

PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Paulo V. B. – UFPR e PUC/SP – paulosilva@ufpr.br

GT: Afro-brasileiros e educação / n. 21

Agência financiadora: CAPES

Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 15 a 18 de outubro de 2006.

Nessa comunicação analisamos os discursos sobre personagens dos segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental produzidos entre 1975 e 2004. A análise buscou apreender permanências e mudanças de tais discursos didáticos no período considerado, tendo sido, portanto, adotada uma perspectiva diacrônica.

A pesquisa realizada desenvolve a tese de que, a despeito do tema racismo nos livros didáticos ter participado na agenda das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, ajustado à época atual. A pesquisa está amparada por três campos de conhecimentos: 1) estudos sobre políticas educacionais, 2) estudos sobre relações raciais e 3) teoria da ideologia.

1) Relativo às **políticas educacionais**, trabalhamos na perspectiva dos “teóricos da resistência”, em particular as análises sobre as relações de poder que perpassam a produção dos livros didáticos (APPLE, 1995) e sobre a naturalização da branquidade, a “brancura normativa” hegemônica nos discursos em educação (APPLE, 1996; GIROUX, 1999).

2) No campo de estudos das **relações raciais** utilizamos o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais – estruturais e simbólicas - observadas na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2002). No Brasil, as relações raciais estão fundadas em um peculiar conceito de raça e forma de racismo, o “racismo à brasileira” (GUIMARÃES, 2002), cujas especificidades são significativas para compreender as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas. O racismo “à brasileira” se constrói e reconstrói mantendo desvantagens para a população negra no acesso a bens materiais e simbólicos. Práticas cotidianas de discriminação, constitutivas da sociedade brasileira, cumprem o papel de re-instituir a subalternidade da população negra.

A análise de dados sobre a educação desse país mostra que o sistema de ensino discrimina a população negra brasileira e que são observados mecanismos internos à escola influenciando negativamente nos índices de permanência e sucesso na escolarização de alunos negros (ROSEMBERG, 1998). Uma das possíveis formas de discriminação no interior da escola (dentre outras) é o uso de livros didáticos que naturalizam a branquidade de seu público, concebendo-o como supostamente branco.

Outro ponto a considerar é que os livros didáticos exercem o papel de reprodução, mas também de produção (ROSEMBERG, 1987) da ideologia de raça (também de gênero e de idade). O livro didático é compreendido como produção midiática e que exerce papel, ao todo ou em parte, não somente para a difusão e reprodução de racismo gerado em outras instâncias, mas também para a *produção* e *sustentação* do discurso racista no cotidiano brasileiro. Formas simbólicas não são meras representações da realidade, elas são constitutivas da realidade social, servindo não somente para sustentar relações de dominação, mas também para criá-las ativamente (THOMPSON, 1995).

3) Adotamos o conceito de **ideologia** de Thompson, para quem “fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação” (1995, p. 76). O estudo da ideologia é o estudo de como a circulação das formas simbólicas cria, institui, mantém e reproduz relações de dominação. Os discursos dos livros didáticos são tomados, portanto, sob o prisma da análise ideológica, ou seja, como forma de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade, em nosso foco, racial.

A metodologia foi inspirada no mesmo autor (THOMPSON, 1995), cuja proposta metodológica - a Hermenêutica de Profundidade (HP) - envolve três etapas. A primeira é a análise sócio-histórica, que tem como objetivo analisar os contextos específicos e socialmente estruturados nos quais as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. A segunda, a análise formal ou discursiva, consiste na análise interna às próprias formas simbólicas. No nosso caso, utilizamos técnicas de análise de conteúdo (baseadas em BARDIN, 1985 e em ROSEMBERG, 1981). A terceira, a interpretação/reinterpretação da ideologia, é operação de síntese que articula os resultados das fases anteriores.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

A indústria do livro brasileira tem no livro didático seu principal segmento, num mercado em que as cifras, quanto ao número de exemplares, vendas, faturamento, estão nas casas dos milhões. As décadas de 1980 e 1990 foram de aumento e consolidação da produção de didáticos (GATTI JÚNIOR, 1998). Entre 1994 e 2002 os livros didáticos corresponderam, em média, a 60% do total de vendas do mercado editorial brasileiro. O Governo Federal/GF, via PNLD, constituiu um comprador de escol da principal fatia do mercado livreiro sendo responsável por alto percentual de compras no período (entre 22% e 51%).

Tabela 1 – Número de exemplares de livros vendidos, por categoria e ano, Brasil, 1994-2002 (em milhões de exemplares)

Ano	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Categoria									
Total de exemplares	267	375	387	348	410	290	334	299	321
Livros didáticos e % (do total)	146 55%	232 62%	236 61%	203 58%	258 63%	216 56%	204 61%	176 58%	215 67%
PNLD e % (do total)	s.d.	130 35%	90 23%	90 26%	114 28%	64 22%	134 40%	117 39%	162 51%

Fonte: Brasil/Fundação João Pinheiro/FJP e Câmara Brasileira do Livro/CBL.

A literatura aponta que os atores sociais que tiveram maior influência nas políticas de produção dos livros didáticos continuaram os mesmos. Editores de livros didáticos, burocratas ligados ao PNLD e políticos vinculados à assistência social vêm em primeiro plano (CASTRO, 2001).

No entanto, o tema, discurso ideológico em livros didáticos, causou, no mesmo período, certa mobilização social. Movimentos sociais (mulheres e negros), pesquisadores, membros das esferas públicas, associações de editores e associações de escritores estiveram envolvidos em debates, denúncias, seminários, publicações, mudanças de legislação. As reivindicações influenciaram na adoção de uma série de ações governamentais visando à eliminação de tais discriminações, raciais e de gênero.

Uma das ações governamentais que buscou dar resposta às reivindicações dos movimentos sociais (particularmente de negros e mulheres), para modificações nos livros didáticos, foi gestada no interior do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 1996 o PNLD passou a avaliar previamente os livros didáticos a serem comprados e distribuídos pelo MEC. A avaliação prescrevia que: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação” (BRASIL, 2000). A inclusão, nas avaliações, desse critério relativo a “preconceitos”, teve impacto limitado, como indicaram os resultados de pesquisas, particularmente em função de que nos critérios de avaliação do PNLD, para as diversas disciplinas escolares, nota-se a preocupação quase exclusiva com expressões explícitas de preconceito.

A literatura que analisa a relação entre negros e brancos em livros didáticos brasileiros, apesar das limitações apontadas na literatura (ROSEMBERG, BAZILLI E SILVA, 2003, p. 130-131) assinala, consistentemente, que os textos e ilustrações dos livros didáticos brasileiros apresentam padrão de discriminação baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros (e indígenas).

As primeiras pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos foram publicadas na década de 1950. O estudo pioneiro foi o de Leite (1950, apud ROSEMBERG, 1985), seguido pelos estudos de Hollanda (1957, apud ROSEMBERG, 1985) e Bazzanella (1957, apud ROSEMBERG, 1985). O principal resultado deste grupo de pesquisas foi a percepção de que as manifestações de preconceito e discriminação em geral se apresentam de forma velada ou “implícita”. Raramente se apresentavam de forma aberta, como hostilidades diretas ou defesa da “inferioridade natural” dos negros. Desde então, as pesquisas passaram a lidar com as idéias de racismo explícito e racismo implícito.

Um importante estudo analisou, em perspectiva diacrônica, amostra de 48 livros de leitura para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1941 e 1975 (PINTO, 1981). Os personagens brancos, nos textos e nas ilustrações, eram apresentados como representantes da espécie. Muito mais freqüentes que negros (e indígenas), constavam em quase a totalidade de posições de destaque. Os personagens brancos muitas vezes estavam inseridos em contexto familiar, ao contrário dos personagens negros. Enquanto os personagens brancos foram retratados em inúmeros tipos de atividades ocupacionais, dentre as quais as de maior prestígio e poder, os negros foram apresentados em número muito limitado, sempre nas funções mais desvalorizadas socialmente. Os personagens brancos apresentaram maiores possibilidades de atuação e autonomia, em comparação com os negros que, prevalentemente, foram personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro. Foi realizada comparação entre livros publicados no início e final do período e não foram encontradas diferenças significativas. As modificações encontradas foram mínimas e não significaram alteração

no perfil dos personagens brancos e negros dos livros (PINTO, 1981, p. 116). Em livros publicados no período final, foram observadas as mesmas formas de discurso racista encontradas nos livros do período inicial. Os estudos realizados na década de 1980 (TRIUMPHO, 1987; SILVA, 1988) reiteraram os resultados de Pinto.

Os resultados das pesquisas realizadas em fins da década passada (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ 2000; SILVA, 2001) são unânimes na apreensão de certas mudanças no discurso sobre o negro, nos livros didáticos publicados na década de 1990. Mas tais modificações não significaram um tratamento adequado da questão racial (CHINELLATO, 1996; PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000), ou ausência de discurso racista, baseado na supremacia dos brancos em detrimento dos negros. A maior das pesquisas voltou-se para os livros didáticos da disciplina de História, que apresentaram algumas atualizações no tratamento textual às questões relativas ao negro, mas ainda mantêm um discurso desfavorável, que pode ser qualificado como discurso racista. Os textos apresentam tendência a manter uma lógica que privilegia o papel dos brancos como sujeitos dos processos históricos, em detrimento de negros, tratados em objetos e com espaços na sociedade delimitados restritivamente.

Sobre livros didáticos de Língua Portuguesa, um estudo apontou, na década de 1990, modificações na representação de personagens negros (SILVA, 2001). Algumas categorias se apresentaram de forma distinta às pesquisas anteriores (PINTO, 1981; SILVA, 1988): diversificação de papéis e funções, familiares e profissionais; adjetivação positiva; localização no centro ou em primeiro plano em ilustrações; ausência de representação estereotipada de certos animais negros, associada à representação estereotipada dos negros; menções positivas à criança negra; utilização de nome próprio para referir-se à criança negra; representação em práticas de atividades de lazer. Algumas categorias, porém, mantiveram o padrão de discriminação sobre o negro, como a baixa frequência de personagens, a ausência de professoras negras, universalismo e tratamento generalizante que não oferecem espaço para a diferença. Tais ocorrências levaram à conclusão que “os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da década de 90 continuam invisibilizando o negro” (SILVA, 2001, p. 157).

A aprovação de mecanismos legais, o item de exclusão do PNLD e as pautas de reivindicações dos movimentos negros evidenciam que a movimentação e debate sobre o tema foram significativas. Toda essa movimentação contrasta com as tênues mudanças apontadas pelos estudos (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000;

BEISIEGEL, 2001). Os resultados das pesquisas e a análise de contexto orientaram para o uso de instrumentos de análise diacrônica abertos para apreender mudanças nos discursos racistas.

PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS NAS UNIDADES DE LEITURA

Definimos uma amostra de 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2003 (25% do total de títulos que contabilizamos, comprados pelos programas do livro, pelo Governo Federal). Nos livros foram contadas 794 unidades de leitura, das quais analisamos 252 (32%). Nas unidades de leitura analisadas foram individuados 1372 personagens. Nas ilustrações que acompanham estes mesmos textos foram observados 650 personagens e nas ilustrações das capas 120 personagens. Para essa comunicação privilegiamos os resultados referentes aos personagens nos textos (unidades de leitura).

No gráfico 1 estão representados os grupos de cor-etnia dos personagens das unidades de leitura, cuja distribuição seguiu o padrão de dominação branca. Foram contados 698 personagens brancos nas unidades de leitura, para somente 28 personagens pretos, 15 pardos e 29 indígenas. A taxa de branquidade¹ foi de 16,2 (ou seja, para cada personagem negro, 16,2 personagens brancos).

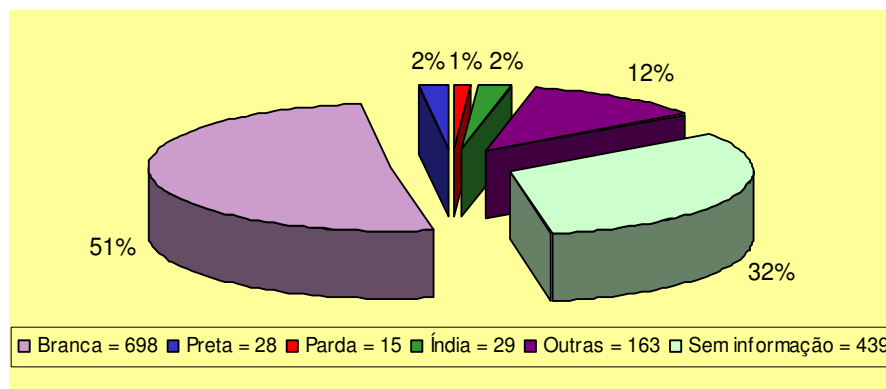


Gráfico 1 - Distribuição de frequência de cor-etnia, personagens das unidades de leitura

Como o foco da análise são os discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos, tratamos em específico os dados das categorias *brancos* e *negros*. O universo dos resultados passou a ser composto pelos 741 personagens das unidades de leitura que

¹ Fornece a relação de números de personagens brancos correspondentes a cada unidade de personagem negro.

foram classificados nas categorias branco (698) e negro (43). A categoria *negros* corresponde ao agrupamento das categorias *pretos e pardos*.

Analisamos uma série de indicadores que nos levam a deduzir que o tratamento dos personagens, nas unidades de leitura de nossa amostra, estabeleceu o branco como representante da espécie, como padrão de humanidade. Os brancos, além de serem maioria, foram personagens com características mais bem desenvolvidas e valorizadas. Para atributos diversos de importância dos personagens (por exemplo, personagem principal, atribuição de nome próprio, caracterização como vivo, caracterização como brasileiro, uso de linguagem) os personagens brancos apresentaram índices, além de numericamente, percentualmente superiores aos dos negros, o que indica sua construção literária mais elaborada. O “acabamento ficcional” (ROSEMBERG, 1985, p. 84) dos personagens negros foi mais inconsistente, mais incompleto. As diferenças entre o tratamento dos personagens brancos e negros foram particularmente elevadas no que se refere à frequência à escola e às relações familiares. O espaço escolar foi quase privativo dos personagens brancos. As relações familiares, de família nuclear e de família ampla, foram quase exclusividade do branco. Os textos promoveram uma correlação entre branquidade e estabelecimento de relações familiares, “como acontecimentos de um tipo quase natural” (THOMPSON, 1995, p. 87).

A análise diacrônica, que privilegiamos nessa comunicação, explicita as categorias de análise que utilizamos. Delimitamos, para o estudo, três períodos, relacionados às políticas federais para o livro didático: 1º- de 1976 a 1984, correspondente à execução do Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental (PLIDEF); 2º- de 1985 a 1993, correspondente ao início de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); 3º- de 1994 a 2004, correspondente ao início do processo de avaliação sistemática, dos livros a serem adquiridos para o PNLD, que passou a ocorrer a partir de 1996.

A distribuição dos personagens brancos e negros, nas unidades de leitura, nos três diferentes períodos de nossa amostra aponta variações proporcionais pequenas. Os personagens brancos foram 92% no primeiro período (1975-1984) , 96% no segundo (1985-1993) e 94% no terceiro (1994-2004).

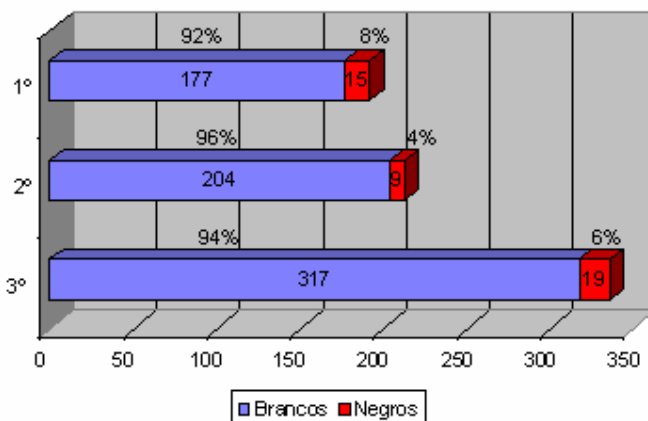


Gráfico 2 - Número de personagens brancos e negros, por período

Refletem estas modificações as taxas de branquidade: no primeiro período 11,8 personagens brancos para cada personagem negro; no segundo período 22,7 personagens brancos para cada personagem negro e, no terceiro, 16,7 personagens brancos para cada personagem negro. O aumento da taxa de branquidade no segundo período veio da combinação de aumento de personagens brancos e diminuição de personagens negros. No terceiro período o aumento do número de personagens negros foi acompanhado de também aumento na quantidade de personagens brancos, o que manteve a taxa de branquidade bastante elevada (16,7).

Como o número de personagens negros é relativamente pequeno, discutimos os casos individuais da maioria dos 43 personagens negros, por período, considerando que “os modos de existência das personagens no discurso são significativas” (Orlandi, 1993, p. 50).

No primeiro período o personagem negro humano praticamente não existiu. Sete dos quinze personagens negros do período eram antropomorfizados (urubu, retalhinho preto, retalhinho marrom, urubu vaidoso, nuvem preta, pato negro e gato malhado). Outra parcela foi de personagens somente evocados, sem nenhuma participação na trama (Aleijadinho, Chico Rei, Tia Nastácia, Pelé, por duas vezes). Outros dois personagens desempenharam papéis de acompanhar ações de protagonista branco. Em um dos casos um menino negro, Tico, acompanhava o protagonista branco, Dudu, em incursão pela mata; em outro o personagem negro foi espectador passivo, um dos ouvintes atentos das histórias contadas por um menino branco. O outro personagem negro humano figurou numa crônica. Um homem negro teve a existência justificada para dar comicidade a uma situação de cotidiano.

No segundo período observaram-se somente nove personagens negros. O único personagem negro antropomorfizado foi o boto Tipiti. O saci foi personagem em duas histórias, em ambas com seus traços negativos destacados.

Em duas unidades de leitura personagens negros foram descritos com formas racistas explícitas. Numa delas a personagem Emília, de Monteiro Lobato, ao falar da necessidade de reformar o mundo, dispara “para que tanto beijo em Tia Nastácia?”. Em história de Cecília Meireles sobre um Bem-te-vi que cantava diferente, especulando sobre o desaparecimento do pássaro a autora desfere “talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que saem do mato e atiram sem razão no primeiro vivente que encontram”.

Em duas narrativas do período observamos a “criança que sofre”, segundo Lajolo (1997) forma de abordagem importante da infância na literatura brasileira. Um engraxate fez o papel de levar a “Anja Terezinha” (personagem de Ganymédes José, presente em diferentes livros dos dois primeiros períodos, sempre ilustrada loira) a conhecer um pouco de sua realidade de agruras da pobreza. O outro, Joãozinho, integra uma narrativa quase didática sobre a pobreza brasileira. No mesmo texto figuram seu pai e mãe. Em ambos os casos, as crianças que sofrem foram ilustradas com pele escura, ganharam cor determinada por meio da ilustração. Ambos foram personagens raros nos textos do segundo período e que praticamente anunciaram o que ocorreria com mais frequência no período posterior. Personagens negros com maior complexidade, mas circunscritos às situações de miséria, a começar pelo trabalho infantil.

No terceiro período configurou-se uma diversidade um pouco maior de personagens negros, em número de dezenove. Não contamos nenhum personagem negro antropomorfizado neste período, ao passo que personagens negros caracterizados como grupos/multidões foram frequentes. Em função da limitação da comunicação discutiremos somente alguns exemplos. Em um texto intitulado “geração condenada” observamos três personagens coletivos, “crianças”, “meninos” e “meninas”, trabalhadores infantis africanos.

Uma das personagens foi a menina do leite, que não foi classificada racialmente no texto, mas foi ilustrada com traços de parda. A “caboclinha” sonhadora, desajeitada, põe tudo a perder, em história, narrada por Monteiro Lobato. A narrativa pode ser vista como representativa do ponto de vista do autor sobre a miscigenação e o papel do “mulato”, considerado causa das mazelas nacionais “este funesto parasita da terra que é o caboclo” (Lobato, 1945 apud Brookshaw, 1983, p. 70).

Outro exemplo de tipo de personagem negro que apareceu no terceiro período foi Aleijadinho. Diferentemente do texto do primeiro período, no qual fora somente citado, no texto do terceiro período sua vida e obra foram tematizadas. Na descrição de sua família foram citados dois outros personagens negros, sua mãe e seu filho. O plano pelo qual Aleijadinho foi tratado no texto promoveu a valorização deste personagem negro. Além da frequência muito baixa, observamos, que personagens negros valorizados são localizados em capítulos ou partes dos livros didáticos que têm como objetivo trabalhar com questões relativas a pluralidade cultural. Esta mesma estratégia é, ao mesmo tempo, forma de negar a alteridade ao negro. O personagem negro só existe quando é preciso discutir a desigualdade racial, o que, mais uma vez, opera no sentido de negar a possibilidade do negro de existência plena e reforçar a branquidade normativa.

Um outro personagem que integrou texto que objetiva discutir o preconceito racial foi o descrito no texto como “crioulinho mal encarado”. Em fragmento da obra “Raul da ferrugem azul” de Ana Maria Machado, a compiladora selecionou trecho no qual o personagem título analisou falas racistas proferidas por conhecidos seus. Além da repetição de alocações racistas o texto estabelece os “neguinhos” como *out-group*, como outros do protagonista e seus pares, brancos. A postura anti-racista foi estabelecida somente pelo protagonista branco, enquanto os negros foram discursivamente colocados em situação passiva, sem possibilidade de ação anti-racista. O poder de crítica e mudança é atribuído ao branco. Captamos uma característica que foi recorrente em diversas unidades de leitura de livros do terceiro período, a do branco que atua para “salvar” o negro ou, mais sutilmente, para “corrigir” suas crenças, opiniões, valores (em perspectiva análoga à criticada por GIROUX, 1999, p. 116-121, na análise do filme *Dangerous Minds*).

Esse exemplo foi um dos poucos casos de utilização de vocabulário racial. Em geral os textos foram extremamente econômicos no uso de termos que fizessem alusão à classificação de cor-etnia. Podemos interpretar essa tendência a não utilizar vocabulário racial como forma de camuflar as relações racializadas. O uso parcimonioso de vocabulário racial teria o sentido de complementar a tentativa de ocultar a identidade racial pelo branco (GIROUX, 1999).

Interpretamos a parcimônia no uso de vocabulário racial como uma das formas de operar do silêncio, do que “não-pode-ser-dito” (GONÇALVES, 1987, p. 27). Duas formas correlatas de silêncio, segundo Gonçalves (1987, 1988) operam na escola

brasileira, uma que se cala para as particularidades culturais da população negra brasileira e outra que nega os processo de discriminação. Ambas podem ser compreendidas como manifestação do que Orlandi (1993, p. 12) define como *silenciamento*, “aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura” (1993, p. 24). O sentido do silêncio se articula com a complexa *etiqueta das relações raciais* do “racismo a brasileira”. É o silêncio que mantém o discurso, na escola, que tenta “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987, p. 28), ocultando os processos de discriminação.

A tendência de aumentar a proporção de personagens de natureza humana e grupo/multidão entre os personagens negros pode ser verificada na tabela 2. No terceiro período a maioria dos personagens negros (57%) foi de grupos/coletivos, o que é indicativo de sua menor importância nos textos.

Tabela 2 - Atributos ficcionais e demográficos predominantes de personagens brancos e negros, por períodos, em amostra de 252 unidades de leitura

Atributos		Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
		Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
		Branca N =177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N =317	Negra N = 19
Natureza	Humana	156 (88%)	08 (53%)	185 (90%)	06 (67%)	285 (89%)	19 (100%)
	Antropomorfizada	11 (06%)	07 (47%)	06 (03%)	01 (20%)	04 (01%)	0
Individualidade	Indivíduo	157 (88%)	15 (100%)	182 (89%)	08 (89%)	233(74%)	08 (42%)
	Multidão ou grupo	20 (11%)	0	22 (10%)	01 (11%)	84 (27%)	11 (57%)
Sexo	Masculino	103 (59%)	13 (87%)	122 (60%)	06 (67%)	190 (60%)	08 (42%)
	Feminino	52 (30%)	02 (13%)	69 (34%)	02 (22%)	78 (25%)	03 (15%)
Idade	Adultos	67 (38%)	10 (67%)	87 (43%)	03 (33%)	183 (58%)	08 (42%)
	Crianças	76 (43%)	02 (15%)	81 (40%)	03 (33%)	72 (23%)	05 (26%)

No caso do sexo observamos na tabela 2 índices muito baixos de personagens negras especificamente femininas, ou seja, a mulher negra praticamente não existiu como personagem nas unidades de leitura, tendência que se acentuou no último período.

Em relação às crianças e jovens, a distribuição aponta que os personagens infanto-juvenis foram bastante presentes, particularmente nos dois primeiros períodos, mas os índices de personagens infantis negros foi muito menor. Os personagens negros de idade similar aos potenciais leitores, alunos de 4ª série, foram sempre proporção muito reduzida. Observa-se tendência de que as histórias da literatura infanto juvenil sejam vividas predominantemente por personagens infantis e mais centradas no universo infantil, por meio dos quais ocorre maior proximidade com a “realidade” dos

leitores. Nossos resultados trouxeram grande desproporção entre personagens infantis brancos e negros, em todos os períodos. O grupo étnico-racial dos personagens é indicador do público leitor a quem os textos se dirigem, isto é, os personagens infantis quase que totalmente brancos indicam que os textos foram escritos para leitores supostamente brancos (NEGRÃO, 1988).

Trabalhamos também com indicadores de complexidade dos personagens. Na tabela 3 selecionamos um número limitado desses indicadores. Os personagens negros que tiveram menção no texto sobre estudar ou ter estudado praticamente inexisteram, tendendo a zero em todos os períodos. Os atributos de importância dos personagens negros foram, em relação aos personagens brancos, numericamente muito inferiores, em todos os períodos. Estes são indicativos de menor complexidade dos personagens negros do terceiro período, comparados com os personagens negros dos períodos anteriores.

Tabela 3 - Indicadores de importância na caracterização de personagens, negros e brancos, por períodos, nas 252 unidades de leitura da amostra

Indicadores de Importância	Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
	Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
	Branca N =177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N =317	Negra N = 19
Estuda e/ou estudou	36 (20%)	01 (07%)	53 (26%)	0	52 (16%)	01 (05%)
Caracterizado como vivo	159 (90%)	12 (80%)	192 (94%)	08 (89%)	279 (88%)	08 (42%)
Possui nome próprio	80 (45%)	07 (47%)	150 (74%)	07 (78%)	168 (53%)	06 (32%)

No que se refere às relações familiares, comparando os dados relativos aos personagens negros no terceiro período com os dados relativos aos negros nos períodos anteriores, observa-se uma mudança gradativa (tabela 4). No primeiro período não observamos relações familiares de personagens negros. No segundo, elas passaram a ocorrer, em baixa frequência e formas limitadas de relação familiar. No terceiro período, mantiveram as baixas frequências e ampliaram-se, ligeiramente, as formas de relação. Na comparação com os brancos, os resultados dos personagens negros, no terceiro período, apontam desigualdades importantes. Os personagens brancos foram mais frequentemente associados, apresentaram maior presença e maior diversidade de familiares. Para cada personagem negro com relação familiar, no terceiro período, foram observados 40 personagens brancos com relação familiar. Algumas formas de relação familiar não contaram com um único caso de personagem negro.

Tabela 4 - Atributos predominantes relativos às relações familiares de personagens brancos e negros, presentes em amostra de 252 unidades de leitura

Relações familiares	Primeiro período		Segundo período		Terceiro período	
	Cor-etnia		Cor-etnia		Cor-etnia	
	Branca N = 177	Negra N = 15	Branca N = 204	Negra N = 09	Branca N = 317	Negra N = 1
Família geral com parentesco	69 (39%)	0	70 (34%)	03 (33%)	120 (38%)	03 (16%)
Casado	12 (07%)	0	24 (12%)	02 (22%)	51 (16%)	01 (05%)
Pai e/ou mãe biológicos	35 (20%)	0	01 (09%)	01 (11%)	21 (07%)	02 (11%)
Filho/a biológico mencionado	29 (16%)	0	18 (09%)	02 (22%)	33 (10%)	02 (11%)
Irmãos	16 (09%)	0	08 (04%)	0	22 (07%)	0
Família ampla superior	08 (05%)	0	04 (02%)	0	15 (05%)	01 (05%)
Família ampla inferior	05 (03%)	0	04 (02%)	0	11 (03%)	01 (05%)
Família ampla sem hierarquia	03 (02%)	0	02 (01%)	0	06 (02%)	0

Os poucos casos do terceiro período de pais e filhos negros mencionados (11% para ambos) foram, proporcionalmente, ligeiramente superiores aos personagens brancos com pais e filhos (07 e 10%, respectivamente). As taxas de branquidade para estas categorias foram 10,5 pais brancos para cada pai negro e 16,5 filhos brancos para cada filho negro. Somente a primeira delas é inferior à média geral e, no entanto, permanece em nível de desigualdade muito elevado. Interpretamos que permanece a *naturalização* da família como atributo do branco.

A síntese dos resultados comparativos, entre os três períodos, de personagens das unidades de leitura, aponta mudanças e permanências. Personagens negros antropomorfizados deixaram de ser tão frequentes, ao passo que personagens negros humanos passaram a ser mais comumente observados nos textos recentes. O personagem negro adquiriu o status de humano, mas continuou limitado em presença e a determinados contextos sociais. Os personagens negros mais frequentes foram tratados em objeto, com menor possibilidade de uso da palavra e constituídos discursivamente como outro, com pouca possibilidade de participação no exercício de poder.

Algumas mudanças captadas foram em atributos específicos dos personagens negros. No entanto, os resultados gerais se mantiveram. Os personagens negros foram menos complexos que os brancos do mesmo período, sendo menos individualizados, recebendo em menor percentual nomes próprios e, particularmente, não tendo relações familiares. Além disso, identificamos número muito limitado de personagens negros infantis, em todos os períodos, indicando que os autores das unidades de leitura se dirigiram a crianças leitoras supostamente brancas.

Os personagens brancos, por sua vez, aumentaram em número e em proporção e mantiveram a complexidade maior que dos personagens negros, o que gerou uma série de indicadores de desigualdade, particularmente alguns índices de branquidade, piores no terceiro período que nos períodos anteriores. O conjunto dos resultados indica a manutenção da branquidade normativa, a *naturalização* da condição do branco.

Além disso, observamos indicativos na ausência de uso de vocabulário racial, que permaneceu nos três períodos. É o silêncio que mantém o discurso, na escola, que tenta “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987, p. 28), ocultando os processos de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do contexto de produção dos livros didáticos de Língua Portuguesa e a análise formal permitiram desenvolver a tese de que, a despeito de intensa movimentação no campo de produção dos livros didáticos, do tema racismo nos livros didáticos ter participado na agenda das políticas educacionais do Brasil contemporâneo, das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, o livro didático continua produzindo e veiculando discurso racista. Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do PNLD, mas continuam produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

Observamos características já detectadas por estudos brasileiros sobre racismo em livros didáticos (PINTO, 1981; NEGRÃO, 1988; MARCO OLIVEIRA, 2000) e sobre racismo na literatura infanto-juvenil (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1988; BAZILLI, 1999): concomitante com negação aparente do racismo, são apresentadas formas simbólicas que atuam no sentido de estabelecer e manter a hierarquia entre brancos e negros.

Nossa análise diacrônica aponta para algumas mudanças no discurso racista, mas limitadas e circunscritas, que não permitem falar em “transformação” dos livros didáticos na década de 1990. Observamos modificações para formas discursivas que operaram, de forma distinta, a desqualificação do negro e a manutenção da norma branca.

A análise diacrônica nos permitiu apreender mudanças e permanências no discurso racista. Classificaríamos as mudanças como “epidérmicas”, no sentido de que a

forma de produção dos livros didáticos, no Brasil contemporâneo, determina grandes limites às possibilidades de mudança. Os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros são organizados por meio, principalmente, da compilação de textos de outros meios, particularmente da literatura infanto-juvenil, da literatura e da mídia escrita.

Visto que somente as ilustrações são produzidas especificamente para os livros didáticos, as modificações possíveis, na atual forma de fabricação dos livros, ficariam limitadas a apenas esta arena. As possibilidades de modificações são limitadas pelo repertório escrito disponível que vem sendo transposto para os livros didáticos. As principais fontes para compilação para os livros didáticos (a literatura infantil, a literatura e a mídia escrita) limitam a transformação discursiva caso esse seja o interesse. O discurso racista, produzido nesses outros meios, para públicos diversos, por empresas diversas, por equipes e formas de produção múltiplas, tem sido transposto para os livros didáticos de Língua Portuguesa. Ou seja, o repertório/acervo disponível, para ser modificado, implica repercussões em áreas de produção diversificadas e muito mais abrangentes que a do livro didático, para além do domínio da ação educacional propriamente dita.

Podemos inferir que o impacto limitado dos movimentos sociais e da movimentação social em torno ao livro didático tem enfrentado esse condicionante, isto é, o pequeno impacto observado talvez seja o possível neste contexto de produção. Mudanças de maior amplitude envolveriam ações multifacetadas, envolvendo pluralidade de setores dos movimentos sociais e atingindo multiplicidade de áreas de produção midiática e de empresas.

Poderíamos pensar em modificações nos critérios de seleção dos textos compilados para compor os livros didáticos. Textos e autores com objetivos de expressar ou problematizar a alteridade e singularidade do negro brasileiro, ou outras concepções sobre relações raciais no Brasil, tiveram presença quase nula nos livros que analisamos. Uma proposta seria buscar modificações nos processos de escolha, incluindo, ao máximo, textos de literatura negra, isto é, unidades de leitura voltadas à afirmação da cultura afro-brasileira, à busca de um “eu-enunciador” negro (BERND, 1988) e à discussão dos problemas do negro na sociedade brasileira, mas carecemos de estudos e reflexões sistematizados sobre esta produção para crianças ou escolas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

_____. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1985.

BAZILLI, C. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BEISIEGEL, C. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

BERND, Z. Negro, de personagem a autor. *Anais IV da Bienal Nestlé de Literatura*. São Paulo: 1988, p. 25-28.

BRASIL/Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas*. Brasília: MEC, 2000.

CASTRO, J. A. Avaliação do processo do gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE). *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília: IPEA, n. 24, dez., p. 53-187, 2001.

CHINELLATO, T. M. *Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 1996.

CRUZ, M. S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2000.

GATTI JUNIOR, D. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 107, p. 97-132, julho, 1999.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

_____. A discriminação racial na escola. In: MELO, R. L. C e COELHO, R. C. F. (orgs.) *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HOOKS, b. Racism and feminism. In: BACK, L.; SOLOMOS, J. (eds.). *Theories of race and racism*. New York: Routledge, 2000. p. 373-388.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, M. A. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2000.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PINTO, R. P. *O livro didático e a democratização da escola*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 1981.

_____. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do Professor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

ROSEMBERG, F. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. *Cadernos CERU*. São Paulo, n. 16, p. 69-80, 1981.

_____. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo, Global, 1985.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil In: AQUINO, Julio G.(coord.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.73-91.

ROSEMBERG, F. et al. Debate - Livros didáticos: análises e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 103-105, nov. 1987.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C., SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

SILVA, A. C. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, 1988.

_____. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, 2001.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 93-95, nov. 1987.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.