



Fundação Carlos Chagas

TEXTOS FCC

n.º 5/90

**DE OLHO NO PRECONCEITO:
UM GUIA PARA PROFESSORES SOBRE RACISMO EM
LIVROS PARA CRIANÇAS**

**Esmeralda Vailati Negrão
Regina Pahim Pinto**

Departamento de Pesquisas Educacionais

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

5/90

**DE OLHO NO PRECONCEITO:
UM GUIA PARA PROFESSORES SOBRE RACISMO EM
LIVROS PARA CRIANÇAS**

**Esmeralda Vailati Negrão
Regina Pahim Pinto**

Outubro/1990
SÃO PAULO

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques
Diretor-Presidente

Gerhard Malnic
Diretor Vice-Presidente

Nelson Fontana Margarido
Diretor Secretário Geral

Catharina Maria Wilma Brandi
Diretora Secretária

Reinholt Ellert
Diretor Tesoureiro Geral

Eugênio Aquarone
Diretor Tesoureiro

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenação

Bernardete Angelina Gatti

DE OLHO NO PRECONCEITO:

UM GUIA PARA PROFESSORES SOBRE RACISMO EM LIVROS PARA CRIANÇAS

Esmeralda Vailati Negrão

Regina Pahim Pinto

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Ana Maria Poppovic

NEGRÃO, Esmeralda Vailati & PINTO, Regina Pahim

N296d

De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças/Esmeralda Vailati Negrão e Regina Pahim Pinto. - São Paulo: DPE/FCC, 1990

62p. - (Textos FCC; 5)

Bibliografia: p.58-62

1. RACISMO 2. PRECONCEITO 3. LITERATURA INFANTO-JUVENIL 4. LIVRO DIDÁTICO 5. GUIA PARA PROFESSORES. I. Pinto, Regina Pahim II. Título III. Série

CDU 316.647.8
CDU 82:087.5

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
OS DIFERENTES CAMINHOS QUE LEVAM A DIFERENTES INTERPRETAÇÕES	7
O enfoque do papel da escola	9
O enfoque da relação adulto/criança	12
Análise de conteúdo	22
CATEGORIAS INDICADORAS DA REPRESENTAÇÃO DAS ETNIAS	26
ALGUMAS TENDÊNCIAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL RECENTE	30
A INFLUÊNCIA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O LEITOR	34
O QUE DIZEM AS LIDERANÇAS NEGRAS SOBRE A QUESTÃO	37
UMA QUESTÃO DIFÍCIL: AVALIAÇÃO OU CENSURA?	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

A opção por escrever este guia para professores tem dois objetivos: divulgar resultados de pesquisas acadêmicas sobre os preconceitos veiculados nos materiais destinados às crianças e, principalmente, apresentar os instrumentos de análise que permitem revelar a presença desses preconceitos, ou seja, oferecer aos mestres um meio para que possam, eles mesmos, efetuar tal análise nos materiais com que lidam no cotidiano¹.

Dirigimo-nos aos professores por reconhecer o papel fundamental que esses profissionais desempenham e podem vir a desempenhar na luta por uma escola, e por uma sociedade, onde as diferenças raciais possam ser (re)conhecidas e respeitadas.

Um professor, sensibilizado para as questões raciais e instrumentado para com elas lidar no sentido de denunciá-las, discuti-las, combatê-las e superá-las, transforma a escola num espaço de reflexão e atuação sobre tais desigualdades.

As conclusões de algumas pesquisas, ponto de chegada da reflexão de alguns estudiosos da questão racial, servirão aqui de ponto de partida para a reflexão sobre a representação do negro nos materiais didáticos, pois apresentam idéias que nos servirão de pano-de-fundo, ou seja, darão as dimensões nas quais se inserem nos sas colocações.

¹ Como este guia visa organizar informações sobre a questão da discriminação para que o leitor possa operar com as mesmas, optamos muitas vezes por citar de maneira agrupada os textos ou autores que desenvolvem idéias semelhantes, indicando a autoria somente em momentos em que a idéia exige tal destaque.

O primeiro dado que gostaríamos de discutir advém do trabalho de Fúlvia Rosemberg sobre a educação formal da mulher. Diz a autora: "... a discriminação sexual no plano educacional mudou de rumo; ela não se efetua mais através do impedimento às mulheres de ascenderem ao sistema educativo, mas se transferiu para seu interior. Isto é, apesar do avanço notável de acesso à escolaridade, ainda persistem diferenças fundamentais nas trajetórias educacionais de homens e mulheres, caracterizando verdadeiros guetos sexuais, a despeito do princípio de co-educação entre os sexos. Persiste também um aproveitamento diferenciado do nível de instrução de homens e mulheres no mercado de trabalho, seja quanto à sua adequação às oportunidades ocupacionais, ou ao rendimento recebido pelo trabalho remunerado. E, finalmente, a escola brasileira continua a reforçar os estereótipos sexuais, não tendo assumido, no seu interior, uma proposta anti-sexista" (Rosemberg, 1987, p.1-2).

A constatação da autora de que a discriminação de mulheres no sistema escolar não se dá mais em termos de impossibilidade de acesso à educação, uma vez que tal acesso está facilitado pela expansão de matrículas, mas se dá no interior do próprio sistema, na medida em que a escola reforça concepções estereotipadas e atitudes discriminatórias, pode também ser extrapolada para a situação da criança negra nesse sistema, explicando algumas das características de seu perfil escolar.

Outro ponto a destacar é-nos dado por Carlos Hasenbalg: "Com relação ao racismo, além dos efeitos das práticas discriminatórias, uma organização social racista também limita a motivação e o nível de aspiração do negro. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro, às práticas discriminatórias dos brancos devem ser acrescentados os efeitos derivados da internalização, pela maioria da popu

lação negra, de uma auto-imagem desfavorável. Esta visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, além de estar incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares. Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente, de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os 'lugares apropriados' para as pessoas de cor" (Hasenbalg, 1982, p.91).

O ponto a ressaltar é que materiais instrucionais veiculadores de discriminações podem ter efeitos negativos na construção da identidade das crianças negras.

A terceira conclusão que gostaríamos de trazer para esta discussão vem da pesquisa de Franco et al. (1985), que observou os critérios utilizados por professores de 1º grau da rede pública de São Paulo para a escolha do livro didático.

Segundo essa pesquisa, 78% dos(as) professores(as) entrevistados(as) adotam livros didáticos em sua prática cotidiana, sendo que, dos 93 professores da disciplina de Português entrevistados, menos de 5% declararam não adotar livro didático.

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 veicularem discriminações raciais.

A não consciência dos professores com relação a este aspecto dos 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.

Se o reforço aos estereótipos raciais exercido pela escola — e os livros didáticos desempenham papel de destaque nesta tarefa — constitui uma das faces assumidas hoje, pela discriminação contra o negro no âmbito educacional; se o(a) professor(a), agente fundamental do processo educativo, em grande maioria, tem o livro didático como o principal material instrucional de apoio a suas atividades pedagógicas e, de uma maneira geral, não está alerta para os vieses ideológicos do conteúdo de tais materiais, evidenciando a inabsorção das denúncias proclamadas pelos trabalhos acadêmicos; então, a discussão sobre o livro didático, os valores por ele transmitidos e o uso que dele faz o(a) professor(a) passa a ser imprescindível para a luta por uma escola efetivamente democrática.

Vemos, portanto, o presente trabalho como uma possibilidade de estabelecer esta ponte entre o conhecimento adquirido, através dos estudos acadêmicos sobre as discriminações e os preconceitos veiculados pelos livros didáticos e paradidáticos, e o cotidiano dos professores.

Portanto, nosso objetivo não é só sensibilizar os leitores para o papel que vem desempenhando o livro didático na veiculação de preconceitos e discriminações raciais, mas também fornecer subsídios para que os usuários de tais livros possam efetuar uma avaliação do livro didático que leve em consideração a imagem do negro por ele transmitida. Por isso, enfatizaremos a estreita relação que se estabelece entre a metodologia de análise utilizada pelas pesquisas acadêmicas e o tipo de resultado alcançado. Esta ênfase 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.

Temos consciência da falta de rigor no emprego dos termos preconceito e discriminação neste texto. Essa inconsistência, a nosso ver, reflete tanto a imprecisão de seus significados no senso comum, quanto a diversidade de sentidos encontrada nos trabalhos acadêmicos que tratam da questão racial, uma vez que, em geral, a definição de tais conceitos advém da concepção teórica adotada pelo autor.

À guisa de exemplo, resumiremos a maneira como alguns dos autores que lidaram com essa questão concebem esses conceitos.

Para Dante Moreira Leite (1950), preconceito racial seria o juízo, certo ou errado, não justificado logicamente, que se faz de uma raça, seja a nossa ou não. Na definição do autor, a questão da logicidade dos juízos é importante para distinguir preconceito racial de conceito racial, que ele define como o juízo certo ou errado, justificado logicamente, que se faz de uma determinada raça, seja a nossa própria, seja outra. No contexto de seu estudo sobre preconceito racial em livros didáticos de leitura, ele classifica: como preconceito racial, todo juízo sobre raças emitido pelo autor do livro, que contenha um argumento contraditório do ponto-de-vista lógico, ainda que o autor procure mostrar a igualdade das raças; como conceito, todo juízo sobre raças consistente logicamente, ainda que com base em noções erradas. O autor não trata do conceito de discriminação.

Philomena Essed, no artigo "The Dutch as an everyday problem" define preconceito racista e discriminação racista, como desdobramentos de sua proposta teórica, que vê o racismo como "uma ideologia auto-reprodutiva e uma estrutura através da qual uma raça dominante exerce controle sobre outros grupos raciais-étnicos".

Para ela, o preconceito racista "é uma atitude e um elemento constitutivo das representações sociais dominantes baseadas em falsas generalizações de atributos valorizadas negativamente, imputadas a outros grupos raciais-étnicos, com o intuito explícito ou implícito de racionalizar a desigualdade social desse grupos".

Por discriminação racista a autora entende "atos que reforçam e (re)produzem as desigualdades raciais e étnicas da estrutura social. Em outras palavras, a discriminação racista inclui todos os atos, verbais, não-verbais e paraverbais, que resultam em conseqüências desfavoráveis para grupos raciais-étnicos dominados. Portanto, a discriminação racista se define em termos de atos e suas conseqüências, no contexto macro-estrutural de uma sociedade racista" (Essed, 1986, p.10-11).

Octavio Ianni, para quem as relações raciais se definem sobretudo em função das condições econômico-sociais, considera o preconceito um processo constituído no âmbito de certos tipos de relações sociais que se alteram continuamente em seus significados secundários. O preconceito pode fixar-se ou modificar-se em estereótipos, atitudes, opiniões, atributos morais, isto é, numa ideologia que subsiste além das condições econômico-sociais, primordiais, que o geram (Ianni, 1962).

No contexto deste trabalho, discriminação e preconceito se referem a representações do negro que vão desde o ignorá-lo, isto é, não lhe dar a devida importância, até atribuir-lhe tratamento estereotipado, ou mesmo negativo, seja consciente ou inconscientemente.

OS DIFERENTES CAMINHOS QUE LEVAM A DIFERENTES INTERPRETAÇÕES

Uma primeira versão possível deste guia seria, a partir de uma análise dos estudos brasileiros que focalizaram a representação do negro² na produção destinada à criança, sintetizar para o leitor as principais linhas teóricas e metodológicas que serviram de fio condutor para estes estudos e, em capítulo à parte, transcrever os principais resultados a que tais estudos chegaram. O objetivo seria não só colocar o leitor a par destes dados e do significado que estes autores atribuem a eles, mas também da metodologia utilizada em tais trabalhos.

Entretanto, nessa versão, teoria e metodologia se apresentariam desligadas dos dados, cabendo ao leitor integrá-los, tarefa nem sempre fácil para quem não está familiarizado com este tipo de reflexão, e até mesmo impossível, dada a maneira sintética e simplificada que a discussão destas teorias e metodologias assumiria.

Face a esta situação, resolvemos organizar o guia procurando fazer o leitor "participar", no sentido literal da palavra, do caminho teórico e metodológico percorrido para se chegar àqueles dados. Entretanto, esta tarefa constitui um grande desafio, não só porque corremos o risco de simplificar, deixando de lado aspectos importantes, mas também porque nossa leitura desses trabalhos pode não transmitir fielmente o pensamento e os passos que o autor percorreu para chegar aos resultados. Mas correremos o risco.

No Brasil, o estudo sistemático da representação das categorias étnicas, entre as quais o negro, nos livros didáticos e de literatura infanto-juvenil, ou seja, a reflexão sobre a maneira

² Neste trabalho considerou-se o negro como uma categoria étnica, com base na aceção de Morris (1968) segundo a qual o grupo étnico é, se sente ou é tido como interligado por laços de raça ou de nacionalidade ou de cultura.

pela qual esta produção retrata os grupos étnicos, iniciou-se em 1950, com um trabalho de Dante Moreira Leite sobre o preconceito em livros didáticos de leitura.

Até meados da década de 70, o assunto não despertou a atenção dos estudiosos, pois nesse meio tempo, apenas três autores efetuaram estudos sobre o tema. A partir de então, recrudescer o interesse pela questão, com o surgimento de uma série de trabalhos a respeito, principalmente teses acadêmicas, a maioria publicada nos anos de 1980 e 1981.

Procedendo-se a uma análise dessa produção³, observa-se que ela difere quanto ao enfoque teórico, a metodologia e o grau de profundidade com que aborda e interpreta estas representações. Alguns estudos são apenas descritivos, limitando-se a mostrar como as categorias étnicas aparecem neste livros, seja através de comparações entre as diversas etnias, ou contrapondo esta representação com a situação das etnias na nossa sociedade. Há, portanto, um empenho em verificar até que ponto estes livros privilegiam determinadas categorias étnicas e retratam as diversas etnias de acordo com a sua situação na sociedade, sua participação na história.

Metodologicamente, podemos dizer que tais estudos, buscando principalmente descrever ocorrências explícitas de preconceito racial, chegaram à conclusão de que essa ocorrência é muito baixa. Por exemplo, o estudo de Bazzanella (1957), que analisou dez livros de leitura para alunos da 4ª série primária, só constatou duas ocorrências de situações em que personagens negras são tratadas de maneira negativa.

Portanto, cabe aqui um alerta para os mais desavisados: se procurarmos preconceitos e discriminações explicitamente expressos nos textos, chegaremos à conclusão de que o livro didático dis

³ Para uma revisão mais detalhada dos trabalhos que se dedicaram à análise do conteúdo de livros para crianças, ver Negrão (1988b).

pensa tratamento igualitário às diversas categorias raciais, chegando até a fazer a apologia da igualdade. Não se deixem levar. O preconceito nos livros didáticos aparece camuflado. E é nesse sentido que o arsenal metodológico pode nos oferecer os instrumentos necessários para que possamos chegar até o preconceito, para que possamos enxergá-lo, pois a captação dos estereótipos implícitos depende do tipo de metodologia utilizada pela pesquisa.

De fato, outros estudos alcançaram um aperfeiçoamento da metodologia de abordagem, procurando contextualizar as representações presentes no material analisado, focalizando-as à luz de certas teorias explicativas do sistema educacional, ou de teorias que privilegiam a relação adulto/criança. Isso permitiu desvendar não só as formas explícitas de preconceito mas, sobretudo, as formas veladas. Percebeu-se, então, que a discriminação se manifesta não só pela maneira como as diversas categorias étnicas aparecem nos livros, mas também pelo modo como são caracterizadas enquanto personagens e no papel que estas desempenham.

Explicitando a construção dessas representações, tais estudos vêm contribuindo para o entendimento tanto da literatura didática quanto da literatura infanto juvenil.

O Enfoque do Papel da Escola e suas Conclusões

Há um grupo de estudos que abordam estas representações em função de uma preocupação com o papel que a escola representa em nossa sociedade, pois sendo os livros didáticos e de recreação utilizados no contexto escolar, conhecê-los, bem como as representações das categorias étnicas que eles transmitem ao leitor, representa uma maneira de entender melhor a escola e, conseqüentemente, a sociedade em que ela está inserida.

Muitos destes estudos se apóiam na chamada teoria reprodutivista, abordagem esta que tende a enfatizar o papel de reprodutora das condições econômicas, políticas e sociais exercido pela educação formal numa dada formação social. Assim, nas sociedades de classe de formação capitalista como a nossa, onde um grupo restrito exerce o domínio sobre todas as instâncias da sociedade, inclusive sobre os demais grupos sociais, a fim de evitar que estes se insurjam contra o processo de dominação, caberia à escola, como instituição, e aos conteúdos por ela divulgados — entre os quais o livro didático — inculcar a visão de mundo desta classe dominante que, no entanto, é apresentada como natural e legítima. Nesse sentido, a escola funcionaria, então, como um aparelho ideológico contribuindo para a manutenção das relações sociais que, na sociedade capitalista, se configuram como relações de exploração. Ao mesmo tempo, a escola estaria exercendo uma violência simbólica sobre o alunado das classes subalternas, na medida em que, ao enfatizar a cultura e os valores da classe dominante, contribui para desenvolver uma relação de dependência quase sempre imperceptível, para reforçar as relações de dominação/subordinação entre as classes sociais.

Os estudos que se utilizam deste esquema teórico para interpretar as representações das categorias étnicas veiculadas pelos livros didáticos e de literatura, em geral, denunciam a ênfase dos livros em representarem tanto o ponto de vista das classes dominantes na interpretação dos acontecimentos da nossa história, na sociedade que é descrita nestes textos, como a participação de tais grupos nos acontecimentos históricos e no cotidiano da sociedade.

Em contrapartida, esses livros tenderiam não só a omitir o ponto de vista das classes dominadas na interpretação dos aconte

cimentos históricos e na maneira de conceber o mundo, como também a retratá-la de forma estereotipada, deturpada e até preconceituosa, seja na sociedade representada, seja nos acontecimentos históricos relatados.

Assim, observando certos temas desenvolvidos nesses livros tais como família, trabalho, diversões, fatos históricos e políticos, que nesse contexto funcionam como unidades⁴ norteadoras da análise, tais estudos captaram o tratamento explícita ou implicitamente estereotipado atribuído às personagens. Especificamente no que diz respeito aos negros, os livros os citam no passado, como se não fizessem parte da sociedade atual, desempenhando os papéis tipificados a eles reservados nesse material: escravo, doméstica, contador de estórias.

As relações entre índios e negros, de um lado, e colonizadores, de outro, são despidas de suas contradições e conflitos, e apresentadas como harmoniosas. E aqui chamamos a atenção para o estudo de Cerqueira Filho e Néder (1977), que evidencia a necessidade da presença do negro em tais materiais para justificar a crença na não-violência da sociedade brasileira.

A mistificação de certas personalidades como responsáveis por processos históricos, além de desestimular atitudes inovadoras, uma vez que não deixa lugar para a participação dos indivíduos comuns nos movimentos sociais, apaga da história a participação de certos segmentos sociais. O modo como a Abolição é representada nos manuais de história exemplifica tal mistificação.

O relativismo cultural que norteia as ciências humanas modernas, segundo o qual no estudo das diferenças culturais não ca

⁴ Lembramos ao leitor que o conceito unidade de análise tem significado específico na metodologia conhecida como análise de conteúdo, cujas idéias centrais estão aqui explicitadas no item "Análise de conteúdo", adiante.

bem juízos valorativos, não chegou ainda aos livros de história, impregnados pelo etnocentrismo. A história é vista do ponto-de-vista do branco, europeu, colonizador. É assim que não existe o respeito às diferenças culturais entre as nações indígenas — caracterizadas como primitivas — e às diferenças em região e cultura de origem dos negros africanos. As diferenças e especificidades se anulam sob os nomes "negros", "índios".

Daí a luta dos movimentos negros pela recuperação da história e da cultura do povo africano no Brasil. Esta reivindicação apóia-se na concepção de que tal recuperação acarretaria o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros poderiam, assim, apropriar-se da história de suas lutas.

O enfoque da relação adulto/criança

Há estudos que, embora não descartem essa função desempenhada pela escola e pelos materiais didáticos, enfatizam outros aspectos e captam outras nuances implícitas na produção cultural dirigida à criança, para interpretar a representação das categorias étnicas.

Tais estudos abordam esta produção tendo em vista o fato de que, através desta representação, se pode captar a imagem que a sociedade faz da criança, uma vez que esta produção é a ela dirigida. Portanto, o autor, ao criar estes livros, o faz tendo em vista aquilo que ele concebe como importante, interessante e necessário ser transmitido a esta criança leitora e, conseqüentemente, do papel que a literatura deve desempenhar em relação a ela.

Observando as personagens⁵ (pessoas ou equivalentes de pessoas como por exemplo animais, objetos que agem como tal) que aparecem tanto no texto como nas ilustrações, em função de uma série de atributos, tais como sua importância, seus comportamentos, suas características e atividades sociais, duas são as constatações fundamentais.

Primeiro, a negros é negado o direito à existência. O que isso significa e como se apresenta?⁶ Tomemos, primeiramente, as ilustrações:

1. Uma primeira evidência que dá suporte à conclusão de que negros não têm direito a existir na literatura infanto-juvenil diz respeito à interpretação dos dados que mostram a frequência de aparecimento de personagens brancas e negras nas ilustrações das histórias analisadas. Personagens negras aparecem com menor frequência nas ilustrações: do total de personagens ilustradas, 57,5% são brancas e somente 6,2% são negras.

Os dados relativos à frequência de aparecimento tornam-se mais reveladores, quando distinguimos as personagens a que chamamos de "humanas" das personagens "antropomorfizadas". A denominação "personagens humanas" pode causar estranheza. Mas esta categoria serve para contrapor personagens que representam seres humanos ao que chamamos de "personagens antropomorfizadas" — animais, plantas e objetos aos quais são atribuídas características humanas — procedimento muito comum nas histórias infantis.

⁵ Quando os dados aqui apresentados não fizerem referência à fonte, tratar-se-á do estudo de Rosemberg (1980), pesquisa da qual as autoras deste artigo participaram enquanto auxiliares de pesquisa. Compõem a amostra deste trabalho 168 livros de literatura infanto-juvenil brasileira editados ou reeditados entre 1955-1975. A metodologia utilizada foi a análise qualitativa e quantitativa do conteúdo. Três foram as unidades de análise escolhidas: a personagem na ilustração, a personagem no texto e os comportamentos emitidos e recebidos pelas personagens.

⁶ Lembramos que, junto com os dados que evidenciam o tratamento discriminatório das personagens, o leitor encontrará a explicitação das categorias de análise que possibilitam detectar tal tratamento.

A classificação das personagens das histórias analisadas em humanas ou antropomorfizadas levou à captação do tratamento discriminatório das personagens negras, quando cruzaram-se as variáveis natureza humana e cor-etnia. Observem a configuração do tratamento discriminatório através dos dados apresentados nos itens 2, 3 e 4 a seguir.

2. Animais, plantas e objetos antropomorfizados são mais freqüentemente ilustrados como inadequadamente brancos do que como inadequadamente pretos (6,5% deles foram inadequadamente representados como brancos, ao passo que somente 0,4% foram inadequadamente representados como pretos). Inadequadamente brancos são os animais, plantas e objetos antropomorfizados que, sobretudo em desenho branco e preto, tenham cor branca sem matiz, cor esta incompatível com sua cor real.

O fato de personagens antropomorfizadas serem mais inadequadamente representadas como brancas evidencia uma tendência ao branqueamento das personagens na ilustração.

3. Outro dado significativo é a inversão observada na freqüência de personagens negras e brancas, dependendo de sua natureza ser humana ou antropomorfizada.

Personagens humanas:

77,7% brancas X 3,8% pretas.

Personagens antropomorfizadas:

35,4 brancas X 61,9% não brancas, das quais 11,4% são pretas.

Observamos que a grande maioria das personagens humanas são brancas ao passo que, dentre as personagens antropomorfizadas, somente 35,4% são representadas como brancas.

Esta inversão na tendência a representar personagens humanas como brancas e personagens antropomorfizadas como não sendo

brancas pode ser tomada como o reflexo, na ilustração, da tendência encontrada no texto, de associar personagens não brancas a animais, como, por exemplo, através de comparações "este gorila", ao referir-se à personagem negra.

4. Se, dentre as personagens humanas, distinguirmos os religiosos, tidos como os mais dignos, veremos que são quase que exclusivamente representados como brancos.

5. Passando, agora, a observar a representação das personagens no texto, teremos, quanto à frequência:

72,0% brancos	X	5,8% pretos
		1,5% pardos

Isto significa 1 preto para 13 brancos, 1 pardo para 50 brancos.

Dante Moreira Leite, em seu estudo pioneiro, já chamava a atenção para a não-representação de personagens negras na sociedade descrita nos livros.

6. Grande parte das personagens, inclusive personagens históricas, não têm sua origem étnica explicitada. Concluimos que são, muito provavelmente, brancas. As personagens históricas servem como um meio para testar essa conclusão, já que são as únicas para as quais é possível buscar informações sobre sua origem étnica fora do texto. As 1187 personagens históricas para as quais obtivemos tal informação eram, de fato, brancas. Ao que parece, a origem branca é subentendida como "normal", e a explicitação da cor só é necessária nos casos de desvio dos padrões "normais": a cor branca é tomada como padrão, em tais livros. Essa conclusão é reforçada pela constatação de que a imagem do homem branco adulto é tomada como representante da espécie e apanágio da raça humana. Exemplos que confirmam tal constatação são: o corpo humano ilustrado nos livros de ciências é o corpo de um homem branco, adulto; a

ilustração que representa somente partes do corpo, como por exemplo uma mão, representa a mão de um homem, branco, adulto.

Esta, também, é a conclusão de outro trabalho ao mostrar 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 indicador do domínio do "branco", uma vez que sua presença é tão óbvia que não é necessário falar sobre ele.

A segunda constatação fundamental é a de que a negros é negado o direito à individualidade. Os indicadores que corroboram esta conclusão são os seguintes.

1. Estratégias como a de representar a personagem em primeiro plano numa ilustração, na capa ou em outros lugares de maior destaque no livro, funcionam como um modo de individualizar as personagens. Nos livros analisados, entre as representações de grupos de personagens, predominam grupos masculinos brancos; quando uma personagem é destacada das demais, numa ilustração, ela é mais frequentemente masculina e branca. Além disso, praticamente inexistem personagens pretas ou pardas na capa, lugar de maior destaque no livro. É como se negros, nessa literatura, existissem somente enquanto categoria social, nunca enquanto indivíduos, enquanto pessoas.

2. Outro indicador a destacar é a estereotipia na ilustração da personagem negra. Essa estereotipia faz com que todas as personagens negras se pareçam, porque os traços individuais, que marcam a fisionomia de uma pessoa, são apagados, cedendo lugar a um traço tipificador.

3. A distinção entre as categorias que, nessa pesquisa, chamaram-se tipo profissional e atividade profissional permitiu desvelar, de modo mais nítido, a forma assumida pelo preconceito contra a mulher negra.

A personagem tipo, embora ilustrada 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 — a quase totalidade delas são empregadas domésticas — com as ilustrações em que a personagem está efetivamente trabalhando, constatamos que somente 30% das mulheres negras representadas como domésticas estão realmente desempenhando o trabalho. Isto é, a mulher negra, enquanto pessoa, com sentimentos e projetos, inexistente no livro didático; o que existe é a empregada doméstica negra, que não tem família e cuida do bem-estar da família branca. Esta é, também, a constatação do trabalho de Nosella (1978). Outra personagem tipo, nesses textos, é o negro escravo.

4. À estereotipia do traço, na ilustração, corresponde o modo como a narrativa nomeia as personagens: no texto, as personagens negras não são designadas por seu nome próprio, mas sim por sua cor-etnia. Assim, elas não são o José e o Pedro, por exemplo, mas são o "negro", o "escravo".

5. Quanto à importância dada ao papel desempenhado pela personagem na trama, constatou-se que as personagens negras têm perfis menos elaborados, não desempenhando a função de herói. Aparecem mais na condição de mortas, o que não possibilita seu desenvolvimento na estória.

6. Ao tentar aprofundar a caracterização e os comportamentos de personagens negras, obteve-se mais um elemento, mais um indicador que compõe a face do preconceito, submersa na trama dos textos.

Pretos e pardos expressam suas emoções com maior frequência que brancos, sendo que, para pretos, essas emoções tendem a ser mais negativas do que positivas. Os pretos aparecem como mais agressivos do que os brancos, sendo que também aparecem como emitindo o comportamento agressivo matar mais frequentemente.

As mulheres negras ocupam a primeira posição na emissão de comportamentos positivos, mas recebem, unicamente, comportamentos negativos. Porém, a conclusão, possível à primeira vista, de que a mulher negra estaria expressando sua afetividade é logo falseada, uma vez que a mulher negra compõe o grupo que ocupa o 4º posto em contatos físicos positivos e nunca é representada como chorando. Sua expressão de emoções revela-se muito mais como cuidado, zelo, mais uma característica a compor o tipo empregada doméstica, metáfora fundamental da mulher negra na literatura infanto-juvenil.

Mais um dado: as personagens negras ocupam os níveis mais baixos nas escalas ocupacionais (ocupações manuais).

Mas, paradoxalmente, ao lado destas representações estereotipadas e preconceituosas, percebe-se muitas vezes o empenho de autores de livros infantis em passar para seu leitor certos valores considerados desejáveis para sua formação. Especificamente no que diz respeito às diferenças étnico-raciais, há uma preocupação em enfatizar o respeito pelas diferenças, em desenvolver no leitor uma consciência democrática, enfim, em tornar o livro um veículo de abertura, seja através da fala das personagens, do narrador da história (que pode ser uma personagem da trama, ou exterior à trama, às vezes até o próprio autor), seja através das declarações de intenções muitas vezes expressas nos prefácios dos livros, ou ainda, seja através da própria estrutura da história, isto é, quando a história é construída para passar uma mensagem que, neste caso, é uma mensagem de igualdade.

É justamente esta contradição — de um lado, uma representação estereotipada de certas categorias étnico-raciais ou sua omissão e, de outro, uma preocupação em passar uma mensagem de igualdade, de respeito às diferenças — que permite, segundo alguns estudiosos, desvendar o papel que a literatura infantil representa e a própria concepção de criança que a subsidia.

Ela seria, então, uma comunicação entre iguais e desiguais. Entre iguais, na medida em que o autor tende a se dirigir a um leitor com o qual ele se identifica em termos de classe social, de condição étnico-racial, de cultura. Enfim, um leitor que partilha de sua visão de mundo, omitindo deste universo ou apresentando de modo deturpado outras visões, outros pontos de vista dos quais ele, por razões de classe social, de categoria racial e, mesmo de formação, se encontra afastado. É justamente neste nível que emergem as discriminações em relação às categorias étnicas não-brancas, à sua cultura, à sua história, pois o autor, em geral branco e de classe média, tende a privilegiar, em sua produção, o universo do homem branco de classe média, no qual as categorias étnicas não-brancas participam apenas esporádica e secundariamente.

Porém o autor, devido à diferença etária em relação a seu leitor, invariavelmente também se coloca como seu educador e não como seu interlocutor, privilegiando nesta situação o adulto futuro que a criança representa, portanto, um ser a ser educado. Daí o didatismo que impregna a produção literária destinada à infância, presente desde a literatura didática, da qual ele constitui a própria essência, mas também na literatura de recreação. Há, portanto, uma preocupação em ensinar aquilo que se considera desejável para o leitor. Neste sentido esta literatura seria uma comunicação entre desiguais.

Ainda dentro da orientação que focaliza a dinâmica das relações adulto/criança subjacente à produção cultural destinada à infância, os estudiosos lembram que a diacronia que caracteriza esta relação também explicaria, em parte, as características assumidas pela representação das categorias étnico-raciais neste material.

A diacronia, segundo esta análise, transparece no descom

passo entre o tempo do adulto, nesse caso o autor, e o tempo de vivência da criança leitora, na medida em que, nesta interação, o autor privilegia o adulto futuro que a criança representa, ou a criança eterna, atemporal. Esses dois pólos da relação se manifestam na mensagem, ora através da preocupação do autor com a formação da criança — daí a presença dos ensinamentos, das mensagens que procuram passar idéias de igualdade e de respeito às diversas etnias — ora pela ausência de dinamismo, isto é, por uma certa tendência ao passadismo e mesmo por um certo anacronismo dos conteúdos, como se eles fossem dirigidos a um ser a-histórico, eterno. Nesse sentido, então, os conteúdos dos livros dirigidos à criança tenderiam a se mostrar defasados em relação à dinâmica da sociedade, o que contribuiria para agravar o clima discriminatório que envolve certas categorias sociais.

No que diz respeito, por exemplo, à representação das categorias étnico-raciais, estes conteúdos não só reproduziriam as discriminações vigentes na sociedade mas, devido a sua tendência ao passadismo, tenderiam também a privilegiar imagens que não mais refletem a realidade das relações étnicas como, por exemplo, a tendência em representar o negro como escravo, como preto velho, e a negra como a mãe preta.

A riqueza das abordagens que se centram na relação adulto/criança reside no fato de que elas não se limitam a apontar a presença de discriminações ou omissões na maneira como as categorias étnicas são representadas nos livros didáticos ou de recreação mas, sobretudo, em enfatizar as contradições do texto no que diz respeito a esta representação. Ao contrapor o posicionamento do autor a respeito das diferenças étnicas à maneira pela qual ele as representa nas histórias, nas ilustrações, nos exercícios, estas análises mostram que há uma distância entre aquilo que é declarado a

nível das intenções, das preleções — momento em que o autor assume explicitamente a função de educador — e aquilo que transparece nas estórias e nas ilustrações que ele cria.

A percepção destas características que permeiam a relação autor/leitor, enfim, a relação adulto/criança, que, em última análise, é uma relação educador/educando, levou os estudiosos interessados na representação das categorias étnicas na produção cultural destinada à criança a chamarem a atenção para um aspecto que tem sido relegado ou pouco enfatizado por aqueles que se preocupam sobretudo com o papel reprodutivo da escola: o papel desempenhado pela escola e pelo educador não é linear e, muitas vezes, se reveste de contradições e ambigüidades que escapam à abordagem reprodutivista.

Mais ainda, estes estudos abrem a possibilidade para a apreensão das conseqüências da peculiaridade da relação adulto-criança na própria estrutura narrativa e na construção das personagens de tais textos.

Desta forma, tal análise permite desvendar como o cotidiano e a experiência da criança negra estão alijados do ato de criação das personagens e do enredo desta literatura, ou seja, estas análises mostram como a discriminação está presente na própria definição deste gênero de literatura. De acordo com alguns estudiosos, somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que poderá se estabelecer uma comunicação de igualdade também com o leitor negro. Neste sentido, não bastaria apenas retirar do texto os preconceitos e as discriminações, mas criar personagens negras, com sentimentos e vivências próprias. Os defensores deste ponto de vista argumentam que os livros, que têm-se mostrado sensíveis à questão da discriminação ou têm-se proposto a discutir questões relativas ao negro, ainda o fa

zem na perspectiva do branco, isto é, ainda se dirigem a um leitor branco, levando-os a conhecer e a refletir sobre os problemas enfrentados pelo negro.

Esta apresentação esquematizada das abordagens teóricas que têm sido adotadas nos estudos sobre a representação das categorias étnico-raciais nos livros didáticos e de literatura destinados à infância, como toda a esquematização, não reflete as nuances, enfim, toda a riqueza dessas abordagens. Assim, encontramos estudos que adotam simultaneamente mais de um enfoque teórico, bem como estudos onde se mesclam aspectos das várias orientações teóricas.

Análise de conteúdo

Procuraremos, aqui, detalhar um pouco melhor as fases envolvidas no processo de coleta de dados e análise desta literatura.

Em geral, nestes estudos, empregam-se variações da chamada técnica de análise de conteúdo⁷ que nada mais é do que uma leitura que se faz dos textos e ilustrações presentes nestes livros com determinados cuidados, isto é, através da categorização de partes da mensagem contida nos textos e ilustrações, a fim de desvendar significados, inclusive, significados pouco claros.

Este processo compreende várias operações. Assim, o pesquisador, tendo em vista determinada problemática (o papel representado pela escola em nossa sociedade; a imagem da criança que está subjacente à literatura didática e de recreação) define⁸:

⁷ Tendo em vista os objetivos deste artigo, apresentamos uma descrição esquematizada da metodologia de análise de conteúdo, evitando entrar em detalhes sobre as diversas nuances que ela envolve, as suas limitações, as restrições que lhe têm sido colocadas, bem como sobre as alternativas propostas para a análise de textos. Para o leitor que tiver interesse em se aprofundar no tema indicamos o livro de Laurence Bardin, 1977.

⁸ Esta definição é determinada tanto pelos objetivos que o pesquisador tem em mente, suas hipóteses, pressupostos teóricos, como pelas características do material que está sendo analisado.

— o aspecto ou os aspectos específicos da mensagem que serão selecionados para análise, o que comumente denominamos unidade de análise. A unidade de análise pode ser o tema, isto é, determinados assuntos presentes nas ilustrações ou no texto; a personagem, isto é, equivalente de pessoa, categoria aqui tomada num sentido mais geral do que lhe é atribuído pela teoria literária; ou a própria palavra, que pode revelar características do emissor, dependendo do significado que este lhe atribui;

— as dimensões ou categorias através das quais a unidade de análise será considerada (por exemplo, pode-se considerar a frequência, o papel desempenhado, a profissão da personagem se "personagem" for a unidade de análise escolhida);

— a parte da mensagem, ou seja, o contexto que servirá de suporte para a análise. Assim, a unidade de análise pode ser considerada no texto ou nas ilustrações, em ambas simultaneamente, ou mesmo nos exercícios, quando se trata de livros didáticos.

Para que não haja dúvidas quanto à identificação das unidades de análise no contexto escolhido e sua classificação nas categorias, o pesquisador que se utiliza desta técnica elabora, em geral com base numa amostra do material que será analisado, os chamados manuals de análise e coleta de dados para cada contexto em que a unidade de análise será considerada. Nesses manuals, além da definição exhaustiva da unidade de análise, das categorias e do contexto, constarão também as regras que definem a maneira pela qual as unidades serão detectadas na mensagem e classificadas dentro das categorias.

A elaboração destes manuals invariavelmente compreende um longo processo até a versão definitiva, durante o qual as categorias de análise são formuladas, definidas e redefinidas inúmeras vezes para se adequarem ao material que será analisado. A uti-

lização destes manuais é importante na medida em que eles garantem ao pesquisador que a coleta dos dados seja feita de modo objetivo e sistemático, isto é, de acordo com regras determinadas.

Depois de elaborados e testados os manuais, passa-se à fase da coleta e classificação dos dados contidos na mensagem. De posse destes dados é que o pesquisador finalmente passará à fase de análise propriamente dita, quando então os agrupa, compara e di mensiona em relação ao todo.

Nesta fase, em geral, o pesquisador se utiliza de procedimentos quantitativos, isto é, aplica aos dados um tratamento estatístico: verifica a frequência, extrai médias, compara os dados com o auxílio de testes estatísticos. Quando não há uma preocupação com a quantificação, isto é, quando o dado é coletado e interpretado simultaneamente, o pesquisador procede ao que se chama uma análise qualitativa. No entanto, mesmo que os dados não sejam submetidos a um tratamento estatístico sofisticado, quase sempre se considera a frequência, que é significativa não só porque evidencia aspectos recorrentes mas também aspectos poucos frequentes ou ausentes, muito relevantes para a análise. Somente através de todas as operações aqui descritas é que o pesquisador terá uma visão global dos aspectos que ele se propôs a analisar na mensagem, bem como de seu significado relativo.

Deste modo, através da utilização desta metodologia se consegue não só relativizar aquilo que à primeira vista pode parecer discriminatório, mas também captar certas características dos textos que se configuram como discriminatórias apenas quando interpretadas num contexto mais amplo, enfim, quando são comparadas entre si.

Como a análise de conteúdo possibilita ao pesquisador várias opções quanto ao aspecto da mensagem que será escolhido para análise, bem como quanto à parte da mensagem em que este aspecto

será considerado, encontramos grandes variações nos trabalhos que utilizam esta metodologia.

Através dessa esquematização procuramos mostrar todas as fases envolvidas na utilização da técnica de análise de conteúdo. Entretanto, na prática, nem sempre os estudos que a utilizam seguem todas as etapas, ou pelo menos, não explicitam para o leitor as regras que estão subjacentes ao processo de coleta e análise dos dados. Há casos, inclusive, em que o autor limita-se a proceder a uma análise impressionista da mensagem, isto é, uma análise não sistemática, portanto sem qualquer rigor metodológico, e em que, via de regra, os aspectos apontados têm a função mais de confirmar hipóteses prévias do que propriamente de proceder a uma análise.

Na maioria das vezes, os conteúdos são analisados tendo como finalidade tecer críticas ou fazer inferências sobre os produtores desta mensagem: os autores e, indiretamente, a sociedade que eles representam, ou mesmo a escola que, ao adotar estes livros, endossa seus conteúdos. Neste sentido, os estudos se referem à influência que eventualmente estes conteúdos terão sobre o leitor apenas tangencialmente, ou sob a forma de hipótese, pois a decodificação que o leitor irá efetuar do conteúdo não está sendo objeto de análise. Este cuidado metodológico, entretanto, nem sempre está muito claro, e às vezes nos deparamos com estudos que focalizam o conteúdo, mas discorrem sobre o impacto da mensagem no leitor, sem se dar conta de que um estudo que se propusesse a esta tarefa deveria se utilizar de outra metodologia, enfim, deveria não só focalizar as mensagens, mas também a maneira como ela é percebida pelo leitor.

CATEGORIAS INDICADORAS DA REPRESENTAÇÃO DAS ETNIAS

A minúcia dos dados aqui arrolados teve por objetivo comprovar que até mesmo textos que assumam explicitamente o ponto de vista da igualdade racial muitas vezes trazem embutidos em sua trama um tratamento sistemático e consistentemente discriminatório para com as personagens negras.

Como o objetivo do capítulo anterior foi não só mostrar os principais resultados das pesquisas, que apontam a caracterização das personagens negras nos livros didáticos e nos livros infanto-juvenis, como também evidenciar os procedimentos de análise que permitem acesso a tais resultados, cremos ser útil para o leitor apresentar um roteiro contendo um conjunto de categorias de análise, que podem constituir importante indicador sobre a representação das categorias étnicas e, conseqüentemente, dos estereótipos e discriminações veiculadas pela produção cultural destinada à infância.

Muitas dessas categorias, embora desenvolvidas especificamente para livros didáticos e de literatura infantil, prestam-se para a análise de outros produtos culturais destinados à infância, tais como histórias em quadrinhos, livros didáticos de história e mesmo propaganda veiculada pelos meios de comunicação. De qualquer modo, elas representam uma das possibilidades de análise que não esgota de maneira alguma todas as facetas desta representação. Nosso objetivo, ao apresentá-las, é iniciar o leitor na reflexão sobre o tema; certamente, a partir destas informações, o leitor terá maior possibilidade de descobrir outros aspectos desta representação.

Uma das questões que surgem para aquele que está interessado em investigar como estes livros representam as etnias é verificar qual o destaque, a importância que o autor da estória e o ilustrador atribuem às etnias.

Neste sentido, uma das opções possíveis é eleger como unidade de análise as personagens, na medida em que elas constituem o equivalente mais próximo de pessoa. Sua importância se configura de várias maneiras, seja no texto, seja na ilustração.

No que diz respeito à ilustração, podemos observar, por exemplo, a frequência com que as personagens das diferentes etnias aparecem:

- no conjunto das ilustrações do livro;
- nas ilustrações que aparecem em local de destaque, como por exemplo, as capas dos livros;
- em posição de destaque na ilustração, isto é, em primeiro plano ou em close, em tamanho maior que as demais, ou numa posição em que todas as atenções das demais personagens ilustradas se voltam para ela;
- como representantes da espécie (esta característica é detectada na composição étnica dos grupos extensos, como por exemplo, as multidões que aparecem nas ruas de uma cidade, os alunos de uma escola, os espectadores de um evento ou das personagens que representam a humanidade);
- como inadequadamente brancas, isto é, personagens (principalmente animais antropomorfizados) que, por sua natureza, não seriam brancas, mas que são representadas como tais.

O tratamento estético dispensado às diferentes etnias é outro aspecto importante de sua representação. Neste sentido, é interessante observar a frequência relativa com que as personagens das diferentes etnias são ilustradas de maneira grotesca ou estereotipada. Por exemplo, determinados ilustradores tendem a retratar o negro de forma grotesca, com determinados traços físicos extremamente marcados, ou a representá-lo como tipo. É muito comum

a mulher negra aparecer usando lenço na cabeça é avental, sem estar realizando trabalho doméstico.

No texto, pode-se captar a importância das etnias através da frequência relativa com que brancos e negros:

- são descritos no texto;
- recebem um nome próprio ou são tratados através de outras denominações como a cor, a profissão, a função familiar que desempenham, ou mesmo por um apelido. Ter um nome próprio significa ter sua identidade e individualidade preservadas. Personagens nomeadas por seus atributos evidenciam sua característica de personagem tipo;
- desempenham papéis de importância, papéis secundários ou constituem apenas pano de fundo na trama da estória, isto é, são apenas citados, praticamente não desempenhando qualquer atividade importante para o desenvolvimento da estória;
- aparecem individualizados ou em grupos.

Outro indicador de importância no texto é a frequência com que as personalidades de diferentes etnias, que se destacaram na vida pública — as personagens históricas e famosas com existência exterior ao texto — são citadas ou fazem parte da trama da estória.

As atividades profissional e escolar desempenhadas pelas personagens também funcionam como indicadores importantes da representação das diferentes etnias, revelando em quais atividades elas se concentram e como participam do sistema educacional. Observar a frequência relativa com que aparecem representadas ou caracterizadas como profissionais e como escolares também pode ser relevante, quando comparamos essas informações à realidade profissional e educacional das diferentes etnias em nossa sociedade.

Por outro lado, as personagens das diferentes etnias que aparecem no texto e na ilustração desempenham várias atividades, atuam em várias áreas, expressam emoções, agressividade, passividade, interagem com outras personagens. Todo este conjunto de comportamentos são indicadores importantes para sua caracterização, na medida em que nos permitem traçar seu perfil psicológico, observar sua vivência no contexto familiar, sua participação nas esferas de poder e sua atuação na esfera profissional, doméstica e intelectual.

A tendência a identificar-se a cor negra com o negativo, com a sujeira, com a maldade, pode transparecer no texto através da associação desses atributos com as palavras negro e preto ou com personagens negras. A nossa literatura registra muitos desses exemplos e é importante estar atento para estes detalhes, que embora possam parecer irrelevantes, contribuem para sedimentar o clima de negatividade e inferioridade que envolve o negro.

O conjunto de categorias de análise aqui resumidos constitui-se num guia para captar o modo como as etnias são caracterizadas nos livros infantis. Sua utilização para a análise de um livro específico adquire significado quando os resultados desta análise são comparados aos dados de análise de outros livros, ou são referidos ao conjunto de conhecimentos que já se acumulou a respeito da representação das categorias étnicas nos livros infanto-juvenis. Pois é a sistematicidade no modo de representação que configura o caráter discriminatório do conteúdo analisado.

Neste contexto, muitas destas categorias de análise funcionam, também, como um lembrete, no sentido de nos alertar para outras possibilidades de representação. Um exercício interessante seria comparar a maneira como um certo autor retrata as etnias, com a vivência que os membros de uma determinada sociedade têm da realidade que os cerca.

Além das categorias de análise citadas, vários outros aspectos podem funcionar como indicadores importantes para configurar a representação das categorias étnicas nos livros. Muitos livros didáticos, bem como livros de literatura infanto-juvenil, tratam de acontecimentos históricos. Neste sentido, deve-se estar atento para a maneira como as etnias participam desses acontecimentos e, se possível, compará-la com a maneira pela qual os livros didáticos de história retratam esta participação.

ALGUMAS TENDÊNCIAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL RECENTE

A discussão teórica e os dados apresentados nos capítulos anteriores evidenciam a contradição presente nos textos infantis, entre uma caracterização estereotipada e discriminatória das personagens negras e um discurso que explicitamente defende a igualdade racial.

Face a esse quadro, e já que os estudos até aqui discutidos analisam livros publicados até 1975, cabe perguntar o que aconteceu no material mais recente. E especialmente, o que aconteceu nessa literatura com relação à discriminação racial.

Com o intuito de responder a esta pergunta, efetuamos um levantamento de obras segundo os seguintes critérios: obras tendo negros como personagens principais ou obras que, de alguma maneira, abordassem a questão racial. Como resultado, mais de cem obras reunidas. Espanto? Não. Dúvida. Qual o significado deste boom de personagens negras no contexto da reflexão sobre literatura infanto-juvenil?

Se os livros coletados seguiram o critério "ter negros como personagens principais" e se esta primeira coleta reuniu mais de cem livros, poderíamos concluir que a literatura infanto-juve-

nil passou por uma mudança, sendo que uma das conclusões apontadas no capítulo anterior — as personagens negras não têm direito à existência nesse material — não mais se aplica. Nestes novos livros, as personagens negras aparecem, desempenham papéis principais, são ilustradas na capa. O caminho, então, é tentar observar como são caracterizadas tais personagens e de que tipo de estórias participam.

Uma primeira leitura de alguns livros desta nova amostra já aponta para algumas conclusões.

Em Os quitutes de Luanda⁹, obra premiada em 1985 pela Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, a personagem principal é Luanda, menina negra que tem por sonho conhecer a avó, falecida antes mesmo de seu nascimento.

Na fala do narrador, críticas explícitas à situação do negro no Brasil: "Dona Conceição, quando viva, foi quituteira fina. Isto não deve assombrar ninguém, pois as negras do Brasil passaram muitos e muitos anos nas cozinhas dos brancos ricos. Cozinham, e lavavam, e passavam, e amamentavam. E quando não cozinhavam para os patrões, com sobras da Casa Grande faziam comida na senzala. Foi assim que inventaram essa delícia de nome feijoada" (Os quitutes de Luanda, s.p.).

Quanto à caracterização das personagens, apesar de o texto dar à criança negra e sua família (neste texto as personagens negras têm família) o papel de heroína, em torno de quem a trama se desenvolve, as antigas fórmulas, que resultam na estereotipia, são empregadas: embora tenha um nome próprio — Luanda — a personagem é constantemente referida como a "pretinha", a "crioulinha", "a negrinha", "a negrita"; a avó, que já era cozinheira na Terra, continua a ser cozinheira no céu e o marido, por sua vez, no céu

⁹ LESCANO, Jorge. Os quitutes de Luanda. Curitiba, Criar, 1983.

é mordomo; na ilustração da avó, a sempre presente estereotípia na representação da mulher negra-empregada doméstica: gorda, beicuda, lenço na cabeça, argola na orelha, sempre usando avental, mesmo sem estar realizando trabalho doméstico. E mais, ao realizar sua fantasia de conhecer a avó, a heroína transforma seu sonho em realidade: "Agora, a negrinha faz doces e salgadinhos que viram a cabeça das crianças do bairro, e dos pais das crianças também. Agora todos sonham com os quitutes de Luanda" (Os quitutes de Luanda, s. p.). Luanda perpetua o destino atribuído à negra em nossa sociedade.

As personagens negras conseguiram o direito a existir. Porém, são ainda personagens pouco complexas, caracterizadas pelos mesmos traços estereotipados, tomando parte em estórias demonstrativas. São personagens cuja existência só se justifica enquanto exemplificadora de certos comportamentos. Assim como os negros estão presentes nos livros didáticos quando estes se referem às raças formadoras do povo brasileiro para exemplificar sua coexistência harmoniosa, as personagens negras nos livros atuais exemplificam certos temas. É assim que Chico, menino negro, vive com Carlos, menino branco, as Mandingas da Ilha Quilomba¹⁰, para que Carlos aprenda a respeitar o amigo e descubra a importância de alcançarmos nossos objetivos por meio do próprio trabalho. Ou ainda, é através de Bino, menino negro, que o leitor é convidado a conhecer a diversidade cultural do povo brasileiro, em Do outro lado tem segredos¹¹.

Estudiosos já denunciaram que a grande maioria dos textos produzidos para crianças e jovens caracterizam-se por um discurso utilitário¹², ou seja, textos nos quais a preocupação em

¹⁰ MACHADO, A.M. Mandingas da Ilha Quilomba. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.

¹¹ MACHADO, A.M. Do outro lado tem segredos. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

¹² O termo utilitário retoma, diretamente, o trabalho de Edmir Perrotti.

transmitir teses e ensinamentos acabou embrenhando-se na própria estrutura narrativa (como por exemplo, o predomínio de narradores intrometidos, que tudo sabem, tudo vêem), determinando a natureza deste gênero de literatura, dele eliminando o caráter estético próprio aos discursos artísticos.

Se o discurso da literatura infantil é utilitário porque seus mecanismos estruturais estão voltados para o objetivo de educar, podemos dizer que esse discurso é também racista, uma vez que os mecanismos narrativos utilizados na criação e caracterização de personagens discriminam as personagens negras.

Mais do que personagens construídas por meio de poucos traços estereotipados, as personagens negras na literatura infanto-juvenil mais recente parecem desempenhar uma função determinada: é através delas que o autor-educador discute e passa atitudes frente a temas polêmicos, importantes na formação de crianças e adolescentes. Especificamente com relação à literatura para jovens, encontramos nos livros mais recentes um grande número de personagens femininas negras que, ao terem sua sensualidade explorada, abrem a possibilidade de incorporação de certos temas tabu, tais como gravidez na adolescência e aborto.

Portanto, o direito à existência não lhes garantiu o direito à individualidade. Enquanto os livros infantis falarem somente para as crianças brancas, as personagens negras ou não existirão, ou existirão enquanto motivadoras para o desenvolvimento de certos temas, enquanto veículo para a educação da criança branca.

A INFLUÊNCIA DESSAS REPRESENTAÇÕES NO LEITOR

No segundo capítulo já nos referimos, ainda que muito rapidamente, à influência dos conteúdos presentes nos livros e materiais didáticos sobre a criança leitora, quando criticamos os estudos que, embora analisando os conteúdos em função de seu emissor, isto é, de quem os produziu, fazem afirmações sobre o receptor, ou seja, o leitor das mensagens contidas nos livros. É importante salientar, entretanto, que esta observação diz respeito especificamente à incorreção metodológica implícita neste procedimento, porque, subjacente aos estudos que focalizam os conteúdos dos livros infantis, especialmente a representação das etnias, está sempre a preocupação com a criança leitora, enfim, com a influência que estas representações irão exercer sobre ela. Isto é, há sempre o pressuposto de que haverá algum tipo de influência, embora através da metodologia empregada nestes estudos não haja condições para se fazerem afirmações sobre as características da decodificação que o leitor irá realizar.

Deste modo, educadores comprometidos com uma educação democrática lutam para que estas representações sejam ao mesmo tempo diversificadas e o menos deturpadas possíveis. Enfim, para que os livros se constituam realmente em veículos de abertura para o mundo, de formação de mentalidades democráticas.

No Brasil, desconhecemos estudos sistemáticos sobre a influência dos conteúdos dos livros no receptor. Porém, depoimentos de negros e de professores, embora não específicos sobre o tema, indiretamente nos levam a pensar sobre a possível reação do leitor face a um conteúdo discriminatório. Militantes negros, ao recordarem sua época de escola, lembram o mal-estar que sentiam durante as aulas em que o tema discutido era a escravidão, nem sempre tratada de forma adequada. Professores também confirmam esta reação,

bem como sua dificuldade em abordar o tema sem ferir a susceptibilidade do aluno negro.

Em outros países, entretanto, a reflexão sobre a influência dos livros sobre o leitor infantil encontra-se mais sistematizada. Estudiosos que se dedicam a este tema mostram que esta preocupação se acentuou principalmente após a 1ª Guerra, momento em que se colocou mais intensamente a necessidade de um entendimento entre as raças, religiões e nacionalidades. Desde então, foi se solidificando a crença de que as atitudes da criança podem ser afetadas por suas leituras, sendo que, mais recentemente, essa influência é aceita quase que axiomáticamente por pais, professores, bibliotecários e editores.

Por outro lado, pesquisas realizadas nos Estados Unidos, por exemplo, vêm demonstrando que os estudantes que entram em contato com livros representando as etnias não brancas de uma maneira positiva, ou com livros e materiais multiculturais e multirraciais isto é, preocupados em valorizar as diferentes culturas e raças, tendem a mostrar uma atitude mais favorável a estes grupos e a estas culturas do que os estudantes que não mantiveram este contato. Isto também ocorre com os que tiveram a oportunidade de conhecer a história desses grupos. Não só os alunos brancos passam a encará-los de modo mais favorável, como os alunos pertencentes a estes grupos tendem a se ver de modo mais positivo.

Porém, os estudos também nos chamam a atenção para o fato de que esta influência não é linear nem direta, sendo mediada por uma série de fatores. Assim, as crianças tenderiam a interpretar o que lêem em função de suas atitudes, de suas idiossincrasias. Além disso, o impacto de um livro sobre uma pessoa depende muito de seu nível de conhecimento sobre o tema que está sendo focalizado. Neste sentido, parece que quanto menor o domínio do leitor sobre um determinado assunto, maior a possibilidade de influên

cia. No que diz respeito aos valores, estudos realizados especificamente em relação à mídia, mas que podem ser extrapolados para os livros, mostram que a influência tende a ser menor naqueles temas sobre os quais os pais têm pontos de vista determinados, enfim, em que os pais servem como modelos.

Ainda no que diz respeito à influência, parece que a atitude do professor tem grande importância. Estudos que levaram em conta esta variável mostram que as mudanças positivas, no aluno que teve contato com estes livros e materiais, foram proporcionais ao entusiasmo e identificação do professor em relação aos mesmos.

Há autores, entretanto, que têm procurado relativizar estas afirmações, chamando a atenção para uma série de questões, subjacentes aos estudos que tratam desta influência, e para determinados pressupostos ainda não provados sobre o potencial afetivo dos livros infantis.

As principais objeções dizem respeito às metodologias empregadas para se detectarem os efeitos da leitura sobre conceitos, atitudes e comportamentos do leitor. Em geral, questiona-se o leitor sobre essa influência, sendo que na verdade não há meios de determinar a acuidade dessas auto-avaliações, principalmente quando elas dizem respeito a mudanças de atitudes ou à aquisição de novos conceitos. Também se coloca em questão a efetividade de instrumentos como os testes de atitudes, em geral aplicados ao leitor antes e depois da leitura de determinados textos.

Neste sentido, os autores que levantam estas questões, embora admitindo que os livros possam desempenhar um papel importante em formar o pensamento do indivíduo, lembram que pouco se sabe sobre a maneira como isso ocorre e, o que é mais importante, que não se pode esquecer o papel que o observador desempenha no dimensionamento dessa influência. Em muitos casos, a leitura pode afetar mo-

mentaneamente as respostas do leitor, mas o quanto destes efeitos permanece é algo ainda a ser pesquisado. O que os estudos mostram de concreto é que a permanência dessas atitudes certamente depende de um contínuo contato com materiais multiculturais, pois as atitudes positivas em relação às etnias não brancas e às suas culturas, detectadas após a leitura destes materiais, tendem a se perder com o passar do tempo.

Embora não se possa formar uma opinião conclusiva diante de tais dados, estas reflexões são importantes na medida em que nos alertam para as possíveis conseqüências da interação entre o leitor e os conteúdos com os quais ele entra em contato. De qualquer modo, é certo que há necessidade de maiores investigações para se determinar com maior exatidão a magnitude e a direção desta influência.

O QUE DIZEM AS LIDERANÇAS NEGRAS SOBRE A QUESTÃO

Num guia como este, que pretende informar o leitor sobre as questões subjacentes à representação das etnias nos livros e materiais didáticos, não poderíamos deixar de fazer referência à posição das lideranças negras sobre esta problemática. A representação do negro nos livros e materiais didáticos tem sido uma preocupação constante destas lideranças que, principalmente após o ressurgimento do movimento negro na década de 70, vêm se mobilizando, seja para denunciar materiais que reputam como discriminatórios, seja para sensibilizar as autoridades educacionais para os danos que eles podem representar para o alunado negro.

No entanto, a luta por um livro didático não discriminatório e que se proponha a valorizar o negro insere-se num projeto

mais amplo de reivindicações em relação ao sistema educacional. Nesse sentido, organizações e instituições negras, militantes e intelectuais ligados aos movimentos negros vêm se organizando e pressionando as autoridades para uma revisão do currículo escolar, que eles reputam como eurocêntrico, visando a introdução de disciplinas que tenham como objetivo mostrar aos alunos brancos e não-brancos a diversidade e o valor das culturas negras, a história da África e dos povos africanos na diáspora. No entender desses militantes, é somente através da recuperação de sua história que o negro poderá auto-afirmar-se e afirmar-se perante a sociedade.

Nesse contexto, o livro didático adquire um papel de suma importância, não só no sentido de incorporar essas contribuições mas, principalmente, de eliminar imagens distorcidas e estereotipadas do negro, sua cultura e sua participação na história.

Realmente, em praticamente todas as manifestações e iniciativas promovidas por esses militantes e intelectuais negros, ou simpatizantes da causa negra, tais como congressos, seminários, encontros, a reivindicação mais freqüente na área educacional tem sido a reformulação do currículo e, com maior ênfase, do livro didático. Inclusive, muitos desses militantes e estudiosos relacionam a evasão e o baixo aproveitamento escolar da criança negra à ausência de pontos de contato com sua cultura, além de um ambiente discriminatório, principalmente no que diz respeito aos conteúdos escolares.

Ao lado de tais reivindicações já se observa, também, o surgimento de uma série de iniciativas no sentido de reverter essa situação. No Estado de São Paulo, a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra¹³ vem de

¹³ O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra é um órgão ligado ao gabinete do governador do Estado, subordinado à Secretaria do Governo. "Ao Conselho cabe desenvolver estudos relativos à condição da comunidade negra e propor medidas que visem à defesa dos seus direitos, à eliminação das discriminações que atingem sua plena inserção na vida sócio-econômica, política e cultural." (Decreto 22184, 11/05/1984).

envolvendo trabalhos com o objetivo de conhecer a realidade do alunado negro, do currículo, dos materiais instrucionais e o grau de conhecimento dos professores sobre a história do negro no Brasil. Há, também, um empenho em dar um novo sentido às comemorações de eventos históricos que digam respeito à trajetória do negro no Brasil.

Recentemente, esta Comissão obteve uma vitória promissora ao se instalar, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, um Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, que tem como objetivo formular uma política de erradicação do preconceito racial contra o negro no sistema educacional, particularmente no livro didático.

Dentre outras atividades desenvolvidas pela Comissão de Educação, destaca-se a promoção de discussões com professores da rede e especialistas das áreas de História, Literatura, Ciências, interessados na questão racial, sobre as propostas de revisão curricular e introdução de novos conteúdos; a colaboração com a Secretaria Municipal de Educação na reformulação do currículo das oito séries do 1º grau. Do mesmo modo, a Comissão tem levado suas inquietações¹⁴ para a equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, encarregada de proceder à reforma curricular no âmbito estadual.

Concomitantemente, a Comissão de Educação tem procurado sensibilizar professores, autoridades e técnicos ligados ao ensi-

¹⁴ A principal crítica em relação ao currículo que estava sendo elaborado dizia respeito à maneira e ao momento em que o negro era abordado na História, isto é, como escravo que veio para o Brasil ou São Paulo trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar. A proposta era de que se abordasse o negro desde a África. A principal preocupação dizia respeito à repercussão dos conteúdos no aluno negro. Deste modo, todas as sugestões sempre tiveram como pano de fundo a questão do auto-conceito da criança negra.

É importante salientar que, neste primeiro momento, as reivindicações se referiram principalmente à área de Estudos Sociais, embora, a longo prazo, a Comissão tencionasse propor modificações nas demais áreas. Entretanto, isso não aconteceu na ocasião porque a área de Estudos Sociais foi considerada prioritária e, também, porque na época não havia elementos que pudessem trabalhar nas demais áreas.

no, para a importância de se abordar a data de 13 de Maio sob um novo enfoque e, ao mesmo tempo, introduzir no calendário escolar a data de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, em que a comunidade lembra a morte de Zumbi dos Palmares, herói da resistência negra. Para a Comissão, a data de 13 de Maio, comumente utilizada para comemorar a Abolição, deve ser transformada numa oportunidade de reflexão e denúncia contra o racismo, numa oportunidade de debate sobre a questão racial.

Esses objetivos vêm se concretizando através de algumas iniciativas. Em 1985, foram remetidos cartazes às escolas por ocasião do 13 de Maio, sendo que alguns professores fizeram palestras dentro do novo espírito da comemoração. Ainda em 1985, por ocasião do 20 de Novembro, foram enviadas apostilas alusivas à data a professores e alunos de algumas escolas de 1º grau da capital e do interior. As apostilas continham também um questionário que procurava avaliar o grau de informação desses alunos e professores sobre a história do negro no Brasil.

Com base na análise desses questionários, a Comissão aponta a necessidade de um currículo que enfatize, na História do Brasil, a figura do escravo, posteriormente trabalhador livre, excluído do processo de desenvolvimento econômico e social, bem como a necessidade de reciclar o magistério para que questões alusivas à realidade do negro sejam abordadas sob um novo enfoque histórico.

Em 1986, o trabalho alusivo à data de 13 de Maio se ampliou, recebendo, inclusive, o apoio oficial da Secretaria da Educação, através da Resolução nº 95/86, determinando às escolas da rede que discutissem a questão racial.

Para subsidiar esta atividade, a Comissão, através do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, juntamente com a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE,

elaborou um texto, Salve o 13 de Maio? distribuído a todas as escolas da rede, cerca de 5.500 estabelecimentos.

O movimento negro também participou intensamente enviando conferencistas às escolas para debaterem o tema¹⁵. A avaliação da experiência pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros, com base nos relatórios enviados pelas escolas sobre as atividades desenvolvidas, configurou-se num documento extremamente rico sobre o discurso racial nas escolas¹⁶.

No interior de São Paulo, o trabalho em torno da data de 13 de Maio nas escolas, determinado pela Resolução 95/86, obteve intensa colaboração de associações e entidades negras. Segundo relato de pessoas que participaram da experiência, essas associações já vinham desenvolvendo esforços no sentido de desmistificar o 13 de Maio, mas o aval da Secretaria tornou o trabalho mais efetivo. Por outro lado, estes participantes ressaltam a importância de um movimento negro organizado para a efetivação de uma atividade como esta, pois, nas localidades em que não houve este apoio, a determinação da Resolução não se efetivou por falta de pessoal capacitado para discorrer sobre o tema. Esta questão foi tão crucial que algumas dessas associações já estão preparando monitores para atuarem nessas ocasiões.

Ainda no interior de São Paulo, encontramos associações negras que vêm desenvolvendo um intenso trabalho de divulgação e promoção da cultura negra e de denúncia contra o racismo, entre os

¹⁵ Segundo relatos das pessoas que participaram, a experiência teve grande sucesso. Alguns conferencistas compareceram em mais de uma escola e nem sempre foi possível atender a todas as solicitações, tal o volume de demandas.

¹⁶ Ver São Paulo (1987b). Esse mesmo Grupo de Trabalho publicou, em 1988, uma edição especial para comemorar o centenário da Abolição, com vários artigos de militantes negros propondo-se a utilizar "a escola como espaço na luta contra a discriminação racial" (São Paulo, 1988).

quais destacamos o Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada de São Carlos e o Grupo Gana de Araraquara.

Entretanto, não é apenas no Estado de São Paulo que o movimento negro vem atuando no setor educacional. Em vários outros estados, assiste-se à mobilização da comunidade negra através de suas associações, centros de estudo, seja promovendo experiências educacionais visando à valorização do negro e da cultura negra, seja promovendo eventos, tais como cursos, encontros, seminários, comemorações, para discutir as questões relativas a sua educação, sua cultura, sua participação na história, bem como sobre a questão racial.

Apenas para se ter uma idéia desta movimentação, citaremos alguns desses eventos e experiências mais recentes¹⁷.

No Pará, o CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará), criado em 1979 por um grupo de negros com a finalidade de denunciar o racismo, tem colaborado com a rede escolar do Estado por ocasião da data de 13 de Maio, proferindo palestras nas escolas. Ao mesmo tempo, o Centro vem denunciando às autoridades escolares a maneira deturpada e omissa pela qual as disciplinas, principalmente História, Geografia, Educação Moral e Cívica, retratam o negro, chegando, inclusive, a elaborar material alternativo sobre a história do negro¹⁸. Ainda dentro do objetivo de modificar a visão do negro no contexto escolar, o grupo vem se empenhando para que a questão do negro seja abordada no currículo escolar. O Centro também vem realizando pesquisas sobre identidade e promovendo manifestações com a finalidade de divulgar a cultura negra.

¹⁷ As experiências aqui relatadas baseiam-se nas comunicações ocorridas no seminário "O negro e a educação", realizado em dezembro de 1986, pela Fundação Carlos Chagas e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo.

¹⁸ Trata-se da Cartilha do CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, s.d.).

No Maranhão, o Centro de Cultura Negra, criado em 1979, e cuja linha de ação se pauta por uma perspectiva social, política, cultural e educacional, desde 1980 vem promovendo as "Semanas do Negro", evento que tem tido como tema central a educação e a escola. Neste sentido, os debates e comunicações têm demonstrado preocupação com a transmissão da educação, da cultura, com a socialização da população negra e com a reprodução do racismo no contexto escolar. Com base nestas denúncias, o Centro vem desenvolvendo estudos sistemáticos (leituras, pesquisas de opinião, palestras, debates) visando elaborar uma opção pedagógica diante da estrutura educacional vigente. Estas reflexões, inclusive, foram levadas para as instituições educacionais de diversos níveis e, desde 1982, integram regularmente as atividades realizadas nas escolas por ocasião das "Semanas do Negro".

O Centro de Cultura Negra do Maranhão também tem procurado incentivar as manifestações culturais negras através da criação de um Bloco Afro, um Grupo de Danças, lançamento de um jornal e criação de oficinas de dança afro e de capoeira.

Em Maceió, a Associação Cultural Zumbi desenvolveu o Projeto Palmares, cujo objetivo era incorporar a história de Zumbi dos Palmares no ensino regular de 1º e 2º graus da cidade de União dos Palmares, interior do Estado de Alagoas. Entretanto, o Projeto não chegou a se concretizar devido à incompreensão dos professores e autoridades educacionais em relação à opção pedagógica adotada e, também, a outras dificuldades, tais como a recusa dos alunos negros em se assumirem como negros e o próprio racismo imperante na comunidade que, desde 1980, vem recebendo uma grande afluência de negros por ocasião da celebração do 20 de Novembro.

Na Bahia, o movimento negro tem se destacado por uma série de iniciativas no campo educacional. Associações negras vêm desenvolvendo atividades, principalmente, com o propósito de incenti

var a cultura negra. Entre elas, destaca-se o Grupo Cultural Olo-
dum, que além da promoção de cursos afro-brasileiros e publicação
do Jornal Olodum, organiza periodicamente exposições a fim de in-
centivar artistas negros, mantém uma banda mirim com a finalidade
de formar instrumentistas para o Bloco Afro ao qual é ligado, e
realiza regularmente palestras nas escolas públicas e particulares
sobre a questão do racismo, sobre a importância de se comemorar o
dia 20 de Novembro ao invés do 13 de Maio. Outra entidade é o Nú-
cleo Cultural Niger Okan, que desenvolve várias atividades na área
da cultura e, inclusive, mantém uma Oficina de Danças dentro de
uma escola de Salvador.

Por outro lado, foi na Bahia que o movimento negro obte-
ve uma vitória considerada bastante expressiva por seus integran-
tes, com a introdução, em 1986, ainda que em caráter experimental,
da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" nos cursos de 1º
e 2º graus da rede estadual de ensino¹⁹. Esse acontecimento é o re-
sultado de um longo processo que contou com a participação de vá-
rias entidades negras da Bahia e do CEAO (Centro de Estudos Afro-
-Orientais), entidade ligada à Universidade Federal da Bahia, que,
desde 1974, mantém um "Convênio de Cooperação Cultural entre o Bra-
sil e os países Africanos para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-
-Brasileiros". Por outro lado, o desconhecimento sobre a realidade
da África, por parte de alunos e professores que procuram o Centro
para realizar trabalhos de pesquisas, levou o CEAO, juntamente com
o Movimento Negro Unificado e várias entidades negras da Bahia, a
pleitearem a inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos Africa

²⁰ Em 1986, a Câmara Municipal de Salvador aprovou a indicação nº 1230/85 ao Conselho Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Educação sobre a inclusão, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, das disciplinas História da África, Dança Afro-Brasileira, Literatura Afro-Brasileira, Música Afro-Brasileira e Capoeira.

nos" na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus. A disciplina integra a parte diversificada do currículo, não tendo, portanto, caráter obrigatório. A experiência é pioneira e, apesar das dificuldades encontradas como resistência, ausência de pessoal especializado para ministrar a disciplina — o que levou o Centro a oferecer cursos específicos para os futuros professores — a comunidade negra tem grandes expectativas quanto a seus resultados. Pois é com base nestes resultados que os negros terão argumentos para reivindicar a consolidação da experiência.

É também na Bahia que surge a proposta de uma pedagogia interétnica, desenvolvida pelo Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, e que tem como objetivo "o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de propor medidas educativas para combater os referidos fenômenos, criando, assim, uma nova escola que venha prestigiar os valores culturais dos grupos étnicos dominados"²⁰.

No Rio de Janeiro, o Projeto Zumbi dos Palmares, criado em 20 de novembro de 1983, no âmbito do Departamento de Cultura Geral da Secretaria da Educação ²¹, vem deflagrando uma série de atividades visando o reconhecimento da cultura afro-brasileira e sua incorporação no currículo escolar²².

²⁰ Segundo o folheto informativo do I Seminário de Pedagogia Interétnica, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em setembro de 1985.

²¹ Por ocasião da criação da Secretaria Municipal de Cultura em janeiro de 1986, o Projeto Zumbi dos Palmares passou a ser desenvolvido por este órgão, sendo que a partir de maio de 1987 transformou-se na Comissão de Cultura Afro-Brasileira, sob a coordenação da professora Helena Theodoro.

²² Mais especificamente, o Projeto visa: promover a comemoração do 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, incentivar a pesquisa da cultura Afro-Brasileira enquanto sistema próprio de pensar, sentir e agir; incentivar práticas educativo-culturais que assegurem aos alunos negros a assunção de sua própria identidade cultural; deflagrar um processo de reflexão sobre a questão racial na sociedade brasileira, de modo a permitir a crítica e erradicação das práticas discriminatórias; e criar condições para o reconhecimento e aceitação dos aspectos pluriculturais da sociedade brasileira (Rio de Janeiro, 1985).

Dentro deste objetivo, já foram oferecidos cursos de reciclagem para professores da rede oficial e para a comunidade, cursos de extensão universitária sobre cultura afro-brasileira e literatura africana, e um curso sobre o teatro do oprimido para professores da rede municipal e da FUNABEM, além de palestras e contatos com escolas. Em 1985, esse trabalho de sensibilização atingiu 100 escolas e 42 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).

Em Brasília, militantes negros, através do CEAB (Centro de Estudos Afro-Brasileiros), vêm desenvolvendo um trabalho voltado para a recuperação da identidade do negro, promovendo exposições, atividades, cursos e seminários, para professores e para a comunidade, sobre questões relativas ao negro. Dentro deste objetivo, em 1986 o CEAB, em colaboração com a Secretaria da Educação do Distrito Federal, organizou um curso sobre História e Cultura dos Negros no Brasil, ministrado por especialistas em história e cultura negra, destinado a reciclar os professores, mas também aberto à comunidade.

Em Minas Gerais, integrantes do Chico Rey Clube, grupo sediado na cidade de Poços de Caldas, também vêm desenvolvendo intensos esforços no sentido de recuperar as raízes culturais do negro e divulgar a cultura africana no contexto escolar, dentro de uma proposta de valorização do negro e da cultura do oprimido, em geral.

Mesmo em estados em que o contingente de negros é menor, assistimos o protesto da comunidade negra e seu empenho em resgatar sua cultura, em afirmar-se dentro do sistema educacional. Em Santa Catarina, por exemplo, está ocorrendo um trabalho de conscientização da comunidade escolar, através de palestras e cursos sobre o negro, desenvolvido por integrantes do Núcleo de Estudos Negros. Esse processo iniciou-se numa escola de formação para o magistério e numa escola particular da cidade de Florianópolis, mas

tem o propósito de se ampliar, o que tem levado o Núcleo a manter contacto com escolas e associações de professores que, inclusive, se mostraram receptivos em discutir as propostas.

No Rio Grande do Sul, os integrantes dos Agentes de Pastoral Negros²³ vêm desenvolvendo um intenso trabalho de análise e crítica do material didático, inclusive o utilizado na catequese. Concomitantemente, também estão elaborando suas próprias cartilhas com o fim de valorizar a participação do negro na História e em nossa sociedade atual.

Outro acontecimento importante nesse processo de mobilização do negro aconteceu em junho de 1987, quando entidades negras²⁴ de vários estados do Brasil, juntamente com a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão vinculado ao Ministério da Educação, assinaram um Protocolo de Intenções visando o desenvolvimento de esforços para divulgar a "real imagem do negro". Tal objetivo será desenvolvido através de um trabalho junto aos autores de livros didáticos, que prevê a promoção de debates e incentivo à elaboração de textos; co-edição de obras de caráter didático destinados a professores de 1º grau, versando sobre a história da África e sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro; assessoria por parte do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro às secretarias de educação dos estados para a melhoria da qualificação do professor de 1º grau no que diz respeito à história da África e ao

²³ Os Agentes de Pastoral Negros são pessoas engajadas na comunidade negra que lutam contra toda forma de racismo.

²⁴ Centro de Integração Cultural Comercial Afro-Brasileiro;
 Instituto Nacional Afro-Brasileiro;
 Instituto de Pesquisa das Culturas Negras;
 Centro de Estudos Afro-Brasileiro;
 Movimento Negro Unificado;
 Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria da Educação de São Paulo;
 Grupo de Consciência Negra;
 Conselho das Entidades Negras da Bahia; e
 Comissão de Cultura Afro-Brasileira da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro.

patrimônio cultural afro-brasileiro. O Protocolo prevê, ainda, o intercâmbio entre o Brasil e os países africanos para fins de assessoramento técnico dos projetos da FAE.

Mas o militante negro preocupado com a educação não tem limitado sua ação a estas realizações e propostas de intervenção no sistema educacional. Ele também vem realizando um trabalho de reflexão sobre o sistema educacional. Assim, embora de forma ainda bastante incipiente, começa a surgir uma produção acadêmica²⁵ na forma de teses, artigos de revistas, projetos de pesquisa, comunicações em congressos e seminários que refletem uma profunda preocupação com o sistema educacional em função dos problemas que a criança negra enfrenta no contexto escolar. E, ao que tudo indica, é principalmente a questão da formação da identidade da criança negra no contexto escolar e, conseqüentemente, a maneira como este sistema se articula com a história do negro e com a questão racial, que vem preocupando estes estudiosos no campo da educação.

Através das iniciativas aqui descritas percebe-se que o negro vem adotando posições cada vez mais firmes e críticas em relação ao sistema educacional, não só através de sugestões para modificá-lo mas, algumas vezes, chegando a atuar nesse sistema em consonância com suas propostas e interesses.

Por outro lado, um elemento novo se insinua, cada vez mais, no contexto dessas reivindicações: a consciência de que o negro é detentor de um universo cultural, de um passado histórico que o irmana a outros povos. É esse elemento que vai constituir a bandeira de luta, enfim, a estratégia através da qual o negro se posicionará perante o sistema educacional. A palavra de ordem, agora,

²⁵ Esta informação reflete uma visão bastante impressionista, pois não se baseia num levantamento sistemático dos trabalhos realizados por estudiosos negros na área da educação.

já não é só a de reivindicar instrução para o negro, mas é também a demanda de reconhecimento, por parte do sistema, de sua identidade enquanto grupo que tem sua história e sua cultura, grupo que se orgulha de sua identidade e quer vê-la valorizada.

UMA QUESTÃO DIFÍCIL: AVALIAÇÃO OU CENSURA?

No Brasil, embora não exista uma tradição de elaboração e divulgação de guias para a análise de livros do tipo que apresentamos neste trabalho, há toda uma preocupação com os conteúdos destinados à criança e ao jovem. Isso ocorre tanto na esfera oficial, a nível da legislação, como no âmbito da sociedade civil, onde diversos episódios expressam essa questão — episódios em que estiveram envolvidos pais de alunos e professores em função de divergências quanto ao conteúdo de determinados livros que estavam sendo adotados nas escolas. Esses acontecimentos foram amplamente divulgados pela imprensa, sendo que alguns chegaram a ser resolvidos no âmbito da justiça.

No que diz respeito ao livro didático, por exemplo, há uma legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro especificando programas, currículos e sua organização seqüencial, enfim, toda a estruturação do sistema de ensino que repercute necessariamente na produção e, conseqüentemente, no conteúdo do livro, uma vez que este deverá se pautar pelas diretrizes desta legislação. Além disso o Estado, através de uma série de medidas específicas — decretos, resoluções, pareceres, leis, tanto federais como estaduais — interfere na produção didática, seja como orientador técnico-pedagógico, seja como censor, sendo que estes dispositivos se aplicam indistintamente aos livros editados tanto pela iniciativa privada quanto pelo poder público.

A ação do Estado neste setor iniciou-se com a promulgação do Decreto-Lei nº 1006/38, regulamentado posteriormente pelo Decreto-Lei nº 8460 de 26/12/45, criando a Comissão Nacional do Livro Didático, a qual tinha entre suas atribuições o exame dos livros didáticos para autorização com vistas a seu uso. É importante ressaltar que o mesmo Decreto proibia a adoção de livros didáticos que não tivessem autorização, sendo que o racismo é uma das causas arroladas como impedimento à autorização. De acordo com seu Artigo 20, não podem ser aprovados livros que incitem o ódio contra as raças.

No âmbito do Estado de São Paulo, a preocupação com o conteúdo dos livros didáticos também se faz presente. Após a publicação do Decreto-Lei nº 1006 em 1938, o Departamento de Educação da Secretaria da Educação do Estado tomou a seu encargo a tarefa de analisar e autorizar, a título precário, os livros didáticos nos termos do referido decreto, fazendo publicar anualmente no Diário Oficial do Estado a lista de livros aprovados por aquele Departamento²⁶. Posteriormente, em 1951, essa função passou a ser desempenhada oficialmente pela Comissão Estadual do Livro Didático²⁷ e, em 1969, pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático. Com sua extinção em 1976, as equipes de currículo da Secretaria da Educação ficaram responsáveis pela indicação dos livros que estivessem de acordo com as propostas curriculares.

²⁶ Essa atuação do Estado visava preencher uma função que, na verdade, era atribuição do poder federal mas, ao mesmo tempo, revelava a inconformidade dos estados, principalmente de São Paulo, frente à política centralizadora que lhes cerceava uma atuação mais autônoma no que diz respeito ao livro didático (Franco, 1982).

²⁷ Na realidade, a função da Comissão passou a ser exercida efetivamente no ano de 1965. Até esta data tal atribuição continuou a cargo do Departamento de Educação.

Ao lado desta ação sistemática encontramos, também no Estado de São Paulo, uma série de iniciativas de órgãos vinculados ao sistema formal de ensino, com o objetivo de incentivar uma visão crítica do produtor e do consumidor do livro didático e paradidático, sejam eles professores ou alunos, com relação aos conteúdos veiculados por este material, inclusive no que diz respeito à representação das etnias.

Assim, a Fundação para o Livro Escolar — FLE, na gestão 83/84, assumindo-se como interlocutora da Secretaria da Educação do Estado para todos os assuntos ligados aos materiais instrucionais e concebendo a política do livro escolar como parte do programa de democratização educacional, incluiu entre seus objetivos o de lutar por um livro didático que, entre outras características, não pode ser um veículo de preconceitos e inverdades.

Para implementar essa proposta, a FLE desenvolveu alguns programas, entre os quais o programa "Estimulando a adoção crítica e solidária do livro didático", com o objetivo de levar a discussão sobre o livro didático para dentro da escola, através de vários eventos, em que transparece a preocupação com a veiculação de preconceitos.

Os professores foram esclarecidos sobre o programa através de um documento que explicitava seus objetivos, convidando-os a se manifestarem a respeito. Como resposta a tal manifestação dos professores, o jornal O livro nosso de cada dia, distribuído para toda a rede estadual de ensino, divulgou uma crítica sobre o livro didático, na qual também era apontado seu papel de veículo de preconceitos. No mesmo espírito, promoveu-se também o I Encontro Estadual sobre o Livro Didático e realizou-se um ciclo de palestras, ocasião em que se discutiu a representação do índio, da mulher e do negro no livro didático.

Neste contexto, tem sido importante também a atuação da Comissão Especial Contra Todas as Formas de Discriminação, criada no âmbito da ATPCE, da Secretaria da Educação de São Paulo. Além de prestar assessoria à Secretaria, a Comissão elaborou uma cartilha, A escola na luta contra a discriminação²⁸, onde se discute o tratamento preconceituoso e discriminatório dispensado a índios, negros, mulheres e deficientes em nossa sociedade.

É importante assinalar, entretanto, que esses órgãos têm procurado exercer sobretudo uma função orientadora, seja em relação ao autor e ao editor, apontando-lhes os aspectos considerados inadequados tanto de natureza pedagógica como no que diz respeito a valores veiculados pelos livros, seja em relação ao professor, no sentido de levá-lo a apreender os aspectos negativos da obra²⁹.

A propósito desta última questão, vários estudos têm reiterado a importância e a responsabilidade do professor em relação ao livro didático, na medida em que este pode exercer um papel crítico perante os conteúdos veiculados, contrapondo-os a outros pontos de vista, a outras abordagens. Deste modo, mesmo textos que veiculam imagens deturpadas, ou que omitem determinados acontecimentos, são passíveis de serem utilizados de maneira positiva, desde que o professor esteja alerta e que se disponha a trabalhar-lhes o conteúdo com esta preocupação. É neste contexto que o papel dos guias de avaliação adquire importância fundamental, na medida em que funcionam como instrumento de alerta para determinadas questões que poderiam passar despercebidas, e como fonte de estímulo para o senso crítico, levando o professor, inclusive, a ampliar as dimensões através das quais um texto pode ser avaliado.

²⁸ Ver São Paulo (1987a).

²⁹ Esta observação se aplica sobretudo à Equipe Técnica do Livro e Material Didático, cujas atividades pudemos conhecer mais profundamente, através de entrevista concedida por sua diretora.

Mas, como já dissemos, essa preocupação com o conteúdo dos livros didáticos e de literatura emana também da parte de setores da opinião pública, principalmente de pais de alunos, apreensivos com o conteúdo de determinados livros indicados para leitura nas escolas de seus filhos. Tal fato se consubstancia não só através de reclamações dirigidas a autoridades competentes³⁰, como até de processos movidos contra autores cujas obras são consideradas inadequadas ao público infatil, ou a professores que os adotam para desenvolverem trabalhos com os alunos³¹. Pelo teor dos pareceres, a literatura de caráter realista é a que tem provocado as maiores reações por parte da opinião pública. No que diz respeito à representação das categorias étnicas, desconhecemos qualquer manifestação, embora não tenhamos efetuado um levantamento exaustivo sobre este tema.

Também, pessoas e entidades não ligadas à área educacional, como parlamentares e autoridades religiosas, têm-se manifestado contra determinados livros didáticos que contestam instituições e valores considerados importantes para a formação do educando.

Algumas tentativas têm sido feitas no sentido de interpretar essa preocupação com os conteúdos destinados à infância e à

³⁰ Vários pareceres do Conselho Federal de Educação procuram responder a essas inquietações da comunidade reconhecendo sua legitimidade, mas reiterando sempre o direito e a responsabilidade do professor na escolha do livro. Adotar uma atitude diretiva, segundo estes pareceres, seria colocar em dúvida a formação do professor para deliberar num campo que é de sua responsabilidade. Por outro lado, a legislação também sempre facultou ao professor a liberdade quanto à adoção do livro didático, se bem que restrita aos livros que tivessem a autorização prévia dos órgãos competentes.

³¹ A propósito, veja-se o episódio descrito por Edmir Perrotti em sua dissertação de mestrado (1984), que envolveu o escritor João Carlos Marinho, autor do livro O caneco de prata, bem como uma professora que o indicou como leitura para a 8ª série de um colégio da rede particular. Neste mesmo trabalho, Perrotti também se reporta às reações provocadas pela obra de Monteiro Lobato, totalmente inovadora face ao discurso que até então era adotado na literatura infantil da época, um discurso preocupado sobretudo com a eficácia. Lobato, no entender de Perrotti, ocasionou a primeira ruptura nesse discurso ao privilegiar um discurso estético que, embora capaz de veicular posições, permite ao leitor uma recepção ativa que não se esgota nas codificações do emissor.

juventude. A análise do discurso tanto de especialistas em literatura infantil, quanto dos setores envolvidos com a formação da criança mostra que, subjacente às suas considerações, está a idéia da especificidade da infância e o desejo de preservá-la. Assim, em nome de uma natureza da criança, às vezes identificada com a verdadeira natureza humana, cuja especificidade psicológica precisa ser preservada, surge uma preocupação com sua proteção e com o saneamento do ambiente e dos materiais a ela destinados. Proteção esta que se torna tanto mais necessária uma vez que, nas representações desses autores, a criança é um ser extremamente influenciável: se isto, de um lado, a torna educável por excelência, de outro a torna também suscetível às influências perniciosas. Daí, o cuidado com os materiais que lhe são destinados. Neste sentido, então, as críticas dirigidas à literatura infantil pelos adeptos desta tese são, em grande parte, pautadas por uma ação saneadora calcada em valores morais³².

Não é apenas no Brasil que se observa esse empenho em proteger a criança de conteúdos considerados perniciosos à sua formação. Um estudo realizado pelo Comitê Europeu para os Problemas Criminais, em 15 países da Europa, sobre a influência exercida pelos meios de comunicação de massa nos jovens, mostra que, em relação aos materiais impressos por exemplo, existe uma legislação volumosa, bem como uma longa jurisprudência regulamentando esta questão. Praticamente a totalidade dos países estudados tem disposições especiais visando a proteção do jovem e da criança dentro da legislação que regulamenta os materiais impressos, ou mesmo uma legislação específica para proteger a juventude das publicações noci

³² Informações mais específicas sobre este tema podem ser encontradas na dissertação de mestrado de Gustavo Adolfo Ramos Mello Neto, 1988.

vas. Se bem que a idade limite à qual se aplica esta proteção varie, subjacente a estas disposições existe um consenso de que estas publicações podem se constituir num perigo para os jovens.

Este mesmo estudo lembra, entretanto, que a complexidade dos problemas envolvidos nesta legislação, principalmente no que diz respeito a sua aplicação, tem levado alguns países a recorrerem a especialistas. Estes especialistas podem ser convocados em função de problemas específicos que aparecem, ou podem formar comissões permanentes encarregadas de examinar o conjunto das publicações destinadas à criança e ao jovem. A competência dessas comissões varia conforme o país. Algumas possuem poder de decisão, outras emitem apenas pareceres e, finalmente, há aquelas que escolhem a autoridade considerada mais adequada para decidir.

Nos Estados Unidos também têm ocorrido polêmicas em torno do conteúdo dos livros infanto-juvenis envolvendo pais, organismos ligados à educação, representantes da sociedade civil e das minorias étnicas que se mobilizam para discutir, e mesmo para impedir, a adoção de determinados livros nas escolas. Em contraposição, há aqueles que se opõem a essas iniciativas mais drásticas as quais, em seu entender, ferem os princípios democráticos e a liberdade dos educadores no que diz respeito à escolha dos livros didáticos. Há pessoas, inclusive, que colocam em questão a pertinência de se adotarem e divulgarem critérios de análise de livros nos termos dos que apresentamos neste trabalho, identificando-os com a própria censura, ou alegando que a adoção desses guias poderiam enfraquecer ou representar um retrocesso na luta contra a censura.

Argumentando que, embora não se possa suprimir da criança o acesso às idéias e às controvérsias que a envolvem, os que são favoráveis à adoção desses guias consideram inadmissível que

os materiais destinados à criança sejam danosos a sua identidade racial. Em seu entender, avaliar os livros não significa um cerceamento na liberdade de publicá-los, editá-los ou mesmo de escrevê-los, mas significa denunciar a representação estereotipada e distorcida da sociedade neles contida, representação esta sim cerceadora, na medida em que exclui do mundo dos livros a diversidade inerente ao mundo real, geradora de experiências plurais. Neste sentido, os guias de avaliação podem ser úteis, uma vez que eles chamam a atenção para as omissões, para as distorções, para a complexidade da realidade e a possibilidade de outras posições e pontos de vista diferentes dos expressos no livro.

O objetivo desses guias, no que diz respeito à representação das etnias por exemplo, é sobretudo o de ampliar o conhecimento do usuário sobre as mesmas, de incentivar a diversificação e o aprofundamento da abordagem dos livros infanto-juvenis sobre a participação das minorias na história, sobre sua vivência cotidiana, bem como de lutar para eliminar as imagens negativas e estereotipadas sobre as mesmas.

Finalmente, em se tratando de literatura destinada à criança, existe mais um elemento que depõe a favor do uso de tais guias, ou seja, o fato de que geralmente a criança não tem escolha. Quando estes livros são adotados na escola, ela é obrigada a entrar em contato com este material, situação completamente diferente daquela vivenciada por aqueles que têm liberdade de escolha.

Embora consideremos essa polêmica interessante, na medida em que nos chama atenção para alguns problemas subjacentes à avaliação de livros didáticos e paradidáticos, acreditamos que a divulgação e o uso destes guias é sumamente importante para alertar os responsáveis pela produção e adoção destes materiais, principalmente o professor, no que diz respeito às representações das etnias. No cir

cuito produção-recepção em que se insere o livro didático, o professor desempenha um papel muito importante. É ele, em geral, quem escolhe o livro a ser adotado, sendo portanto o responsável por sua entrada no ambiente escolar, e é ele quem, em última instância, vai auxiliar o aluno a decodificar as mensagens aí contidas. Neste sentido, então, sua postura e seu posicionamento muito provavelmente irão despertar o espírito crítico do aluno. "Um professor competente é capaz de fazer um bom uso crítico até de um livro deficiente. O livro didático pode ser portador de sugestões, de atividades de expressão criadora, mas a atitude do professor face a elas é fator decisivo para que se realizem e expandam, ou se percam no vazio" (Pondé et al, 1985, p.104).

Em nosso entender, inclusive, o curso de formação de professores e os cursos de licenciatura das faculdades de filosofia deveriam incluir no currículo uma discussão ampla sobre os conteúdos divulgados pelos livros didáticos no que diz respeito à representação das etnias, sua participação na vida nacional, na história do país e sobre a pertinência de avaliá-los sob essa perspectiva, inclusive utilizando-se de guias como o que apresentamos neste trabalho.

Essa medida faz-se tanto mais necessária tendo em vista o fato, já mencionado, de que os professores raramente fazem referências à omissão ou à representação de categorias étnicas, quando indicam seus critérios de adoção ou rejeição de livros, ou quando criticam determinados conteúdos. Uma pesquisa que observou isso (Franco et al., 1985) também apontava que, mesmo quando aparecem tais referências, estas são muito vagas, tornando-se impossível captar o que o professor entende por preconceito e discriminação, ou o que ele identifica como discriminatório nos livros didáticos e, muito menos, sua postura quando se depara com estas discriminações.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Henriqueta. Textos de leitura, um exame ideológico: análise de conteúdo. Maringá, 1976. Dissert. (Especialização em Educação) Fundação Universidade Estadual de Maringá - FUEM.
- AZEVEDO, Janete M.L. de. Educação e reprodução: o caso do ensino da História do Brasil. Recife, 1981. Dissert. (mestr.) Programa Integrado de Economia e Sociologia/UFPe.
- BALAU, Virgínia Lopes. Texto didático: reflexões sobre análise de conteúdo e análise do discurso. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2(4):120-33, mar. 1957.
- BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. Sociologia. São Paulo, 9(3):195-219, 1947.
- CAMPBELL, Patrícia B. & WIRTENBERG, Jean. How books influence children: what the research shows. Interracial Books for Children Bulletin. New York, 11(6):3-6, 1980.
- ON CENSORSHIP. Editorial. Interracial Books for children Bulletin. New York, 11(7):3, 1980.
- CENSORSHIP or selection: the search for common ground. Interracial Books for Children Bulletin. New York, 7(4):3, 1976.
- CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ. Cartilha do CEDENPA: raça negra, a luta pela liberdade. Belém, s.d.
- 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.
- COLLINS, Sheila D. Discussing controversial topics in early childhood settings. Interracial Books for Children. New York, 14(7/8):3-5, 1983.
- CORBELINI, Dárnis. Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil. Porto Alegre, 1983. Dissert. (mestr.) UFRGS.

- ESSED, Philomena. The Dutch as an everyday problem: some notes on the nature of white racism. Amsterdam, Centre for Race and Ethnic Studies, 1986. (Working Paper, 3)
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O trabalho: uma análise de ideologia do livro didático. São Carlos, 1980. Dissert. (mestr.) UFSCAR.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau. São Paulo, 1981. Tese (Dout.) PUC-SP.
- _____. O livro didático e o Estado. Revista da ANDE. São Paulo, 1(5):19-29, 1982.
- _____. Relatório sobre o processo de adoção do livro didático de História. São Paulo, s.d. mimeo.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. O professor de 1º grau e o livro didático. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. mimeo.
- FREITAG, Barbara et al. O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília, REDUC/INEP, 1987.
- FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR. Por uma política do livro escolar integrado à estratégia da educação democrática. São Paulo, 1983.
- GINSBERG, Aniela Meyer. Estudo comparativo dos interesses de adolescentes de diferentes meios sociais. Revista da Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 6(11):67-72, 1954.
- _____. Um inquérito sobre as atitudes de estudantes baianos em relação a diversos grupos nacionais e raciais. Boletim de Psicologia, 1(4):10-15, jun. 1950.
- GORDON, Robin. Concern about content is not censorship. Interracial Books for Children Bulletin. New York, 11(8):6, 1980.
- GRANT, Carl A. Education that is multicultural — isn't that what we mean? Journal of Teacher Education, 29(5):45-9, sept/oct. 1978.
- _____. The mediator of culture: a teacher role revisited. Journal of Research and Development in Education. Athens, 11(1):102-17, Fall 1977.
- HASENBALG, Carlos A. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia & HASENBALG, Carlos A. Lugar de negro. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

- HÖFLING, Eloísa de Mattos. A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau. Campinas, 1981. Dissert. (mestr.) UNICAMP.
- HOLLANDA, Guy de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2(4):77-119. mar. 1957.
- IANNI, Octávio. Raça e classe. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 10(19):88-111, jan./abr. 1962.
- LEITE, Dante Moreira. Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária. Pesquisa e Planejamento. São Paulo, 4(4):102-26, jun. 1960.
- _____. 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.
- LUIZ, Maria do Carmo et al. A criança (negra) e a educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (31):69-72, dez. 1979.
- MARTUSCELLI, Carolina. Uma pesquisa sobre aceitação de grupos nacionais "raciais" e regionais em São Paulo. Psicologia. São Paulo (3):53-73, 1950.
- MELLO NETO, Gustavo Adolfo R. O discurso especializado em literatura infanto-juvenil no Brasil na década de 50: da criança mitificada à atitude política. São Paulo, 1988. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- MICHARD, Henri & JAMES, T.E. La presse et la protection des jeunes: rapport présenté au Comité Européen pour les Problèmes Criminels. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1967.
- MILNER, David. Are multicultural classroom materials affective? Interracial Books for Children Bulletin. New York, 12(1):9-10, 1981.
- MORRIS, H.S. Ethnic groups. In: SILLS, D.L. (ed.) International Encyclopedia of Social Sciences. 1968. v. 5, p.167.
- NEGRÃO, Esmeralda V. Literatura infanto-juvenil: a criança negra. Cadernos CEVEC. São Paulo, Centro de Est. Educac. Vera Cruz, (4):63-5, 1988a.

- NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (65):52-65, maio 1988b.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau. São Paulo, 1978. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- PERROTTI, Edmir. A crise do discurso utilitário: contribuição para o estudo da literatura brasileira para crianças e jovens. São Paulo, 1984. Dissert. (mestr.) ECA/USP.
- PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (55): 3-17, nov. 1985.
- _____. O livro didático e a democratização da escola. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) FFLCH/USP.
- PINTO, Regina Pahim & MYAZAKI, Nobre. O "índio" nas nossas escolas. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. mimeo.
- _____. A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. Revista do Museu Paulista. São Paulo, 30:165-91, 1985.
- PONDÉ, Glória M.F. et al. O livro didático de Comunicação e Expressão: sua adequação a um ensino de finalidade; relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 1985. mimeo.
- RAÇA Negra e Educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (63) nov. 1987.
- REGO, Maria Filomena. A didática do poder: da ideologia nos textos escolares. Forum Educacional. Rio de Janeiro, FGV, 6(2):20-33, abr./jun. 1982.
- _____. Leituras de Comunicação e Expressão: análise de conteúdo. Rio de Janeiro, 1976. Dissert. (mestr.) Fundação Getúlio Vargas.
- RIBEIRO, Zoya 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. Dissert. (mestr.) UFCe.
- RIO DE JANEIRO (cidade). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Cultura Geral. Projeto Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro, 1985.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1980.
- _____. Da intimidade aos quiprocôs: uma discussão em torno da análise de conteúdo. Cadernos CERU. São Paulo (16):69-80, nov. 1981.
- _____. Educação: democratização e desigualdade. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987. mimeo.
- _____. Literatura infantil e ideologia. São Paulo, Global, 1985.
- SANTOS, Marineide S. Salvador dos. Quando a criação se torna produção: o livro didático. São Paulo, 1980. Dissert. (mestr.) FFLCH/USP.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. A escola na luta contra a discriminação. São Paulo, FDE, 1987a.
- _____. Grupo de trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros. Salve o 13 de maio? Escola, espaço de luta contra a discriminação. São Paulo, 1988.
- _____. Salve o 13 de maio? relatório GTAAB sobre as mentiras e verdades do racismo na escola paulista. São Paulo, 1987b.
- SCHREIBER, Maria Romano. As minorias étnicas na literatura infanto-juvenil brasileira. Belo Horizonte, Escola de Biblioteconomia/UFMG, 1975.
- SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA INTERÉTNICA, 1. Programa. Salvador, Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1985.
- STONES, Rosemary. Multicultural books in Britain: a year of contradictions. Interracial Books for Children Bulletin. New York, 8(11):8-10, 1977.
- TAVARES, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. No reino da desigualdade. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) ECA/USP.
- TELLES, Norma Abreu. Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada. São Paulo, Loyola, 1984.
- WIGUTOFF, Sharon et al. Examining the issues: what teachers can do. Interracial Books for Children Bulletin. New York, 12(4/5):23-5, 1981.

TEXTOS FCC

- nº 1 Tendências da força de trabalho feminina nos anos 70 e 80: algumas com parâmetros regionais. Cristina Bruschini.
- nº 2 A imagem da mulher no livro didático: estado da arte. Esmeralda Vailati Negrão e Tina Amado.
- nº 3 Saúde da mulher no Brasil: bibliografia anotada. Supervisão de Carmen Barroso.
- nº 4 Egressos do ensino técnico industrial no Brasil: um estudo de caso. Maria Laura P. Barbosa Franco e Annete Serber.
- nº 5 De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. Esmeralda Vailati Negrão e Regina Pahim Pinto.

Equipe Responsável

Albertina de Oliveira Costa
Cristina Bruschini
Esmeralda Vailati Negrão

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1565

05513 São Paulo SP BRASIL

(011) 813-4511 Telex (11)83823 CHAF BR

Caixa Postal 11478 FAX (11)815-1059

