionaremos algumas vias que poderiam ter sido utilizadas para o combate ao preconceito em livros para crianças.

Rosemberg observa que as histórias editadas em regime de co-edição com o INL<sup>11</sup> (Instituto Nacional do Livro), apesar de apresentarem uma taxa personagem branco/preto inferior (9,6%) à das histórias não co-editadas (14,0%), ainda veiculam discriminações raciais indignas. Como exemplo a autora cita três histórias em que o tornar-se negro do personagem representa um castigo em resposta a uma atitude recriminável. A autora conclui: "Na medida em que o INL se reserva o direito de selecionar os títulos que se propõe a editar (...) ele pode se negar a editar textos que veiculem preconceitos" (1980, p. 301).

Uma outra via que poderia ter sido utilizada é o projeto *Ciranda de Livros*. Trata-se de um projeto conjunto da Hoechst do Brasil, da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil que se uniram com o objetivo de dar "a milhões de crianças o acesso ao livro infantil". Partindo da constatação de que o há-

11 Os dados aqui apresentados referem-se às co-edições no período entre 1955 e 1975, uma vez que sua atualização não foi possível devido à falta de informações.



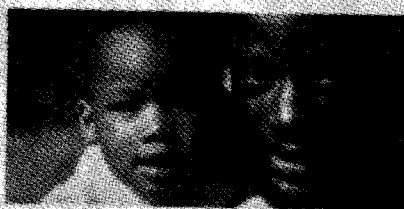
## ILLUSTRATOR'S SHOWCASE

... at Pratt and Spelman College. A free-  
lance artist, she has done illustrations and  
design for magazines, children's theater  
groups and others. Ms. Cummings can be  
reached at 54 W. 82nd St., New York, N.Y.  
10024; tel.: (212) 580-7239.



Benjamin Jones has studied at Pratt, the  
School of Visual Arts and other institutions.  
His work has appeared in many exhibitions  
and magazines (including *Art Forum*, *Ebony*  
and *Newsweek*) and illustrated two books  
(*Contemporary Black Artists and New Black  
Perspectives*). He is now art instructor at  
Jersey City State College. Mr. Jones can be  
reached at 15 Goldsmith Ave., Newark, N.J.  
07112; tel.: (201) 926-1091.

Ben Bey is studying at the School of Visual Arts. His work has appeared in several  
exhibitions, including the Greenwich Village Art Fair. Mr. Bey can be reached at 537 W.  
125th St., New York, N.Y. 10027; tel.: (212) 864-0706.



bito de leitura se forma na escola e de que a grande maioria não desenvolveu este hábito por dificuldades, principalmente econômicas, o projeto se propõe a distribuir anualmente uma biblioteca com 15 a 20 títulos a escolas carentes. Cabe aqui registrar os critérios para a seleção de títulos:

1. Os títulos foram selecionados tendo em vista sua qualidade literária e gráfica. São livros que não podem faltar em uma biblioteca escolar, alguns clássicos – como os de Monteiro Lobato – e outros recém lançados. Todos agradáveis à leitura e à visão, com capas bonitas e boas ilustrações.

2. Para evitar o favorecimento de qualquer editora ou autor, foi escolhido apenas um título de cada escritor e um título por editora.

3. Para avaliar a qualidade da obra levaram-se em consideração os prêmios e menções recebidas pelo livro ou pelo autor, bem como a aceitação pelas crianças, medida pelo número de tiragens e edições sucessivas.

4. Foi observada com cuidado a adequação às faixas de idade já que a *Ciranda de Livros* se destina basicamente a escolas de 1º grau. Para a doação inicial foram selecionadas as primeiras séries, já que a grande maioria das escolas rurais só possui as quatro séries iniciais” (*Ciranda de Livros*, s. d., p. 7-8).

Em outra passagem:

“A *Ciranda de Livros* contém 15 títulos escolhidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) entre o que há de melhor na literatura para crianças e jovens escrita por autores brasileiros. Para esse trabalho foram observados alguns critérios, baseados na experiência e nas informações reunidas durante os quinze anos de existência da FNLIJ” (*Ciranda de Livros*, s. d., p. 7).

Note-se que não há qualquer menção que demonstre uma preocupação com as discriminações e os preconceitos raciais de tais livros.

Por outro lado, alguns passos já foram dados na direção do combate à discriminação.

A Fundação para o Livro Escolar (FLE)<sup>12</sup>, na gestão 1983/84, assumindo-se como a interlocutora da Secretaria da Educação do Estado para todos os assuntos ligados a livros e materiais instrucionais, e concebendo a política do livro escolar como parte do programa de democratização educacional, incorpora as críticas profundas feitas ao livro escolar, didático e paradidático, e se propõe a lutar: “1. por um livro ‘provocativo’; 2. por um consumidor crítico do livro escolar; 3. por um permanente estímulo à leitura” (Fundação para o Livro Escolar, 1983, p. 8-9).

Quando opta por definir o livro provocativo pelas características que este não pode ter, coloca, entre elas, que o livro provocativo não pode ser um “veículo de preconceitos e inverdades”.

O programa “Estimulando a adoção crítica e solidária do livro didático”, cujas propostas estão expressas no documento *Por uma política do livro escolar integrada à estratégia da educação democrática* (Fundação para o Livro Escolar, 1983), consolida a postura política adotada.

Como implementação do programa três iniciativas foram tomadas<sup>13</sup>. Primeiramente, o documento foi distribuído para a rede e os professores foram convidados a manifestarem suas opiniões a respeito. Para responder aos professores que expressaram suas opiniões, a FLE

usou o primeiro número do jornal “O Livro nosso de cada dia”. No jornal uma crítica ao livro didático é feita, e um dos aspectos criticados é o fato de o livro didático veicular preconceitos. Tendo em vista que o jornal foi distribuído a toda rede pública estadual de ensino, podemos acreditar que tais críticas chegaram ao professor.

A segunda iniciativa foi a promoção do I Encontro Estadual sobre o livro didático, que é relatado no segundo número do jornal.

A terceira iniciativa foi a realização de um ciclo de palestras<sup>14</sup> no qual as discriminações contra índios, mulheres e negros no livro didático foram discutidas.

Estas iniciativas tiveram o mérito de levar a discussão sobre o livro didático para dentro da escola.

A gestão 1985/86 deu continuidade ao programa “Adoção crítica do livro didático”, mas a denúncia do livro como veiculador de discriminações não esteve mais presente entre os critérios para uma avaliação reflexiva do livro. A mudança na equipe técnica acarretou uma mudança de prioridades na política do livro didático.

A FDE vem desenvolvendo “Acervos para Centros de Leitura”, visando a implantação e implementação de Centros de Leitura nas Escolas Estaduais, atendendo prioritariamente alunos de 1ª a 8ª séries. Para tanto a FDE realiza concursos anuais, através dos quais os acervos são escolhidos. Como o acervo é composto de obras de literatura infanto-juvenil, brasileira e estrangeira, bem como de um acervo pedagógico, especialistas nas áreas são convidados para elaborar a seleção das obras. Na minuta do IV Concurso estão contidos os critérios norteadores da seleção. Mas nenhuma cláusula explícita a preocupação na escolha de livros que não veiculem preconceitos, o que garantiria, assim, a formação de acervos nos quais a imagem do negro não fosse apresentada de maneira distorcida.

Um outro passo muito importante foi dado pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a elaboração de uma resolução dispondo sobre a criação da “Comissão especial de luta contra todas as formas de discriminação”. Entre as considerações que nos levaram à criação desta comissão está a discriminação encontrada nos materiais instrucionais e nos livros didáticos. Como um dos produtos do trabalho que a Co-

12 A partir de 1987 a FLE, Fundação ligada ao governo estadual de São Paulo, fundiu-se com a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CE-NAFOR), formando a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

13 Essas foram as informações que pudemos obter junto ao arquivo da Biblioteca Clara Luz.

14 As palestras serão aqui citadas em ordem cronológica: “Ideologia e o livro didático”, tendo como especialista convidada a Profª Maria Laura P. B. Franco; “Leitura ideológica de livros didáticos”, Prof. Ademil Lopes; “O Índio no livro didático e a reprodução ideológica dominante”, prof. Edgar de Carvalho; “A representação social do negro no livro didático”, profª Dulce Tereza Cardoso; e “Livro didático eternizando o preconceito: ideologia e sexismo”, Profª Maria Luisa Eluf. Os documentos relativos a cada uma das palestras também fazem parte do arquivo da Biblioteca Clara Luz.



missão contra a Discriminação (CCD) vem desenvolvendo podemos citar a elaboração e a publicação da cartilha *A escola na luta contra a discriminação* (São Paulo, 1987), na qual o tratamento preconceituoso e discriminatório dispensado a índios, negros, mulheres e deficientes, por nossa sociedade, é discutido.

Na luta contra o racismo, especificamente, a Secretaria da Educação de São Paulo também vem atuando de maneira efetiva. No ano de 1986, instituiu a data de 13 de maio como o Dia de Debate e Denúncia contra o racismo na rede de ensino oficial. Sob a coordenação do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros, já por dois anos consecutivos, uma ampla discussão sobre a questão racial tem sido desenvolvida por alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar, no âmbito da própria escola. Subsidiaram esta atividade, denominada Projeto "Salve 13 de maio?", dois tablóides - *Salve 13 de maio?* (s. n. t.) e *Escola, espaço de luta contra a discriminação* (1987) nos quais um pouco da história do negro é recuperada e a situação do negro em nossa sociedade é denunciada.

Falando de lutas, uma conquista: a assinatura de um protocolo de intenções entre, de um lado, entidades negras de todo o país, empenhadas na recuperação e valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e, de outro, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), entidade vinculada ao Ministério da Educação. Constam no protocolo propostas de um trabalho conjunto, visando uma mudança na imagem do negro veiculada pelos materiais didáticos.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Os dados aqui sumarizados mostraram que a discriminação e as distorções na representação de personagens negros estão presentes tanto na literatura didática como na literatura infanto-juvenil. Ela assume formas diversas, ora fazendo-se atuante através da omissão e do disvirtuamento dos fatos históricos, ora no próprio ato de criação dos personagens.

As análises visando captar o preconceito explícito mostraram-se insuficientes. Para que o preconceito explícito revele sua face, uma metodologia que dissequie a trama é necessária.

Mas revelar o preconceito não é tudo. Somente uma mudança no tipo de relação estabelecida entre a emissão e recepção poderá alterar características intrínsecas da produção cultural para crianças. Tal mudança será decorrência da introdução de uma nova ótica que incorpore o ponto de vista da população negra aos estudos voltados para essa produção. E, mais ainda, advirá de ações efetivas para o combate ao preconceito.

Duas parecem ser as vertentes norteadoras de tais ações. De um lado, a luta por materiais alternativos, nos quais os personagens negros, com sua voz e sua experiência, possam existir. De outro, o trabalho com o(a) professor(a) - principal agente na luta contra o racismo na escola - tanto no momento de sua formação quanto no dia-a-dia de sua prática. Nesse sentido, a inclusão no currículo dos cursos de formação para o Magistério e dos cursos de licenciatura, e, por sua vez, nos livros utilizados

em tais cursos, da discussão e da análise do conteúdo de livros didáticos torna-se imprescindível.

Também imprescindível é chegar ao(a) professor(a) em sua prática. Um(a) professor(a) sensibilizado(a) para a questão das discriminações e instrumentado(a) para captá-las, adquire competência para usar o livro didático, realizando com o aluno o mesmo trabalho de análise executado pelas pesquisas acadêmicas, para que o aluno também seja preparado para enxergar o preconceito. Assume, então, um caráter prioritário a divulgação de tais trabalhos e a conseqüente disseminação de seus resultados.

A ênfase dada por este artigo à estreita relação que se estabelece entre a metodologia de análise utilizada pelas pesquisas e o tipo de resultado alcançado se deve à crença de que o arsenal metodológico, instrumento que, no momento da pesquisa, norteia a entrada nos textos para a busca do preconceito, pode ser utilizado pelo público consumidor dos livros didáticos (e neste público se encontram não só alunos, mas também professores) como um guia para uma leitura crítica do livro.

Por outro lado, esse(a) mesmo(a) professor(a) sensibilizado(a) e instrumentado(a) torna-se capaz de realmente escolher o livro didático com que deseja trabalhar. Atuar no sentido de dar condições materiais e informacionais teóricas, para que o(a) professor(a) possa efetuar uma real seleção, configura-se como um caminho a seguir.

Porém, atenção: as ações, como vimos, são ainda incipientes e muito tímidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. M. L. de. *Educação e reprodução: o caso do ensino da História do Brasil*. Recife, 1981. Dissertação (Mestr.) Programa Integrado de Mestrado em Economia e Sociologia/UFPE.
- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, 2(4) mar. 1957.
- BRODERICK, D. M. *Image of the black in children's fiction*. New York, R. R. Bowker Co, 1973.
- CERQUEIRA FILHO, G. & NEDER, G. *Conciliação e violência na História do Brasil: uma interpretação dos aspectos ideológicos da literatura didática do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, PUC-RJ/CNPq, 1977.
- CIRANDA DE LIVROS. *Guia de leitura, 1*. Rio de Janeiro, Hoechst do Brasil; Fundação Roberto Marinho; FNLIJ, s.d.
- CORBELLINI, D. *Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil*. Porto Alegre, 1983. Dissertação (Mestr.) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS.
- FARIA, A. L. G. *O trabalho, uma análise da ideologia do livro didático*. São Carlos, 1980. Dissertação (Mestr.) UFSCar.
- FRANCO, M. L. P. B. *História do Brasil: a visão fabricada dos livros didáticos de 2º grau*. São Paulo, 1981. Tese (Dout.) PUC-SP.
- FRANCO, M. L. P. B. et al. *O professor de 1º grau e o livro didático*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR. *Por uma política do livro escolar integrada à estratégia da educação democrática*. São Paulo, 1983.
- GRANT, C. A. Education that is multicultural - isn't that what we mean? *Journal of Teacher Education*. 29(5):45-9, Sept./Oct., 1978.
- GRANT, C. A. The mediator of culture: a teacher role revisited. *Journal of Research and Development in Education*. 11(1):102-17, 1977.
- HÖFLING, E. M. *A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais no Primeiro Grau*. Campinas, 1981. Dissertação (Mestr.) UNICAMP.

- HOLLANDA, G. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro, 2(4), mar. 1957.
- ILLUSTRATOR'S showcase. *Interracial Books for Children Bulletin*. 7(1), 1976.
- LEITE, D. M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*. São Paulo, (3):207-31, 1950.
- O LIVRO NOSSO DE CADA DIA. São Paulo, FLE, s.d.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, FLE, 1(2), 1984.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras*; as ideologias subjacentes aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau. São Paulo, 1978. Dissertação (Mestr.) PUC/SP.
- PINTO, R. P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestr.) FFLCH/USP.
- PINTO, R. P. & MYASAKI, N. *O "Índio" nas nossas escolas*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- REGO, M. F. *Leituras de Comunicação e Expressão*; análise de conteúdo. Rio de Janeiro, 1976. Dissertação (Mestr.) Fundação Getúlio Vargas.
- RIBEIRO, Z. D. *Falas e silêncios no discurso pedagógico dos textos didáticos*: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de Comunicação e Expressão – 1º grau. Fortaleza, 1981. Dissertação (Mestr.) UFCe.
- ROSEMBERG, F. *Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo, Global, 1985. [Teses, 14].
- SALVE 13 de maio? s.n.t.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *A escola na luta contra a discriminação*. São Paulo, FDE, 1987.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. *Salve 13 de maio? Escola, espaço de luta contra a discriminação*. São Paulo, 1987.
- SCHREIBER, M. R. *As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira*. Belo Horizonte, Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1975.
- TAVARES, M. L. S. B. P. *No reino da desigualdade*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestr.) – ECA/USP.
- TELLES, N. A. *Cartografia brasflis ou esta história está mal contada*. São Paulo, Loyola, 1984.
- WHAT is the council? *Interracial Books for Children Bulletin*. 7(1), 1976.